

Viento sur

www.vientosur.info



Educación en crisis y pandemia capitalista. Presentación. *Marc Casanovas*. Situar la educación en el centro de la política. *Henry A. Giroux*. Escuelas que nos den de vivir. *Marta Pascual*. La **Googlelización** de la educación pública. *Cecilia Bayo*. Privatización, segregación y menosprecio del conocimiento. *Rosa Cañadell*. Ocultismo, trumpismo y lucha por el socialismo. *Peter McLaren*. Militarización de las escuelas en Brasil. *Fátima da Silva*. La lucha por la educación pública en América Latina. *Luis Bonilla-Molina*. ● **Antigitanismo, género y medios de comunicación.** *Sandra Heredia*. ● **El levantamiento de las Comunidades de Castilla desde el materialismo histórico.** *Pablo Sánchez León*. ● **90 aniversario de la II República. Razones de un fracaso.** *Andy Durgan*. ● **14 de abril de 1931: La proclamación de la República catalana.** *Pelai Pagès*.

Consejo Asesor

Santiago Alba Rico
Daniel Albarracín
Nacho Álvarez-Peralta
Josep María Antentas
Iñaki Bárcena
Judith Carreras
Martí Caussa
Andreu Coll
Antonio Crespo Massieu
Lucile Daumas
Andy Durgan
Sandra Ezquerro
Sonia Farré
Joseba Fernández
Manuel Garí
Lorena Garrón
Erika González
Pepe Gutiérrez-Álvarez
Pedro Ibarra
Mar Maira
Luisa Martín Rojo
Bibiana Medialdea
Justa Montero
Roberto Montoya
Iosu del Moral
Rebeca Moreno
Carmen Ochoa Bravo
Xaquín Pastoriza
Daniel Pereyra
Ángeles Ramírez
Miquel Ramos
Lidia Rezagorri
Alberto Santamaría
Sara Serrano
Carlos Sevilla
Miguel Urbán Crespo
Esther Vivas

Redacción

Editor fundador
Miguel Romero
(1945-2014)

Redacción
Jaime Pastor (editor)

■ Revista impresa

Secretariado de la Redacción
Marc Casanovas
Laia Facet
Brais Fernández
Antonio García
Alberto García-Teresa
(Voces y Subrayados)
Mariña Testas (Miradas)
Begoña Zabala

■ Web

Tino Brugos
Julia Cámara
Mikel de la Fuente
Josu Egireun
María Gómez
Manuel Girón
Petxo Idoyaga
Irene Landa
Gloria Marín
Júlia Martí
Beatriz Ortíz
Sergio Pawlowsky

Diseño original

Jérôme Oudin-Libermann

Imagen de cubierta

Portada: «Psych 101»,
de Kevin Lau cc-by-nc-nd
Contraportada: «Erased»,
de Chris Smart cc-by-nc

Redacción

Plaza de los Comunes
Plaza Peñuelas, 3
28005 Madrid
Tel. y fax: 917 049 369

Distribución

para el Estado español
UDL
UNIDAD PARA
LA DISTRIBUCIÓN
DE LIBROS; SL
info@udllibros.com
www.udllibros.com

Administración y suscripciones

Lorena Cabrerizo
Tel.: 665 792 141
suscripciones@vientosur.info

Maquetación y producción

Qar Comunicación, SA
C/ Álamo, 6
28918 Leganés (Madrid)
DL: B-7852-92
ISSN: 1133-5637

SOME RIGHTS RESERVED Esta obra se puede copiar, distribuir, comunicar públicamente o hacer obras derivadas de la misma, bajo las siguientes condiciones:



Debe reconocer y citar al autor original



No puede utilizar esta obra para fines comerciales



Si altera o transforma esta obra, se hará bajo una licencia idéntica a ésta

SUMARIO

AL VUELO

Jaime Pastor

1. EL DESORDEN GLOBAL

Antigitanismo, género y medios de comunicación

Sandra Heredia

2. MIRADAS VOCES

El derecho a observar a través de la experimentación

Laura Ligari

Mariña Testas

3. PLURAL

Educación en crisis y pandemia capitalista

Presentación

Marc Casanovas

Situar la educación en el centro de la política

Henry A. Giroux

Escuelas que nos den de vivir

Marta Pascual

La *Googlelización* de la educación pública

Cecilia Bayo

Privatización, segregación y menosprecio del conocimiento

Rosa Cañadell

Ocultismo, trumpismo y lucha por el socialismo

Peter McLaren

Militarización de las escuelas en Brasil

Fátima da Silva

La lucha por la educación pública en América Latina

Luis Bonilla-Molina

4. FUTURO ANTERIOR

El levantamiento de las Comunidades de Castilla desde el

materialismo histórico
Pablo Sánchez León 87

90 aniversario de la II República. Razones de un fracaso
Andy Durgan 99

14 de abril de 1931: La proclamación de la República catalana
Pelai Pagès 109

5. VOCES MIRADAS

Caja de las bestias
Begoña Paz
Alberto García-Teresa 117

6. SUBRAYADOS

Intersecciones encarnadas
Olga Jubany
y *Oscar Guasch* (eds.)
Begoña Zabala 123

Estrategias descoloniales en comunidades sin Estado
María Lois y *Ahmet Akkaya* (eds.)
Jaime Pastor 124

Cuaderno Rojo de la guerra de España
Mary Low y *Juan Breá*
Víctor de la Fuente 125

Espectros de la movida
Víctor Lenore
Clara López 126

Ciudad Periferia: el “fracaso” de la reconversión industrial madrileña
Pablo López Calle et al.
Daniel Albarracín 127

Libérate. La cultura LGTBQ que abrió camino en España
Valeria Vegas
Rubén García 128

7. PROPUESTA GRÁFICA

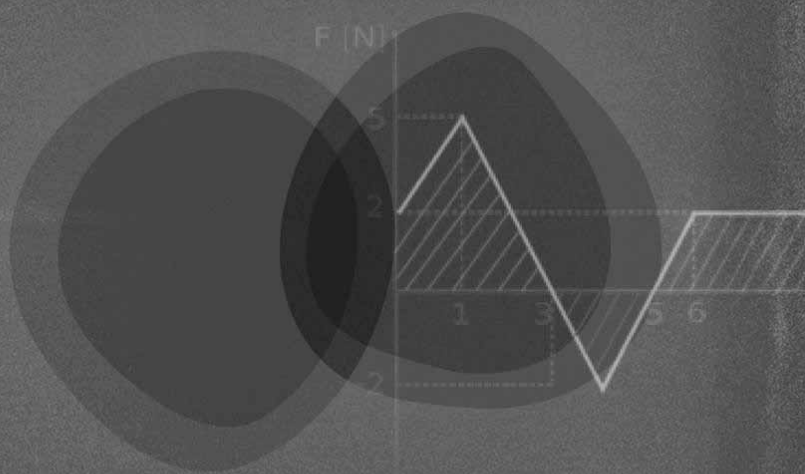
Toni García

Intersecciones

Mujeres y Trabajo

Feminismo, trabajo
y reproducción social

Susan Ferguson



Sylone

viento sur

AL VUELO

■ A pesar de estos tiempos de pandemia y emergencia global, esta primavera de 2021 no podía pasar sin conmemorar diferentes acontecimientos y momentos que fueron verdaderos puntos de inflexión en la historia. El primero y el más universal se produjo en París hace 150 años con una insurrección iniciada el 18 de marzo, que dio lugar a una experiencia inédita hasta entonces de un autogobierno obrero y popular cuyos ecos llegaron a toda Europa y más allá. En nuestra web estamos publicando una serie de artículos que proporcionan distintas miradas de aquel “asalto a los cielos”, como lo denominó Marx, junto con una crónica diaria de aquellas jornadas, además de otras iniciativas que estamos difundiendo y compartiendo por las redes sociales. Con este recordatorio no pretendemos dedicarnos a extraer una lista de aciertos y errores que pudieron ocurrir durante aquellos 72 días sino, como nos proponía Kristin Ross en una entrevista reciente, “pensar la Comuna como lo que está detrás nuestro, en la medida que pertenece al pasado, pero también como una especie de apertura, en medio de nuestras luchas contemporáneas, hacia un campo de futuros posibles”.

En este número hemos optado por concentrar la atención en dos momentos que fueron claves en nuestra particular historia moderna y contemporánea. El primero, el levantamiento de las Comunidades de Castilla hace 500 años ante las pretensiones imperiales de Carlos I de Habsburgo. **Pablo Sánchez León** nos propone una interpretación desde el materialismo histórico de aquella movilización de comunidades urbanas enteras en las principales ciudades de Castilla, en las que “caballeros y artesanos fueron entonces capaces, al menos circunstancialmente, de superar sus diferencias”. El segundo, la caída de la monarquía y la instauración de la II República hace 90 años, de cuyo convulso desarrollo hasta la revolución y la guerra civil de 1936 nos propone un balance crítico **Andy Durgan**. A esa tarea se suma la reconstrucción que hace **Pelai Pagès** de la proclamación de la República catalana como “Estado integrante de la Federación Ibérica” por Francesc Macià antes de que se produjera en Madrid, pero también del paso atrás posterior del líder de ERC frente a las presiones del nuevo gobierno español.

Pronto será también el décimo aniversario del 15M, punto de partida de un nuevo ciclo de protestas que generó grandes esperanzas de cambio y ruptura con el régimen del 78 que, como seguimos comprobando, no han llegado a materializarse. Confiamos en poder contribuir a recordar ese acontecimiento con distintas aportaciones y miradas que iremos publicando en nuestra web.

El **Plural** de este número está dedicado al tema “Educación en crisis y pandemia capitalista”. Como explica su coordinador, **Marc Casanovas**, la respuesta dominante a los efectos de la covid-19 está suponiendo una mayor segregación escolar y una profundización de la brecha digital mediante el desembarco de las multinacionales tecnológicas en la educación pública. Sobre las implicaciones de este y otros procesos relacionados escriben

AL VUELO

Henry A. Giroux, que analiza el marco general en el que se desarrolla la crisis educativa y alerta ante la fusión del poder con nuevos instrumentos de cultura. **Marta Pascual**, quien reivindica “escuelas que nos den de vivir”, convirtiéndose en una suerte de centros sociales. **Cecilia Bayo**, con su denuncia de la *googlelización* de la educación pública y la necesidad de responder con planes alternativos, como el que está representando en Catalunya el promovido desde Xnet. **Rosa Cañadell**, que reafirma, partiendo de la experiencia que está suponiendo la crisis pandémica, la necesidad de la educación presencial y el rechazo de la segregación, la privatización y el menosprecio del conocimiento. **Peter McLaren**, que desmonta los brutales ataques a la escuela pública que están emprendiendo el ocultismo y el trumpismo en EE UU y apela a “una alfabetización mediática crítica que pueda cuestionar las grandes mentiras”. **Fátima da Silva**, que denuncia la amenaza a la democracia y a la educación que está suponiendo la militarización de las escuelas en Brasil en nombre de un discurso securitario y disciplinario que se está extendiendo peligrosamente. Finalmente, **Luis Bonilla-Molina**, con su descripción del panorama general que en el marco de la crisis global ofrece la educación pública en América Latina, aportando algunas ideas para “repensar muchas dinámicas y prácticas de los sindicatos docentes”.

El racismo hacia el pueblo gitano ha sido muy poco abordado en nuestra revista como una cuestión específica. Por eso nos alegra poder contar en este número con la contribución de **Sandra Heredia**. En su artículo nos recuerda que “la historia del pueblo gitano está atravesada desde la persecución más directa hasta la discriminación más sutil” y subraya que lo que diferencia al antigitanismo de otras formas de racismo es el alto nivel de aceptación que existe en la sociedad mayoritaria, favorecido sin duda por el nefasto papel de la gran mayoría de los medios de comunicación. Frente a ese marco tan adverso, esta activista gitana y concejala de Adelante Sevilla denuncia los estereotipos y prejuicios contra el pueblo gitano y resalta el creciente protagonismo que están alcanzando las mujeres gitanas desde los años noventa del pasado siglo en la lucha por sus derechos.

En **Miradas**, la espontaneidad y el realismo son los rasgos que, como resume Mariña Testas, atraviesan “el derecho a observar a través de la experimentación” que reclama **Laura Ligari**. En **Voces** contamos esta vez con una selección de poemas en versión en gallego y en castellano de **Begoña Paz**, titulada “Caja de las bestias”. Por último, en la sección **Subrayados** podréis encontrar sugerencias de lecturas para estos tiempos convulsos. **J.P.**

Antigitanismo, género y medios de comunicación

Sandra Heredia

■ El presente artículo, ineludiblemente, no puede comenzar sin establecer un punto de partida firme: el racismo hacia el pueblo gitano; en este caso, prestando especial atención a las mujeres gitanas. Para ello es necesario realizar un recorrido por el rechazo sistemático por la sociedad mayoritaria hacia el pueblo gitano durante toda su historia, debido a los numerosos capítulos y acontecimientos que se reproducen constantemente. Desde su llegada al continente europeo se ha legislado en contra de esta etnia en numerosos países y concretamente en el Estado español hasta la Constitución de 1978. En la actualidad, fruto del trabajo y la presión ejercida por los movimientos sociales progitanos a nivel internacional, se ha acuñado el término antigitanismo como forma específica de racismo hacia el pueblo gitano, el cual explicaremos en los siguientes apartados para profundizar más en esta cuestión.

Con la intención de realizar ese breve repaso a la cuestión del racismo, debemos señalar que los primeros estudios referentes a dicha cuestión, con la creación de la categoría de raza, no se datan hasta finales del siglo XVIII principios del XIX, basados en los criterios de la pseudociencia definidos hasta el momento. Pero atendiendo a la historia del pueblo gitano, con la llegada a la península ibérica a principios del siglo XV (Aguirre, 2006), comienza toda una historia llena de legislaciones antigitanas con el fin de exterminar al pueblo gitano, llegando a su punto más álgido con la *Gran Redada de 1749*; por lo tanto, sí que podemos hablar de un racismo anterior al siglo XIX. Casi cuatro siglos de persecución hasta dicha fecha contra el pueblo gitano sí nos hacen entender que ha existido un racismo anterior a dicha fecha sin que se le haya otorgado tal categoría.

Así pues, para hacer más clara esta distinción y entender que el racismo es un término creado desde la óptica de la Europa occidental del siglo XVIII, es necesario establecer una distinción entre racismo y racialismo, que nos hará entender estos aspectos con una lógica mucho más amplia. Siguiendo la *Guía de recursos contra el antigitanismo* de Fernández Garcés, Jiménez González y Motos Pérez (2015), fruto del trabajo de científicos de las ciencias sociales, se define racialismo a la sistematización doctrinal de la interiorización del otro desarrollada en Europa occidental a partir del siglo XVIII. El racismo es entendido como la ideología mediante la que se inferioriza a la otredad a partir de su diferencia física y cultural. Así pues, esta afirmación aclara las discusiones que hayan podido acaecer con respecto a la existencia de un racismo previo al siglo XVIII.

1. EL DESORDEN GLOBAL

Por esta razón entendemos que el racismo histórico se ha ido desarrollando en diferentes etapas como ideología de la negación diferencial, relacionado directamente con los discursos de la *limpieza de sangre*, es decir, la construcción cultural de la blancura. La creación de una identidad basada en las diferencias étnicas fue el caldo de cultivo para la distinción étnica frente al otro, nuevo orden del sistema mundo que daría lugar a planteamientos de superioridad según su procedencia étnica, así como la veracidad de unas formas de conocimientos frente a otras. Analizando estos prismas desde la posición desde la que aquí se realiza, encontramos que esta distinción étnica queda aún mucho más desequilibrada si aunamos la categoría de raza y género, donde las mujeres quedarían en la otredad más profunda de dicha categorización (Stolcke, 2000). Con el colonialismo y la esclavitud nacen las jerarquías de poder nutridas por aspectos como el color de la piel, la morfología o las costumbres. Estas categorías fueron utilizadas por las diferentes comunidades científicas europeas para justificar el desprecio y la discriminación racista en base a supuestos ontológicos, científicos y filosóficos.

El racismo parte de la premisa de la existencia de diferencias raciales mediante el uso del concepto *raza*, el cual carece de sentido tal y como afirman la biología molecular y la genética de poblaciones (Serradell y Munté, 2010). Esta errónea acepción aglutina un conjunto de teorías y comportamientos fundamentados en un doble dogma: por un lado, que las manifestaciones culturales y los acontecimientos históricos de la humanidad dependen de la raza y, por otro, la existencia de una raza superior a otra que denomina a las demás existentes, es decir, a la humanidad. El racismo conduce directamente a la discriminación y segregación de individuos y grupos debido a la pertenencia a una determinada categoría social, étnica, lingüística o religiosa. Este tipo de comportamientos se manifiesta indistintamente a nivel mundial según factores sociales, culturales o históricos que conllevan una discriminación estructural manifiesta a través de prácticas segregadoras y violentas hacia la víctima o su colectivo.

El pueblo gitano convive en el continente europeo desde hace más de 800 años. Actualmente viven en Europa alrededor de 10 a 12 millones de ciudadanas y ciudadanos gitanos ^{1/}. A pesar de estos hechos, diferentes estudios, diagnósticos e informes, como el presentado por la FRA (Agencia de la Unión Europea para los Derechos Fundamentales) en noviembre de 2016, *EU-MIDIS II: European Union Minorities and Discrimination survey*, así como el *Informe anual 2016 sobre el racismo* de SOS Racismo, ponen de manifiesto que la sociedad europea aún conserva una imagen estereotipada sobre esta comunidad, basada en un discurso etnocentrista, o racista en el peor de los casos, hacia las personas que pertenecen a

^{1/} Datos estimados extraídos de http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/index_es.htm

esta etnia y especialmente hacia sus mujeres (San Román, 1986). Dichos estereotipos son construi-

dos sobre el desconocimiento generalizado que hay sobre este grupo, dado que no existen espacios o fuentes de información formales para conocer mejor la historia, la cultura o la idiosincrasia de este grupo poblacional.

La historia del pueblo gitano está atravesada desde la persecución más directa hasta la discriminación más sutil. Algunos artículos señalan esta historia como *El calvario milenario de los gitanos* 2/. Los métodos represivos eran variados, e iban desde la esclavitud a la masacre pasando por la asimilación forzada, la expulsión y el internamiento. Se consideraba a los gitanos poco fiables, peligrosos, criminales e indeseables. Eran estos extranjeros a los que se podía convertir fácilmente en chivos expiatorios cuando las cosas se ponían mal y la población local no quería asumir la responsabilidad de ello.

Nos encontramos frente a uno de los problemas más preocupantes del nuevo milenio, debido al resurgimiento de formas inéditas de racismo, xenofobia, discriminación y exclusión, por lo que se necesitan nuevos enfoques para analizar estos “viejos-nuevos problemas” (Cisneros, 2001). La visión etnocentrista de la sociedad en general, sumada al desconocimiento de la diversidad cultural de la población mundial, es una fuente de la que emana todo este tipo de actitudes desarrolladas en la actualidad.

Amnistía Internacional ha denunciado numerosos episodios violentos contra gitanos en toda Europa. Sin hacer un recuento exhaustivo

La historia del pueblo gitano está atravesada desde la persecución más directa hasta la discriminación más sutil

sobre tales agresiones, destacamos las siguientes: Rumanía, 1993, los gitanos son agredidos ante la pasividad de la policía e incluso son víctimas directas de maltrato policial; Eslovaquia, en la década de los noventa, mujeres gitanas (muchas de ellas menores de edad) fueron esterilizadas sin su consentimiento, o bajo coacción, por

médicos de hospitales públicos; Bulgaria, 2002, además de la discriminación institucional que padecen, es alarmante la segregación escolar de los niños gitanos; Hungría, 2003, la discriminación hacia los gitanos afecta a todos los ámbitos de la vida social y, además, son víctimas de abusos policiales; República Checa, durante 2006 la actuación violenta de la policía y de grupos extremistas y la segregación de escolares propiciaron reiteradas denuncias de diferentes organizaciones.

El fenómeno del resurgimiento del racismo, la xenofobia y la intolerancia en Europa muestra las importantes contradicciones políticas, económicas y sociales que están sucediendo en el viejo continente. La crisis económica internacional, la presión y los movimientos demográficos,

2/ Noticia extraída de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=111290>

los países del Este, el complicado

1. EL DESORDEN GLOBAL

y lento proceso de unidad europea, el temor e inseguridad por el futuro ante el desempleo y la pobreza son, entre otros, algunos elementos que, sin duda alguna, son factores que propician el renacer de esta lacra social en todos los países europeos.

De igual manera, la configuración de un ambiente cultural y psicosocial en amplios sectores de la población que abarca desde el fanatismo intransigente de las ideas hasta la banalización de la violencia en la cultura del ocio, pasando por las manifestaciones de homofobia o nacionalismo exacerbado, posibilitan el desarrollo de brotes de intolerancia que alimentan un amplio conjunto de actitudes y manifestaciones que desprecian, niegan o invitan a violar la aplicación de los derechos humanos, dificultando de manera definitiva la posibilidad de una convivencia positiva.

Antigitanismo

Una vez realizado un breve recorrido sobre la historia del racismo de la población gitana a lo largo de toda Europa, es necesario concretar y exponer el término que recoge dicha situación: la definición del término antigitanismo. Así pues, entendemos dicho término como el proceso por el cual un sector de la población históricamente marginado es objeto de esta discriminación y exclusión de determinados ámbitos. Por otro lado, el concepto de antigitanismo va unido a nuevas estrategias y medidas de organismos públicos para hacer visible este fenómeno y actuar desde instancias gubernamentales (a nivel supranacional, nacional y local) en la denominada *lucha contra el antigitanismo*.

El término antigitanismo es un concepto de reciente uso, el cual ha aparecido en la escena pública debido a la presión ejercida desde los movimientos sociales gitanos y progitanos, motivados por la falta de visibilización del racismo generalizado hacia los grupos de gitanos, o minoría gitana, en Europa. El trabajo y la presión social ejercida por estos movimientos con la intención de visibilizar esta problemática han propiciado la creación de diferentes recomendaciones, planes y estrategias por parte de las instituciones europeas para combatir esta situación.

A pesar de todo, es un asunto poco tratado desde los estudios de *gitanos* y aún menos desde los estudios de género, aunque sí existe, como es sabido, numerosa literatura e investigaciones acerca de racismo e intolerancia, conceptos claves en los que se enmarca teórica y analíticamente el estudio del antigitanismo, que han servido como punto de partida para abordar esta temática. La existencia de numerosos trabajos desde la perspectiva antropológica, etnográfica e histórica ha permitido que exista material académico de consulta para la contextualización del mismo, lo que ha supuesto una aportación muy importante para establecer el punto de partida en la necesidad de abordar este tema.

A pesar de este denominado *reconocimiento institucional*, su naturaleza e implicaciones aún no son comprendidas por la sociedad mayoritaria.

Simplemente, se categoriza como tales la expresión de estereotipos en la esfera pública de manera explícita o actos antigitanos directamente tipificados como delitos de odio. Sin embargo, el antigitanismo recoge un espectro mucho más amplio y aún más si ponemos el foco de atención en las mujeres gitanas, existiendo actitudes, expresiones, prácticas discriminatorias habituales o simplemente la invisibilización de la diversidad gitana, que dan como resultado formas explícitas de antigitanismo a pesar de no ser detectadas ni por las organizaciones públicas ni por la sociedad mayoritaria en general.

Para continuar con el entendimiento de este término, es necesario clarificar desde el principio una serie de aspectos que precisan un énfasis especial. En primer lugar, no entender el antigitanismo como “un problema de las minorías” (Valdés, 1993), sino conocer que es un fenómeno de las sociedades, originado por la percepción social que tienen las mayorías y su consideración hacia el pueblo gitano. Esta percepción no es casual, como ya hemos podido señalar en el apartado anterior, sino que existen diferentes estudios que demuestran esta percepción social negativa hacia este sector de la población. Centrándonos solo en el Estado español, en el Barómetro del CIS de 2005 se introdujeron dos cuestiones para medir la percepción social hacia la comunidad gitana: en ellas se preguntaba cuáles de entre diferentes grupos de personas no les gustaría tener como vecinos, y si a familias con hijos les gustaría tener en el mismo colegio niñas/as gitanos. Este análisis se hace con el objetivo principal de conocer en qué medida las personas españolas aceptan o rechazan al pueblo gitano, midiendo su nivel de tolerancia hacia ellos y tratando de conocer el perfil social del antigitanismo en España. La hipótesis que guía este análisis es que puede darse una correlación negativa entre tolerancia y antigitanismo, es decir, cuando aumenta la primera, disminuye la segunda. O, dicho de otra forma, las personas más intolerantes en general serán más propensas a desarrollar actitudes antigitanistas. Dicha hipótesis quedó bien identificada ya que los resultados obtenidos dispararon todas las voces de alarma: “A uno de cada cuatro españoles no le gustaría que sus hijos compartieran clase con alumnos gitanos”, o que: “Más del 40% de los españoles afirma molestarle mucho o bastante tener como vecinos/as a gitanos/as”.

Otro aspecto a tener en cuenta, y muy importante al mismo tiempo, es que el antigitanismo no es fruto de la situación de vulnerabilidad social en la que vive un alto porcentaje de la población gitana, siendo mucho más elevado si prestamos especial atención a las mujeres, o el resultado de su *diferencia*, entendida como la subalternidad a la que se han visto relegadas las personas gitanas. Es decir, entender la integración como herramienta para combatir el antigitanismo es un estrepitoso error **3/**, ya que en esta está el origen del mismo, olvidando las voces gitanas por

3/ <https://sosracismo.eu/wp-content/uploads/2016/05/Informe-2010.pdf>

completo. Por lo tanto, para abordar el tratamiento discriminatorio

1. EL DESORDEN GLOBAL

que se da hacia las personas gitanas en cuestiones de infravivienda, educación deficiente, dificultades de acceso al mercado laboral, entre otras, el racismo hacia el pueblo gitano, y más concretamente lo que denominaremos antigitanismo de género, es necesario abordarlo como parte integrante de las políticas temáticas dirigidas hacia este sector poblacional. Lo que diferencia al antigitanismo de otras formas de racismo es el alto nivel de aceptación que existe en la sociedad mayoritaria. Así, hay una indulgencia general hacia las actitudes y prácticas antigitanas: desde el uso del lenguaje hasta la representación estereotipada de las mujeres gitanas en los *mass media* son tan cotidianas que son imperceptibles por la ciudadanía, incluso legitimando los fuertes estereotipos que residen en la población gitana. El estigma moral hacia otras formas de racismo está en gran parte ausente para el antigitanismo: es la norma y no la excepción en el discurso público. El antigitanismo no solo está muy difundido, sino también profundamente arraigado en actitudes y prácticas institucionales.

En este breve repaso de acercamiento a la epistemología del antigitanismo, en rasgos muy generales, no se ha realizado desde una perspectiva de género, por lo que queremos centrar la atención en el presente trabajo hacia las mujeres gitanas, espacio desde donde a día de hoy quedan muchísimas líneas por escribir y que por desgracia son escasos los testimonios en primera persona que perduran en la actualidad (Navarro, 2014). Al igual que ocurre en la sociedad mayoritaria en lo referente a las voces de las mujeres, que han sido históricamente silenciadas, entre los pueblos oprimidos, como es el caso de las mujeres gitanas, son casi inexistentes los perfiles que se conocen más allá de los que están cargados de prejuicios y estereotipos, como comentaremos en las siguientes líneas.

La historia de represión vivida por las mujeres está cargada de una serie de componentes que las han relegado a lo largo de la historia hasta la actualidad a la posición de subalternidad en la que se encuentran muchas de ellas, donde ya los estereotipos de género conocidos que sufren las mujeres llegan a su máximo exponente cuando se combinan las variables de raza, clase y género.

Por los derechos de las mujeres gitanas

La lucha por los derechos de las mujeres gitanas ha estado encuadrada históricamente con carácter general en el movimiento asociativo gitano sin tener en cuenta la perspectiva de género. No fue hasta los años noventa cuando las mujeres gitanas comenzaron a ganar visibilidad dentro del tejido asociativo con la creación de las principales organizaciones de mujeres que luchan por obtener una visibilidad y romper con los estereotipos imperantes (Ortega, 2009). A pesar de los enormes esfuerzos realizados por estas mujeres, no se ha logrado que la teoría feminista clásica englobe las dificultades con las que se enfrentan las mujeres gitanas, siendo ellas tenidas en cuenta únicamente en la actualidad bajo la categoría de

mujeres en exclusión social, como un sector social homogéneo y sin tener en cuenta la diversidad dentro de esta propia etnia.

Para conocer cuáles son las dificultades a las que se enfrentan las mujeres gitanas es necesario atender a las múltiples discriminaciones a las que se enfrentan. Inicialmente, la teoría feminista solo se ha centrado en torno a la discriminación por cuestión de género, por lo que ha dejado fuera las demás variables que afectan a las mujeres, con lo que la dignidad y defensa de sus derechos no quedaba abordada de manera completa. Las múltiples discriminaciones que pueden sufrir las mujeres lo son

No se ha logrado que la teoría feminista clásica englobe las dificultades con las que se enfrentan las mujeres gitanas

por varios aspectos, fruto de los estereotipos negativos que le son otorgados, con lo que se amplifica de manera exponencial su discriminación y rechazo (Martínez-Lirola, 2010). Pero esto no solo ha ocurrido dentro de la teoría feminista clásica, sino también en el Derecho internacional, que aborda la discriminación teniendo en

cuenta solo una variable (raza, género, diversidad funcional, orientación sexual...) obviando la posible combinación de varias.

El papel de los medios en la transmisión de estereotipos

En las sociedades actuales el impacto de los medios de comunicación de masas es el componente que mejor define a la opinión pública. Las nuevas tecnologías son herramientas transformadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los modelos tradicionales, por lo que estos procesos han creado herramientas pedagógicas de gran importancia que actúan como actores de socialización. Así pues, “el horizonte cognitivo de la mayoría de los y las ciudadanas se encuentra determinado, casi por completo, por el contenido de los medios de comunicación” (Paz, 2012: 1018). El tratamiento que recibe el pueblo gitano por parte de los medios de comunicación, destacando su pertenencia étnica en aspectos relacionados con la delincuencia, folclore y la más absoluta exclusión y pobreza, son los más potentes aspectos que provocan un mayor distanciamiento de la población mayoritaria, así como los principales productores de estereotipos y falsas creencias sobre este sector poblacional. El papel de socialización que desarrollan los medios audiovisuales es el generador de las coordenadas a seguir en el debate público. Los medios marcan las opiniones relevantes para la sociedad, incluso son capaces de dotarles de la connotación negativa o positiva con la que causarán el impacto distorsionando una realidad objetiva, sesgando su capacidad de opinión individual, especialmente cuando se trata de informar acerca de grupos sociales.

1. EL DESORDEN GLOBAL

Los *mass media* deberían ser una herramienta fundamental para combatir las desigualdades de género y más aún para combatir los estereotipos que recaen sobre los grupos poblacionales más vulnerables. Sin embargo, los medios de comunicación lejos de soportar objetivos pedagógicos que permitan superar esas barreras del desconocimiento, continúan perpetuando roles tradicionales de género que afectan en mayor grado a la imagen negativa de los grupos minoritarios, como es el caso de las mujeres gitanas. Los *mass media* se centran en la representación de los cuerpos de las mujeres asociando un valor de dicho cuerpo que las define como individuos, poniendo de manifiesto la otredad en la que las mujeres han sido educadas, donde se encuentran sometidas sus identidades en la medida de si gustan o no gustan. Así pues, estamos de acuerdo con Martínez-Lirola (2010: 163) cuando afirma que “los medios de comunicación difunden representaciones configurándose como un punto básico en la construcción de identidades”.

Siguiendo las líneas anteriores, queda totalmente de manifiesto la necesidad de mostrar a través de los medios de comunicación un mayor número de perfiles de mujeres que rompan con la dicotomía imperante de los estereotipos de las mujeres, así como su presencia en espacios de decisión. Por lo tanto, somos conscientes de que los *mass media* son generadores de construcciones sociales impregnadas de subjetividad y orquestadas por los estereotipos que poseen las personas profesionales de los medios, roles socialmente aceptados que legitiman la producción audiovisual que generan. Las personas profesionales de la información, así como guionistas y productores, a causa de los estereotipos que les definen durante el desempeño de sus funciones, pueden concurrir a favorecer o perjudicar la imagen de las y los protagonistas de la información o producción audiovisual, cayendo en la manipulación de informaciones e incluso en la definición de perfiles que no se corresponden con la diversidad real dentro de los diferentes grupos sociales.

Por lo tanto, podemos afirmar que se crea un vínculo entre los *mass media* y la sociedad en general, donde por una de las partes se generan realidades sociales que son fácilmente asimiladas por la otra. Es una realidad que hoy en día los *mass media* están constituidos como grandes empresas en la búsqueda de beneficio económico; por lo tanto, la mayor difusión de sus contenidos les aumenta sus beneficios, con los que convierten a las informaciones, y a los y las protagonistas de la mismas, en meras mercancías de intercambio económico, rozando incluso en muchas ocasiones los límites de la dignidad de las personas, llevándolos al extremo del morbo y del sensacionalismo. Todo esto conduce a un alejamiento de la difusión de información veraz y entretenimiento de calidad, creando una imagen irreal, sesgada y alejada en muchos casos de los más elementales cánones sociales y de convivencia. Pero hoy en día no se puede realizar un análisis global del papel de los *mass media* como generadores de estereotipos sin tener en cuenta el papel tan importante que juega

internet, más en concreto las redes sociales (Facebook y Twitter, entre otras muchas) como nuevo fenómeno de comunicación de masas, donde se aglutinan incontrolables opiniones racistas y estereotipadas que se esconden tras el anonimato, sembrando el odio y la más absoluta indefensión al ampararse en la libertad de expresión. A pesar de esto, los medios de comunicación no son los responsables directos, aunque sí proporcionan los espacios web a los internautas para que viertan sus comentarios sin realizar discriminación alguna de los mismos. Hay autoras y autores, como Campos (2008) y Arriaga (2013), que consideran internet como el gran medio de comunicación de masas del siglo XX, como un mundo anárquico, desestructurado, un universo plural reflejo de la sociedad, donde conviven todas las ideologías, dominantes y marginales, y todas

Los *mass media* se han convertido en una fuente fundamental para el refuerzo y la extensión de estereotipos y prejuicios

las culturas y nacionalidades. Internet como tal no es un medio de comunicación, pero es un soporte a través del cual se puede transmitir información a muchas personas receptoras e incluso ellas pueden decidir en qué momento la reciben.

Es necesario hacer especial hincapié en la necesidad de que los *mass media* adquieran una

responsabilidad social acerca de las informaciones y materiales audiovisuales que generan, donde se rompa con la habitualidad en la que desarrollan dinámicas de invisibilización de las culturas periféricas, que no son más que un instrumento del occidentalismo y el etnocentrismo para conservar la hegemonía cultural y social de manera que infravaloran al *diferente*, fortaleciendo así la identidad mayoritariamente predominante. El resultado que nace de la suma de los *mass media*, junto a determinados planteamientos políticos, y la carencia de la producción científica al respecto son los pilares que sustentan los estereotipos hacia cualquier grupo social.

Centrándonos en la población gitana y añadiendo la categoría de mujer concretamente, los *mass media* transmiten las ideas construidas previamente que posee la sociedad mayoritaria, y generalizan sobre las características más negativas de los grupos más desfavorecidos. Los *mass media* se han convertido en una fuente fundamental para el refuerzo y la extensión de estereotipos y prejuicios que se han ido transmitiendo con el paso de los años. “Hoy, hablar informativamente mal de las personas gitanas se convierte en una rutina, en algo fácil que siempre se ha hecho, que no da problemas, que no tiene por qué variar (...) la mayoría de las veces solo se habla de lo gitano para afianzarlo en una visión estereotipada, ya que esta se ha consolidado como lo más noticiable y reconocible” (Oleaque, 2007: 22). Si adoptamos el punto de mira enfocado al tratamiento de los medios a la

1. EL DESORDEN GLOBAL

población gitana, han perpetuado esa imagen distorsionada que podemos encuadrar en tres situaciones extremas:

- Otorgar una relevancia mediática exacerbada a hechos que vinculen a las personas gitanas con la exclusión, marginación y la delincuencia, siendo tratados como sujetos activos en dicho entramado.
- Presentar situaciones de extrema exclusión social en la que se encuentra un elevado porcentaje de la población gitana desde una perspectiva caricaturizada, ofensiva y dañina, cargada de estereotipos negativos, como caldo de cultivo para alentar al racismo antigitano.
- Representación de una imagen folclórica, artística, romántica, repleta de estereotipos, creando a los ojos de la mayoría una identidad gitano-artística como única alternativa positiva legitimada, opuesta a la pobreza y a la delincuencia. Esta visión tiene como causa directa la limitación de interacciones heterogéneas, de una convivencia plural y armoniosa.

Sandra Heredia es activista gitana y concejala de Adelante Sevilla

Referencias

- Aguirre Felipe, J. (2006) *Historia de las itinerancias gitanas. De la India a Andalucía*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Arriaga, Eduard (2013) "Racismo y discurso en la era digital", *Discurso & Sociedad*, 7, 4, pp. 617-642.
- Campos, Francisco (2008) "Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales", *Revista latina de Comunicación Social*, 63, pp. 287-293.
- Cisneros, Isidro H. (2002) "Génesis de la política absoluta", *Estudios Sociológicos*, pp. 625-639.
- Fernández Garcés, Helios; Jiménez González, Nicolás y Motos Pérez, Isaac (2015) *Guía de recursos contra el antigitanismo*. Alicante: FAGA.
- Martínez-Lirola, María (2010) "Explorando la invisibilidad de mujeres de diferentes culturas en la sociedad y en los medios de comunicación/ Exploring the Invisibility of Women from Different Cultures in Society and in the Mass Media", *Palabra-Clave*, 13, 1, pp. 161-173.
- Navarro, Laila M.J. (2014) "Brujas, prostitutas, esclavas o peregrinas: Estereotipos femeninos en los relatos de viajeros musulmanes del Medioevo", *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 63, pp. 119-142.
- Oleaque, J. M. (2007) "La ciudad de autor", *Lars: cultura y ciudad*, 7, 7.
- Ortony, Andrew; Clore, Gread L. y Collins, Allan (1990) *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Paz, Amanda (2012) “La mediatización intercultural del espacio social en los informativos”, *Revista Comunicación*, 10, 1, pp. 1017-1031.
- San Román, Teresa (1986) *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Serradell, Olga, y Munté, Ariadna (2010) “Dialogicidad y poder en el discurso racista y antirracista”, *Revista Signos*, 43, pp. 334-362.
- Martínez Sierra, María (2000) *Gregorio y yo: medio siglo de colaboración*. Valencia: Pre-textos.
- Stolcke, Verena (2000) “¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad..., y la naturaleza para la sociedad?”, *Política y cultura*, 14, pp. 25-60.
- Valdés, Ernesto G. (1993) “El problema ético de las minorías étnicas”, *Ética y diversidad cultural*, 1, p. 31.

prácticas c o n s t i t u y e n t e s



HORIZONTES DE VISIBILIDAD

APORTES LATINOAMERICANOS MARXISTAS

OBRAS ESCOGIDAS DE

René Zavaleta
Mercado

 Sylone **VENTO SUR**
traficantes de sueños

El derecho a observar a través de la experimentación

Laura Ligari

■ Desde muy pequeña, la fotografía acompañó a Laura. Desde que era una niña, su padre retrataba las vacaciones y los fines de semana con su mejor cámara réflex. Ver la colección de diapositivas en el salón de casa se convirtió para ella en un ritual familiar nutrido por esa sensación de expectación e intriga al observar fotos nuevas, un proceso íntimamente ligado con la fotografía analógica, un sentimiento de curiosidad que la fotografía digital no es capaz de evocar.

La experimentación define la fotografía de Laura, una técnica que abarca desde viajes a momentos cotidianos. La espontaneidad y el realismo son los rasgos que atraviesan su mirada, una mirada que combina formatos, dialogando con distintos procedimientos para crear nuevas imágenes que transmiten empatía e inclusividad. La cámara sirve como herramienta de una búsqueda permanente; una indagación que huye de inmovilidad, que está en constante movimiento.

Laura Ligari se dedica profesionalmente a la fotografía. A pesar de haber estudiado fotografía durante un año en IDEP, en Barcelona, el mejor aprendizaje ha sido la práctica a pie de calle. Analógica y 35 mm son sus principales técnicas, siempre buscando nuevas rutas. Laura ha fundado el *Experimental Photo Festival* junto al fotógrafo Pablo Giori, una asociación cultural para promover la fotografía experimental.

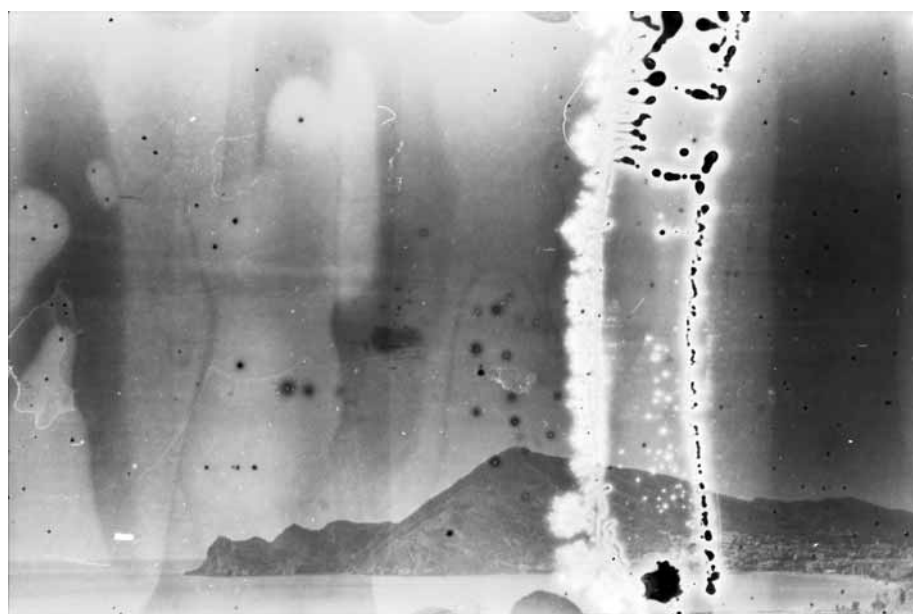
Las fotos de Laura reflejan esa combinación de estilos y lenguajes. En una de ellas vemos una de las manifestaciones del 8M realizada con un carrito experimental de una marca llamada *Film Wash*. En otra de las imágenes observamos el resultado de una exposición a través de la técnica de *film swap* sobre las transformaciones sociales del Barrio Gótico de Barcelona. Benidorm en plena pandemia es uno de los escenarios de la fotografía donde se ve el mar al fondo, una imagen captada mediante la técnica del *film soup* en blanco y negro, método que refleja un espacio, que solía ser turístico, completamente aislado. La imagen con el rótulo luminoso en donde se lee “Lliure” muestra las paradojas de este año pandémico: un bar cerrado en donde se refleja una insignia luminosa de un parking cercano. En la última de las fotografías vemos a Lucía, amiga de Laura, siendo retratada mientras jugaba con una vela.

Decía Susan Sontag que las cámaras son máquinas que cifran fantasías y que, como indican estas imágenes, también invitan a experimentar.

Mariña Testas











Educación en crisis y pandemia capitalista

Marc Casanovas

■ La crisis sanitaria de la covid-19 ha puesto en evidencia que las políticas privatizadoras y el modelo económico imperante son absolutamente incompatibles con los derechos sociales, laborales y ecológicos (y con la misma vida). No es ningún secreto: los momentos de crisis se han convertido en los últimos tiempos en la excusa perfecta para hacer avanzar las peores agendas económicas, políticas y sociales por parte de los poderes políticos y económicos, para proteger los privilegios de unos pocos frente a las necesidades de las mayorías sociales. Las crisis no han sido nunca paréntesis en la vida social, sino momentos donde entran en pugna de forma crítica proyectos de sociedad y diferentes soluciones a los problemas planteados. Para muestra un botón: frente a la segregación escolar y la brecha digital que ha revelado y ampliado la crisis de la covid, la solución: más chatarra tecnológica y desembarco masivo de las multinacionales tecnológicas en la educación pública...

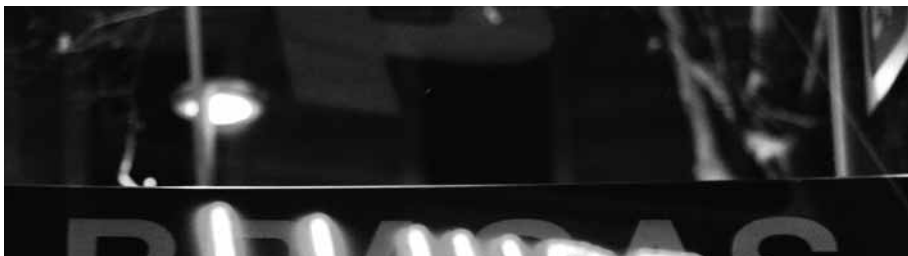
Luego, el apuntalamiento de esta política de hechos consumados se puede glosar de dos formas: al estilo de la Lomloe, con la música celestial del viejo *neoliberalismo progresista* de la mano de la ministra de Educación, Isabel Celaá: “El impulso a la digitalización facilitará el cambio de paradigma educativo, con metodologías más activas y competenciales, y transformando los espacios en hiperaulas interactivas, abiertas y diáfanas”; o, por otro lado, directamente a través del nuevo estilo trumpista del *neoliberalismo autoritario*, que, depurado de las viejas formas de la democracia liberal, ahora se apoya en retóricas nacionalistas autoritarias y xenófobas y representa un salto radical en el dominio del capital sobre la sociedad; como en el caso de Bolsonaro en Brasil, que incluso aprovecha para militarizar directamente la educación.

Sin embargo, la lucha por una educación pública igualitaria y emancipadora no puede quedar atrapada en esta falsa disyuntiva. Como veremos en este **Plural**, y aunque sea a niveles no equiparables, el hecho es que, ya sea por la vía progresista o a través de las nuevas formas autoritarias, la crisis pandémica ha servido para acelerar de forma inaudita la mercantilización de la educación. Para poner en el centro de sus políticas la *adaptación de la escuela al siglo XXI*; esto es: adaptarla a un mercado de trabajo feudal, adaptarla a un sistema productivo que se carga el planeta; unas políticas educativas que han convertido el derecho a la educación en una *inversión personal* para competir con los demás, una educación para *emprendedores*, para adaptarse con éxito a la ley de la selva de todos contra todos. Unas políticas nihilistas que quieren que los educandos y

3. PLURAL

educandas se adapten dócilmente y con *educación emocional* (en el mejor de los casos) o con formas autoritarias e incluso militarizadas (en otros) a un mundo que se autodestruye.

En un ensayo reciente, *Contra la igualdad de oportunidades*, César Rendueles señala, y creo que con razón, que una parte importante del igualitarismo contemporáneo se ha sumergido en el *idealismo formativo*. Como si la educación fuera el contenedor donde depositar el inventario curricular de toda la mala conciencia del mundo actual y sus soluciones. No es este el sentido de este *Plural*. Pero sí señalar la naturaleza de la actual crisis educativa, que no deja de ser un reflejo de la actual crisis civilizatoria, y señalar también líneas de acción en este campo que nos permitan reflexionar sobre el carácter estratégico que ha tenido y tiene la lucha por una educación pública, crítica, democrática y universal para cualquier proyecto emancipador e igualitario digno de este nombre. Esto lo saben bien las fuerzas del capital y lo han demostrado por enésima vez durante esta crisis. ¿Lo sabemos o recordamos nosotras y nosotros? Nuestras prioridades prácticas y políticas en este periodo de encrucijada nos lo dirán. Para hablar de todo ello, en este Plural contamos con las siguientes contribuciones: **Henry A. Giroux**, “Situación de la educación en el centro de la política”; **Marta Pascual**, “Escuelas que nos den de vivir”; **Cecilia Bayo**, “La *Googleización* de la educación pública”; **Rosa Cañadell**, “Privatización, segregación y menosprecio del conocimiento”; **Peter McLaren**, “Ocultismo, Trumpismo y lucha por el socialismo”; **Fátima Da Silva**, “Militarización de las escuelas en Brasil”; y **Luis Bonilla-Molina**, “La lucha por la educación en América Latina”.



1. EDUCACIÓN EN CRISIS Y PANDEMIA CAPITALISTA

Situar la educación en el centro de la política

Henry A. Giroux

■ En un periodo en el que la educación se reduce a nada más que un lugar de formación para el capital global, definido por los modos de gobernanza modelados según una cultura empresarial, tanto la escuela pública como la educación superior corren el riesgo de no cumplir su función como esfera pública democrática dedicada a crear una ciudadanía informada, crítica y comprometida. En una época marcada por el debilitamiento de la cultura cívica, la erosión de todo sentido de ciudadanía compartida y la emergencia de una cultura de la inmediatez y la autoabsorción, los y las intelectuales, artistas, enseñantes y otros trabajadores de la cultura se repliegan o se ven presionados a mirar para otro lado o desistir de su responsabilidad de utilizar la educación para abordar graves problemas sociales, como la amenaza de guerra nuclear, la devastación ecológica y el agudo deterioro de la democracia. En el ámbito de la educación pública se reduce la financiación de las escuelas, el personal docente pierde el control sobre las condiciones de su trabajo y los sindicatos ven continuamente mermada su capacidad para trabajar en pro de los derechos de docentes y estudiantes.

En la educación superior, las modalidades de gobernanza neoliberales la han convertido en un apéndice de la lógica empresarial, que ve a los estudiantes como consumidores, las facultades como fondo de trabajadores temporales y el conocimiento como una mercancía. Pasó la época de la universidad como intelectual público cuya labor académica y cuyas intervenciones públicas eran un modelo para enriquecer la vida pública y abordar formas extremas de desigualdad económica, guerras innecesarias e injusticias de clase y raciales. Se fueron los maestros y académicos diversos que trabajaban sin descanso por inspirar a las personas y los movimientos sociales para que desplegaran la energía, la comprensión y la pasión necesarias para mantener vivos el espíritu, las promesas y los ideales de una democracia radical. Casi parece pintoresco hablar de una época en que la docencia, como señala Khalid Lyamlahy, producía investigaciones centradas en “cuestiones latentes y nexos desatendidos”, creaba un lenguaje que generaba una “afinidad más

3. PLURAL

activa entre la gente” y profesaba prácticas pedagógicas y una labor cultural que denunciaban una política que se negaba a “separarse de instituciones sociales y relaciones materiales de poder y dominación” (Lyamlahy, 2019). Habiendo dejado de desempeñar el papel de transgresores, demasiados académicos y académicas se ven sometidas a contratos y trabajos temporales que socavan la libertad académica y se les reduce a funcionariado a tiempo parcial que lucha por sobrevivir.

Son tiempos especialmente difíciles para las personas que se dedican a la educación, muchas de las cuales se han opuesto con fuerza a la degradación a ultranza de la enseñanza y al aprendizaje que viene produciéndose de forma insistente desde la década de 1980 en EE UU. Estas personas necesitan un nuevo lenguaje, una nueva visión, nuevas políticas y un renovado sentido de la solidaridad. Necesitan sacar la verdad de las tinieblas y crear un espacio para el pensamiento crítico y la acción cívica, presionando al mismo tiempo sobre las fronteras de la imaginación social. Sobre todo, necesitan reconocer y luchar por la centralidad de la educación para la definición de modalidades de acción, identidad, valores, relación social y visiones del futuro. Tal vez sea mucho preguntar, pero ¿pueden contribuir aquellos de nosotros y nosotras que operan en varios espacios, lugares y terrenos pedagógicos en los que se produce conocimiento y se reimagina el futuro a inventar una política que confiera sentido a las promesas e ideales de una democracia radical? ¿Podemos inventar una política capaz de operar en una sociedad y de retarla convirtiéndose en el azote de los valores de mercado y los crecientes registros de una política fascista? Toni Morrison tenía razón cuando señaló que el trabajo de maestros y maestras, intelectuales y trabajadores de la cultura “es más indispensable que nunca antes porque el mundo es más peligroso que nunca antes” (Morrison, 2019: 30). En lo que sigue me propongo explorar lo más ampliamente posible estos temas mediante el examen de la educación, la pedagogía y la enseñanza y el aprendizaje en relación con los múltiples lugares en que se llevan a cabo.

En todo el mundo, instituciones democráticas como los medios independientes, las escuelas, el sistema judicial, ciertas entidades financieras y la educación superior están siendo asediadas. La educación ha devenido cada vez más un instrumento de dominación en que los aparatos pedagógicos de derechas, controlados por los empresarios del odio, atacan a la gente trabajadora, a la que vive en la pobreza, a la gente de color, a quienes buscan refugio, a las y los inmigrantes del Sur y otras personas consideradas desechables. En medio de una época en que un orden social antiguo se desmorona y uno nuevo lucha por autodefinirse, se produce un periodo de confusión, de peligro, y momentos de gran agitación. Nos hallamos ahora, una vez más, en una coyuntura histórica en que las fuerzas de la democracia y el autoritarismo compiten por configurar un futuro que puede ser o bien una pesadilla impensable, o bien un sueño realizable.

Los arquitectos de una nueva camada de corrientes políticas fascistas dominan cada vez más importantes aparatos culturales y otras institu-

ciones políticas y económicas poderosas en todo el mundo. Su pavoroso reino de miseria, violencia y exclusión se ve legitimado, en parte, gracias a que controlan toda clase de mecanismos de producción de conocimiento que construyen una vasta maquinaria de consentimiento fabricado. Esta formación educativa reaccionaria incluye grandes medios audiovisuales, plataformas digitales, Internet y edición cultural impresa, que participan en un espectáculo continuo de violencia, en la estetificación de la política, en la legitimación de las opiniones por encima de los hechos y en la difusión de una cultura de la ignorancia.

Es difícil imaginar un momento más urgente de tomarnos en serio la exigencia de situar la educación en el centro de la política. El autoritarismo se impone cada vez menos a base de golpes militares y cada vez más mediante elecciones subvertidas por la fuerza de formas opresivas de educación, que se extienden de las escuelas a las redes sociales y otros aparatos cultura-

El potencial educativo de la esfera cultural se ve amplificado por la fusión del poder con nuevos instrumentos de cultura

les. El potencial educativo de la esfera cultural se ve amplificado actualmente por *la fusión del poder con nuevos instrumentos de cultura* que han creado poderosos lugares de lucha, en un esfuerzo por normalizar y legitimar ideas, valores y relaciones sociales dominantes. Situar la educación en el centro de la política significa abordar las fuerzas

culturales que configuran la política y la sociedad con el fin de crear una cultura formativa que esté al servicio de modalidades de acción, aspiraciones e identidades democráticas. Si queremos que la educación opere al servicio de la democracia, necesita una nueva visión y un nuevo lenguaje en que la exigencia de un cambio real entre en consonancia con las necesidades, los deseos, los valores y los modos de identificación concretos que la gente de clase trabajadora de todas las tendencias pueda entender y valorar críticamente.

Si queremos desarrollar una política capaz de despertar nuestras sensibilidades críticas, imaginativas e históricas, es crucial que los educadores y educadoras creen un proyecto político dotado de un lenguaje de crítica y posibilidad, impregnado de la noción crucial de que no hay democracia sustantiva sin una ciudadanía informada. Este lenguaje es necesario para que pueda haber condiciones para forjar una resistencia colectiva internacional de educadores, jóvenes, artistas y otros trabajadores culturales en defensa no solo de los bienes públicos, sino también de una democracia con la garantía de derechos civiles y políticos y también de derechos económicos que aseguren la dignidad y un sentido de la acción significativa (Fountain, 2020). En un periodo de aislamiento social, sobrecarga de información, cultura de la inmediatez, exceso consumista y crecientes movimientos populistas de derechas es todavía más

3. PLURAL

crucial que nos tomemos en serio que una democracia no puede existir ni defenderse sin una ciudadanía informada y comprometida críticamente.

La educación debe entenderse ampliamente como algo que tiene lugar en varias ubicaciones y definirse, en parte, a través de su interrogación de las exigencias de democracia. Como señala Ariel Dorfman, es hora de crear las instituciones culturales y las condiciones pedagógicas en múltiples lugares, desde la prensa del sistema hasta el mundo digital en línea, con el fin de “dar rienda suelta al coraje, la energía, la alegría y, sí, la compasión con las que millones de rebeldes [puedan] desafiar el miedo y mantener viva la esperanza en estos tiempos traumáticos” (Dorfman, 2020). Según Pierre Bourdieu, “importantes formas de dominación no solo son económicas, sino también intelectuales y pedagógicas y se sitúan en el lado de la creencia y la persuasión [redoblando así] la importancia de reconocer que los intelectuales cargan con una enorme responsabilidad de desafiar esta forma de dominación” (Bourdieu y Grass, 2002). Esta es una demanda especialmente crucial en un periodo en que la fuerza educativa y pedagógica de la cultura se abre paso en múltiples lugares. La escuela solo es una vertiente de la educación, mientras que las películas, la televisión, los libros, las revistas, Internet, las redes sociales y la música constituyen fuerzas increíblemente significativas en la elaboración de cosmovisiones, modos de actuar y diversas formas de identificación.

En un periodo en que la verdad se ha tornado maleable y a la gente le dicen que la única obligación de la ciudadanía es consumir, la lengua se ha vuelto más superficial y más individualista, desvinculada de la historia, y más introspectiva, mientras socava las esferas sociales democráticas viables como esferas en que la política junta a las personas como sujetos colectivos que desean ensanchar las fronteras de la imaginación política y moral. Demasiadas personas de todo el mundo han olvidado sus lecciones de civismo, y al hacerlo ceden el terreno de la historia a los proveedores de mentiras, de militarismo y supremacismo blanco. Como educadores e intelectuales, es crucial que recordemos que no puede haber una democracia de verdad sin la presencia de ciudadanos y ciudadanas decididos a pedir responsabilidades al poder, emprender formas de testimonio moral, romper la continuidad del sentido común y cuestionar la normalización de instituciones, políticas, ideas y relaciones sociales antidemocráticas.

Situar la educación en el centro de la política supone que como artistas, investigadores y académicos formulamos preguntas incómodas sobre lo que Arundhati Roy denomina “nuestros valores y tradiciones, nuestra visión del futuro, nuestras responsabilidades como ciudadanos, la legitimidad de nuestras *instituciones democráticas*, el papel del Estado, la policía, el ejército, el poder judicial y la comunidad intelectual” (Roy, 2001: 3). La educación tiene la misión de crear las condiciones en que las personas puedan desarrollar un sentido colectivo de la urgencia que propicia el deseo de aprender cómo gobernar, en vez de aprender meramente cómo ser gobernadas. Educar para el empoderamiento significa crear movimientos sociales informados y comprometidos críticamente, dispuestos a combatir las plagas emocionales,

la desigualdad económica, la miseria humana, el racismo sistémico y el colapso del Estado de bienestar provocado por el capitalismo neoliberal y otras formas de autoritarismo. La supervivencia de la democracia depende de un conjunto de hábitos, valores, ideas, cultura e instituciones capaces de sostenerla. La democracia es precaria y siempre inacabada, y su futuro no solo es una cuestión política, sino también educativa.

A fin de cuentas, no hay democracia sin un público informado y no hay justicia sin un lenguaje crítico con la injusticia. La democracia debería ser una manera de pensar sobre la educación, que aspire a conectar la pedagogía con la práctica de la libertad, el aprendizaje con la ética y la acción con los imperativos de la responsabilidad social y el bien público. En este periodo de fascismo naciente no basta con conectar la educación con la defensa de la razón, el juicio informado y la acción crítica; también debe alinearse con la fuerza y el potencial de la resistencia colectiva. Vivimos tiempos peligrosos. Por consiguiente, hay una necesidad urgente de que más personas, instituciones y movimientos sociales confluayan en la convicción de que es posible ofrecer resistencia a los actuales regímenes tiránicos, de que son posibles otros futuros alternativos y de que actuar con esta convicción a través de

No hay democracia sin un público informado y no hay justicia sin un lenguaje crítico con la injusticia

pos peligrosos. Por consiguiente, hay una necesidad urgente de que más personas, instituciones y movimientos sociales confluayan en la convicción de que es posible ofrecer resistencia a los actuales regímenes tiránicos, de que son posibles otros futuros alternativos y de que actuar con esta convicción a través de

la resistencia colectiva abrirá la puerta a un cambio radical.

Las y los enseñantes han de desarrollar un planteamiento impregnado de la noción de que la historia está abierta y de que es necesario que la gente piense y actúe de otra manera, especialmente si queremos imaginar y poner en práctica futuros democráticos y horizontes de posibilidad alternativos. Se trata de la necesidad de desarrollar una visión impregnada de una mezcla de justicia, esperanza y lucha, una tarea en la edad de las pandemias que nunca ha sido más importante que hoy. Es más, frente a la tiranía emergente y las políticas fascistas que se expanden por todo el globo, es hora de juntar un sentido de indignación moral con un sentido de coraje cívico y acción colectiva. Como mínimo, la educación está en el centro de la política porque sienta las bases para quienes creemos que la democracia es un terreno de lucha que solo puede librarse desde la conciencia de su fragilidad y su necesidad. Como educadoras y educadores, lo que no podemos hacer es mirar para otro lado. Goya tenía razón cuando dijo aquello de que “el sueño de la razón produce monstruos”.

Henry A. Giroux es profesor en McMaster University, Hamilton (Canadá) y Paulo Freire Distinguished Scholar en Pedagogía Crítica

Traducción: **viento sur**

3. PLURAL

Referencias

- Bourdieu, Pierre y Grass, Günter (2002) “La restauración *progresista*: un diálogo franco-alemán”, *New Left Review*, 14, pp. 61-74.
- Dorfman, Ariel (2020) “Defying Fear in Traumatic Times”, *Counterpunch*, 11 de noviembre. Disponible en <https://www.counterpunch.org/2020/11/11/defying-fear-in-traumatic-times/>
- Fountain, Ben (2020) “What Has Minimalist Democracy Gotten Us?”, *The New York Review*. Disponible en <https://www.nybooks.com/articles/2020/11/19/election-what-has-minimalist-democracy-gotten-us/>
- Lyamlahty, Khalid (2019) “The Professional Stranger: On Abdelkebir Khatibi’s *Plural Maghreb*”, *Los Angeles Review of Books*. Disponible en <https://lareviewofbooks.org/article/the-professional-stranger-on-abdelkebir-khatibis-plural-maghreb/>
- Morrison, Toni (2019) “The War on Error”, *The Source of Self-Regard*. Nueva York: Knopf.
- Roy, Arundhati (2001) *Power Politics*. Cambridge: South End Press.



2. EDUCACIÓN EN CRISIS Y PANDEMIA CAPITALISTA

Escuelas que nos den de vivir

Marta Pascual Rodríguez

■ La escuela es un arma cargada de futuro. Pero no podemos olvidar qué ocurre y se construye en el presente. Tanto el futuro que atisbamos como el presente que nos asola nos piden con urgencia dar un golpe de timón en la historia. El objetivo: sobrevivir en condiciones de justicia social y ambiental.

Cuando comenzó 2020, llevábamos años hablando de una crisis civilizatoria de múltiples dimensiones. La preocupación por el colapso ecosocial había empezado a calar en discursos de colectivos diversos. Jóvenes, en muchos casos adolescentes, se organizaban bajo el nombre

de Fridays for Future para denunciar los riesgos derivados del cambio climático y exigían justicia climática. Algunos colegios dedicaban tiempos y organizaban acciones colectivas en defensa de un futuro sostenible.

La huella ecológica sobrepasada, la crisis energética, la pérdida de biodiversidad, las migraciones ambientales o la extensa presencia de tóxicos empezaron a ocupar tímidamente espacio en las preocupaciones sociales y en el mundo educativo. Al tiempo llegaban hasta algunas aulas las reflexiones del feminismo, el reconocimiento de identidades diversas o los malestares de personas racializadas.

La irrupción de la covid-19 impactó en nuestra sociedad de forma inesperada, colocando en segundo término preocupaciones anteriores y visibilizando momentáneamente algunas verdades indiscutibles: nuestra imperiosa necesidad de cuidados y compañía, y nuestra clara dependencia de abastecimientos y suministros esenciales. Más que cambiarlo todo, se convirtió en una prueba de esfuerzo que puso al descubierto patologías previas. Mientras echábamos de menos a las abuelas y multiplicábamos las funciones de los hogares, nos hacíamos conscientes de cómo el aire se volvía más limpio y algunos animales se atrevían a acercarse a lugares antes devorados por la hipermovilidad. Pudimos atisbar nuestra condición de seres humanos vulnerables, necesitados de otros seres humanos y sujetos también a la dependencia de los sistemas naturales. También vislumbramos la difícil gestión de esa interdependencia y esa ecoddependencia en un orden económico que necesita crecer sin límite arrasando a personas y territorios.

La crisis pandémica, con el cierre de muchos negocios, ha hecho patente el laberinto en el que nos encierra nuestro sistema económico, con o sin covid: si no alimentamos a los grandes negocios, muchas personas quedan sin empleo y en consecuencia sin acceder a recursos básicos; por tanto, abocadas a la exclusión. Si alimentamos los grandes negocios, alimentamos sus prácticas de devastación del medio natural y explotación laboral, por lo que muchas personas son empujadas a la precariedad y a la pobreza ambiental, y finalmente abocadas a la exclusión. Parece un laberinto sin salida, y lo es si no se cambian las reglas del juego económico del neoliberalismo, un juego que hemos aceptado como si fuera inevitable.

Mirando desde la educación, el diagnóstico de la crisis socioambiental nos coloca ante un dilema: si nos atrevemos a desvelar los pronósticos de futuro más probables, mostraremos un paisaje amenazante y desesperanzador. El pico del petróleo, la destrucción y fragmentación de los ecosistemas o el cambio climático parecen situarnos ante un horizonte de enorme dificultad material. Tememos que este paisaje doloroso pueda paralizar a nuestro alumnado. La alternativa entonces es ocultarlo, edulcorarlo o minimizar los problemas y transmitir la confianza en el advenimiento de

3. PLURAL

una salvación tecnológica. Aunque esto no evite la llegada de ese futuro de conflictos y escasez. Pero entre el miedo paralizante y la ceguera suicida existe un camino: la esperanza consciente y activa. Comprender con responsabilidad lo que está ocurriendo, asumir la incertidumbre y ponerse en marcha para intentar enfrentarse a la inequidad, la escasez de recursos y las tensiones sociales que nos esperan si no viramos el rumbo de las cosas.

La escuela presencial no fue actividad esencial

En los primeros meses de la pandemia, los centros educativos cerraron y se hizo patente la centralidad de su función socializadora y las potencialidades de la enseñanza presencial (entre seres humanos en interacción directa), que la online no cubría. También se visibilizó –por negativo– el papel igualador de la escuela pública, al comprobar que los hogares en los que pequeñas y grandes se confinaban, constituían realidades vitales profundamente desiguales. Con o sin ADSL, con o sin ordenador o habitación propia, con o sin ambiente de calma, con o sin violencias, con o sin calefacción, con o sin personas adultas disponibles y formadas para ayudar al estudio...

El confinamiento constituyó una experiencia de encierro y de miedo a las personas, a las cosas, al aire que respiramos. Esa humanidad que somos y nos atrae se convirtió en un peligro del que protegerse. Hasta las criaturas más pequeñas lo aprendieron. Con la restricción de la cercanía física, se delegó la experiencia educativa en el acompañamiento de las familias –madres–, y en las pantallas para quienes tenían más años.

Aplaudíamos por primera vez a quienes realizaban actividades esenciales (mayoritariamente en manos de mujeres) en espacios públicos como los hospitales o supermercados, pero no a quienes las hacían dentro de las casas soportando equilibrios imposibles en esos espacios de regeneración de la supervivencia, donde no se han renegociado las corresponsabilidades. Los meses de confinamiento devuelven la enseñanza al ámbito privado de los hogares, lo que significa un paso atrás en la responsabilidad pública sobre la educación, que constituye un derecho desde hace más de un siglo.

La educación presencial no formó parte de estos servicios esenciales, quizá porque la cercanía social aumentaba el riesgo de contagio y, quizá también, porque se contaba con esa fuerza de trabajo gratuito de las mujeres.

Posteriormente, la semipresencialidad se normaliza. En algunos casos esto significa reducción del tiempo de atención y en otros una mitad del tiempo ante la pantalla, con los desequilibrios que esto supone. Incluso se llegan a crear escuelas infantiles virtuales en las que cada criatura se coloca frente a la pantalla para seguir –o no– las propuestas de una educadora, o jugar desde su casa en paralelo a otras criaturas, también

aisladas de la compañía y de los virus, todas ellas supervisadas, claro, de esa persona adulta, madre casi siempre.

Una parte de ese avance de la enseñanza online se ha mantenido al terminar el confinamiento, dicen que para quedarse. Esto significa, entre otras cosas, que el abandono –aunque sea parcial– a la suerte de las condiciones de cada hogar, y la distancia social que alimentan las pantallas, serán rasgos esenciales de la educación del futuro. El contexto de distancia social, la escasa relación entre iguales, la comunicación a través de los chats o las redes sociales, son caldo de cultivo de conflictos, tensiones y discrepancias difíciles de resolver sin el lubricante del cara a cara y sin el aprendizaje de la resolución cotidiana de conflictos. Todo ello sumado a la cultura de la bronca y el espectáculo que alimentan los medios de comunicación virtuales. No parecen las mejores condiciones para afrontar con solidaridad y justicia una crisis civilizatoria.

El sistema educativo recoge más o menos a la quinta parte de la población, en un periodo especialmente sensible en el que se incorporan las experiencias e interpretaciones que constituyen las *verdades* de la cultura. Lo que se transmita cotidianamente a lo largo de trece o más años a esos millones de personas es clave. Lo saben las instituciones que regentan los centros privados. La educación es un pedazo de realidad a disputar que no podemos abandonar a la inercia y a los intereses de la cultura desarrollista y del mercado. Necesitamos una educación que reúna la cordura y la valentía necesarias para mirar a ese futuro sombrío y para intentar girar su curso.

Una mirada que fabrica ceguera

El dilema de Matrix (ignorancia, o conocimiento, pero en cualquier caso destrucción) ha sido saldado por el sistema cultural dominante, y por buena parte del sistema educativo, creando una realidad edulcorada, un bienestar supuestamente mercantizable y un futuro tecnológico redentor.

Pero hay situaciones dramáticas (por ejemplo las colas del hambre, los cortes de luz o las estadísticas de pobreza infantil en nuestras ciudades) que ya no se pueden esconder. Sabemos de las posibles consecuencias de la crisis climática, del problema que suponen los residuos, de los millones de personas que son desplazadas porque sus hábitats se vuelven inhabitables... ¿Por qué no estamos en las calles exigiendo un cambio de la historia? Existen distorsiones culturales que nos impiden ver los riesgos de seguir en el mismo camino. Algunas de ellas son la economía desarrollista, la realidad virtual, la fe ciega en la tecnología, el sesgo metropolitano y la omnipresente cultura patriarcal.

La economía neoliberal defiende el crecimiento infinito en un planeta finito y distorsiona la realidad enseñándonos que la riqueza está en el dinero y no en los recursos que nos mantienen con vida. Viendo miseria

3. PLURAL

en los modos de vida cercanos a la tierra. Esa economía nos impide leer como pobres los territorios cementados o los ríos muertos por vertidos venenosos, y entiende que un buen trabajo no es el que resuelve necesidades sino el que proporciona un salario alto. Para ella, y para los currículos y los libros de texto, la destrucción ecológica se llama *progreso*.

Otra de las ocultaciones proviene de la realidad virtual, que nos atrapa la mirada, secuestra el pensamiento a la deriva y reconduce nuestros intereses hacia necesidades del mercado dejando en la sombra la destrucción del territorio. Trastoca nuestras preocupaciones y nuestros deseos. La adicción a las pantallas, a la comunicación sin presencia y a las realidades fabricadas en lo virtual, se ha adueñado de un enorme bocado del tiempo de nuestra vida. Como otras adicciones, nos desvincula de aquello que necesitamos para sobrevivir, pero frente a otras dependencias, que pueden resultar parcialmente desadaptativas para el sistema económico, esta adicción es profundamente sinérgica con él. La educación lleva años promoviendo la virtualización y alimentando la dependencia tecnológica de los aprendizajes.

La devoción por lo virtual engancha con la fe tecnológica: *ya inventarán algo que lo solucione*. Gracias a ella fiamos a un futuro incierto la solución de cualquier problema que no queremos dejar de generar, sin más certeza que nuestro deseo de que esta tecnología imaginada funcione.

La distorsión de la mirada metropolitana de los habitantes de las ciudades les vuelve ciegos a la tierra que está debajo del asfalto, ignorantes de la procedencia y el destino de aquello que utilizan. Las grandes urbes se muestran como culturalmente superiores, pero desconocen su profunda dependencia de las periferias y de las tierras que las abastecen. Una ceguera por la que, por ejemplo, se llamó *ciudadanía* a una asignatura que hablaba esencialmente de derechos humanos. Las escuelas rurales se cierran progresivamente y empujan al abandono de los pueblos.

La cultura patriarcal es la más antigua –y quizá dolorosa– de las vendas colocadas en nuestros ojos. Se ocupa de normalizar un orden dual generalizado, jerárquico e injusto, que nos encierra en dos roles inamovibles. Un orden que impone a una mitad de la población trabajar de forma gratuita y someterse a la otra mitad, bajo el supuesto de la aceptación voluntaria (patriarcados de consentimiento) o de la imposición cultural (patriarcados de coerción). Esta misma distorsión otorga al hombre el papel de patrón –en sus dos acepciones–, el papel de juez, creador del conocimiento y protagonista de la Historia.

De forma similar se naturalizan las jerarquías clasista, racista y colonial. Con estos anteojos se define cuál es el conocimiento culto que merece entrar en la escuela y cuál no, y quiénes serán los sujetos que merecen tener éxito.

Esta cultura de dueños se reproduce desde la infancia y atraviesa las relaciones entre niños y niñas, adultas y adultos. No solo invisibiliza

saberes y prácticas esenciales y sostenibles, desarrolladas por las mujeres y por pueblos indígenas (que la escuela también desprecia), sino que, tal como nos plantea el ecofeminismo, es una cultura que se apropia y ejerce violencia sobre cuerpos, recursos y territorios. Apuntala una mirada que desprecia los límites y el frágil equilibrio de las vidas humanas y de los sistemas vivos. Esa mirada que está en el corazón de la actual crisis ecosocial.

Estas distorsiones llegan todos los días a la escuela a través de un currículo oculto o explícito de medias verdades, omisiones y falsedades. La idea de los pueblos *atrasados*, las mujeres como población inactiva, la exaltación incondicional del crecimiento o la invisibilidad de las empresas transnacionales son ejemplos de este currículo insostenible.

La escuela reúne, desde hace más de un siglo, algunas condiciones estructurales que favorecen estas distorsiones:

Los centros educativos son espacios de confinamiento, cercados por una valla y cerrados al territorio físico exterior y a la tierra viva. Transmiten (y reconocen como valioso) un saber culto que relega los conocimientos populares, los aprendizajes prácticos cotidianos, el desarrollo de la cooperación o el ejercicio de los cuidados. Un

Todas estas cegueras alimentan un mundo traslimitado e injusto que se está acercando a un colapso socioecológico

colectivo de especialistas es el encargado de transmitir el conocimiento validado, que excluye los saberes de otras personas de la comunidad. La valla física pone difícil salir, pero también entrar a vecinas, asociaciones o luchas sociales. Los agrupamientos se crean con el criterio de la homogeneidad (de edades,

de capacidades) supuestamente para economizar esfuerzos, practicando una educación de *talla única*. En el mejor de los casos, en sus actividades crean un mundo de simulaciones, que no alcanzan a transformar la *realidad real* y que, en su versión virtual, nos separan más del frágil territorio. En los centros educativos apenas se estudia qué está ocurriendo con los procesos ecosistémicos que nos mantienen con vida.

Todas estas cegueras alimentan un mundo traslimitado e injusto que se está acercando a un colapso socioecológico. Por eso es urgente desmontarlas y construir una cultura que se ajuste a los límites de nuestro planeta y nos permita vivir en un mundo justo y sostenible. La pandemia puede ser ese zarandeo social que nos abra a otras formas de entender la historia y de comprendernos como seres humanos.

3. PLURAL

Necesitamos una nueva cultura de la tierra

Buena parte de lo que aprendemos en las escuelas nos desadapta a la realidad. Tenemos que aprender a vivir en ese espacio cada vez más estrecho que queda entre el techo ecológico (los límites materiales que nos marca la tierra) y el suelo social (los mínimos que todos los seres humanos necesitamos para tener vidas dignas). Estos son algunos de los aprendizajes urgentes que tendrán que entrar en el sistema educativo:

Es prioritario comprender el concepto de sostenibilidad y las implicaciones que este tiene. Muchas culturas llevan haciéndolo siglos. Necesitamos conocer el actual estado de insostenibilidad (en suelos, aguas, clima, biodiversidad...), sus magnitudes, sus causas y su incidencia en las poblaciones humanas. Es importante visualizar en toda su magnitud la crisis ecológica y sus verdaderas responsabilidades.

Habrá que hacer frente al problema de las necesidades humanas y discutir las consecuencias para la sostenibilidad de diferentes estrategias escogidas para resolverlas. Reflexionar sobre cómo sería un bienestar equitativo y ambientalmente sostenible. Es preciso replantear el problema de la pobreza y la desigualdad y entenderla como pobreza ecológica y deterioro de las condiciones de vida, más que como un asunto de renta monetaria. La riqueza y el despilfarro, en el contexto de traslimitación ecológica, son formas de acaparamiento inaceptables.

Será necesario explicar el enorme trabajo de mantenimiento de la vida que realiza la naturaleza y la interdependencia de todos los seres vivos, incluidas las comunidades humanas. El concepto de ecoddependencia habrá de estar en el centro de la comprensión del mundo.

Recogiendo enseñanzas de la economía feminista, es clave releer el concepto de trabajo e introducir diferencias entre trabajo monetarizado y no monetarizado, productivo y reproductivo, trabajo útil y trabajo inútil, trabajo para la sostenibilidad y trabajo contra ella. Hay que visibilizar el papel de las mujeres y su contribución a la cultura, a la historia y al mantenimiento de la vida y denunciar el sometimiento y las violencias que se ejercen sobre ellas. Una relectura de la sostenibilidad con enfoque de género podría resultar muy reveladora y ayudar a la revisión de valores dominantes insostenibles.

También es clave reconocernos como seres interdependientes y denunciar la irresponsabilidad que supone desentenderse de los trabajos de cuidados y los enormes desequilibrios sociales que esto genera. Respetar y valorar la diversidad en las formas de ser, hacer, querer, y relacionarse, reconociendo la diversidad como una de las claves de la supervivencia de los ecosistemas y de la riqueza de los grupos humanos.

Urge relacionar el concepto de salud individual con el de salud colectiva y de los ecosistemas. La covid y sus enseñanzas de cómo nos afectan las

zoonosis (infecciones que pasan de animales a humanos por destruirse las barreras ecosistémicas) es buen ejemplo de ello.

Necesitamos relacionar el deterioro ecológico con el crecimiento económico. Nombrar al desarrollo como destrucción y poner las bases de la riqueza de la vida en el territorio y su capacidad para mantener la vida, y no en los indicadores monetarios que tanta distorsión producen. Para conocer cómo funciona el mundo es necesario visualizar el poder de las empresas transnacionales en la transformación del territorio, de las sociedades, de las políticas, de las leyes, de la cultura misma y su contribución a la insostenibilidad.

Habrá que estudiar una historia del territorio local y global que muestre las transformaciones físicas y biológicas, sus causas y sus consecuencias. Las relaciones coloniales han de entenderse como procesos de dominación en los que existe una transferencia de la periferia al centro de materiales ricos –desde el punto de vista orgánico– y de fuerza de trabajo. En la dirección contraria, una transferencia de residuos y entropía que se refleja en la degradación de los territorios.

Un currículo para la sostenibilidad tendrá que incorporar las enseñanzas de la economía ecológica: la producción de la naturaleza, el metabolismo de la sociedad industrial, los ciclos de materiales y de energía, la distinción entre producción y extracción, la monetarización, el concepto de límite. En definitiva, la relación entre economía y ecología.

Es necesario releer con las gafas de la sostenibilidad social y ambiental todas las prácticas de nuestra cultura, como son las vinculadas a la alimentación, los usos de la tecnología o la movilidad.

Mostrar la diferencia entre los procedimientos de la agroecología y los de la agricultura y ganadería industriales. Reconocer las tecnologías que favorecen la sostenibilidad y las que la impiden, las que concentran poder y las que lo distribuyen, las que crean dependencia y las que favorecen la autonomía, las que permiten la participación y las que la eliminan, las que crean equidad y las que la destruyen. Incorporar el concepto de *principio de precaución* ante tecnologías de efectos aún desconocidos. Frente al modelo de hipermovilidad motorizada basado en el consumo de combustibles fósiles reivindicar el valor de la proximidad, del camino a pie o en bicicleta, que hemos experimentado en tiempos de confinamiento y que muchas escuelas conocen bien.

Todas las prácticas de nuestra vida y las premisas de nuestra cultura tendrán que ser revisadas bajo el foco de la justicia ecosocial para visibilizar su inviabilidad y recuperar o inventar culturas sostenibles, conocer y ensayar alternativas, comprender y sumarse a luchas en el norte y en el sur. También eso tendrá que ocurrir en las escuelas.

CSE: Centro Social Educativo

La educación está obligada a mirar al futuro, pero ocurre en el presente. Y este nos coloca ante situaciones de emergencia social. ¿Qué presente

3. PLURAL

tiene construir la educación para cargarse de sentido y de credibilidad en este momento de la historia?

En un contexto de desestructuración social, de polarización ideológica y de pobreza creciente, es posible que las escuelas, que reúnen cotidianamente a personas en un lugar físico real, sean de los pocos espacios sociales no mercantilizados ni criminalizados que nos queden para mantener o reconstruir redes de ayuda mutua. Que devuelvan el sentido a ese viejo término de *comunidad educativa* y puedan convertirse en un vivero de grupos humanos resilientes. Y esto no solo para los sectores de población más concienciados o con más recursos culturales. La universalidad de la educación hace posible que todos los grupos sociales acudan a la escuela y por eso es un recurso potencialmente próximo, cotidiano y universal para tejer red, para apoyarse en la resolución de necesidades y construir colectividad en un marco de justicia y sostenibilidad.

La educación, a pesar de vertebrarse en torno al aprendizaje de ideas, inevitablemente se desarrolla en un medio físico, una materialidad que

Las escuelas pueden cobrar un profundo sentido convirtiéndose en una suerte de centros sociales

no escapa a las reglas de la dependencia y la interdependencia. Ese medio físico está formado por infraestructuras, en las que se gestionan suministros de energía, agua, alimentos o telecomunicaciones. Y esta gestión puede hacerse desde el ahorro, la participación comunitaria, el principio de precaución, el cuidado de la salud y la responsabilidad ecológica.

En ella podemos aprender a construir, a arreglar lo que se rompe y a organizar usos de recursos compartidos.

En momentos de desmoronamiento social, las escuelas pueden cobrar un profundo sentido convirtiéndose, más allá de esa cocina de aprendizajes necesarios para la sostenibilidad, en una suerte de centros sociales, espacios físicos para la cultura y para la resistencia, donde grupos de personas, pequeños y grandes, se encuentren también para resolver colectivamente necesidades básicas como la protección, el afecto, la alimentación o el abrigo. Quizá ese lugar donde se gestiona un banco de alimentos o se organiza una acción que planta cara a un desahucio o se da soporte a redes de intercambio y de economía social; donde aprender a cultivar un huerto y a alimentar a los pájaros, a resolver conflictos y a reparar los daños, a enfrentar las violencias y a esperar a quien va más despacio. Un lugar donde hacerse cargo colectiva y solidariamente de nuestra vulnerabilidad. Algunas de estas iniciativas han sido puestas en marcha por AMPAS, equipos de orientación, grupos de profesoras y equipos directivos comprometidos. En muchos casos enfrentándose a normativas y directrices institucionales. Falta que se reconozcan,

no como funciones extraordinarias, sino como actuaciones educativas esenciales.

A ese espacio físico acudimos diariamente con nuestros cuerpos, esos cuerpos también materiales y dependientes, que pueden sufrir cansancio, enfermedad, violencia o hambre. La escuela puede ser el espacio en el que se resuelva, por ejemplo, la necesidad cotidiana de comer sano. O el lugar donde se cuida la salud individual y colectiva. También puede ser ese espacio donde acudimos con nuestros miedos, nuestras diversidades, nuestras mochilas vitales y encontremos consuelo, aceptación, acogida y apoyo integral.

Si la cultura es el conjunto de saberes y formas de hacer de una sociedad, la escuela, en tiempos crisis, puede ser ese nido donde se alimenta y se practica una cultura que haga posible la supervivencia comunitaria en condiciones de justicia ecosocial. ¿Para qué queremos una escuela si no nos da de vivir?

Marta Pascual es profesora de Intervención Sociocomunitaria, activista de Ecologistas en Acción y de Feministas por el Clima



3. EDUCACIÓN EN CRISIS Y PANDEMIA CAPITALISTA

La Googlelización de la educación pública

Cecilia Bayo

■ A menudo, cuando hablamos del tándem educación y digitalización, caemos en la trampa de tratar tan solo aquellas grandes cuestiones de profunda transformación cultural que está acarreado la digitalización, como el pensamiento computacional, la inteligencia artificial, la condición de nativos digitales del alumnado o ese nuevo eufemismo de pobreza al que hemos llamado brecha digital, por poner algunos ejemplos. Y tiene todo el sentido. Cuando hablamos de literatura, en lugar de detenernos en los artefactos con los que se han escrito las grandes obras de la humanidad, nos centramos en la retórica, la estética, las formas e, incluso, el

3. PLURAL

pensamiento literario. ¿Para qué detenernos en herramientas pudiendo tratar cuestiones mucho más profundas y excelsas?

En este artículo, sin embargo, vamos a descender por unos instantes a aquellas materialidades tan básicas de la educación digital que apenas han llamado la atención del mundo educativo: los servidores y los entornos colaborativos de trabajo, es decir, las infraestructuras más básicas de la era educativa digital.

Google, la mayor agencia publicitaria del mundo

Desde el año 2010, las infraestructuras digitales de la educación pública catalana están siendo progresivamente servidas –sin licitaciones ni concursos previos– por la multinacional Google. Volveremos a ello más adelante, pero antes repasemos algunos datos sobre la compañía estadounidense. Google pertenece a Alphabet, empresa que se encuentra en el puesto número 5 entre las compañías más valiosas del mundo en cotización bursátil, después de Apple, Saudi Aramco (petrolera), Amazon y Microsoft. La capitalización bursátil de Alphabet es de 1.120.000 millones de dólares (Lacort, 2020).

Google, que ha sabido combinar la cotización en bolsa de su empresa matriz con un discurso corporativo joven, fresco, puntero y atrevido, es la división de Alphabet dedicada a la publicidad. De hecho, es considerada “la mayor agencia publicitaria del mundo” (Lacort, 2018) con una facturación en publicidad que en el tercer trimestre de 2020 alcanzaba los 31.375 millones de dólares (*Cinco Días*, 2020).

Google AdWords es el servicio nuclear de la compañía, una plataforma de cotización de publicidad donde los anunciantes pujan por palabras y fórmulas de palabras para que sus anuncios aparezcan bien posicionados en los resultados del buscador de Google. Hay otras plataformas satélites, como Google AdSense, puestas también al servicio del negocio publicitario. Pero ¿qué tiene Google para que todo el mundo quiera anunciarse en él? La respuesta es sencilla: tráfico y datos. Respecto al tráfico, Google ocupa la primera posición del tráfico web mundial y YouTube (perteneciente también a Alphabet) la segunda. Entre los dos suman cientos de miles de millones de visitas mensuales (Galeano, 2021). Y a través del buscador, el Gmail, YouTube, el Maps..., y todos los servicios de la empresa, Google almacena miles de millones de datos que ayudan a segmentar y perfilar los targets destinatarios de la publicidad que los anunciantes invierten en los servicios de Google (Lacort, 2018).

El G Suite for Education no es un lápiz, ni una goma ni un papel

Este es el perfil de empresa con el que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya firmó un convenio en el año 2010 para recibir gratuitamente la tecnología de correo electrónico de todo el profesorado público de Catalunya. Este convenio fue la puerta de entrada de la multinacional estadounidense al sistema escolar público catalán. Luego

vendría el G Suite for Education, es decir, el paquete ofimático integral de Google vestido, eso sí, de kit educativo.

Las infraestructuras digitales más básicas necesarias para una escuela en la era de la nube son fáciles de enumerar: correo electrónico, entornos colaborativos de trabajo y comunicación, espacios de almacenamiento de trabajo personal, funcionalidades de entrega y evaluación de tareas y, finalmente, servidores donde almacenar los datos de forma segura y soberana. Y, ante la falta de previsión y provisión por parte del Departament d'Educació de un paquete educativo tan obvio y fundamental, los centros públicos han encontrado en el G Suite for Education la respuesta integral a todas sus necesidades más básicas y urgentes. Con ello, el desembarco de Google en el sistema educativo catalán ha sido gradual pero imparable y, desde marzo de 2020, la pandemia lo ha acelerado de forma más que preocupante.

El problema es que el G Suite for Education no es un mero instrumento de la era digital, sino que se trata de un paquete inteligente que incluye todos aquellos servicios (Gmail, YouTube, Maps...) que mencionábamos más arriba, con algunos añadidos específicos del entorno escolar como el Classroom. Desde el punto de vista del usuario, se trata de funcionalidades óptimas y supereficaces. Pero desde el punto de vista de la empresa tecnológica, son herramientas que generan datos y los almacenan en los servidores de la multinacional. Huelga decir, eso sí, que la adopción en las escuelas del G Suite for Education se hace siempre bajo una política de privacidad que, según se indica, respeta toda la legalidad vigente. Y, por supuesto, nos lo creemos. Pero el impacto de este desembarco tiene derivas que van más allá de este acto de fe en la política de privacidad de Google. Repasémoslas.

En primer lugar, el desembarco del G Suite for Education en las escuelas es una estrategia de marketing perfecta para que un mercado potencial de cerca de 600.000 personas (si tomamos como referencia la cifra de alumnado matriculado en centros públicos catalanes de primaria, secundaria y bachillerato en el curso 2018-2019) adopte todas las tecnologías de Google desde su más tierna infancia y bajo la incuestionable autoridad de la escuela, que lo legitima probablemente sin reparar en ello. Desde el punto de vista empresarial, nada que decir. Pero desde el punto de vista de la Administración pública es incomprensible que el Departament d'Educació no salvaguarde al alumnado de este tipo de campañas ni garantice la independencia de los centros educativos respecto a las empresas y sus agresivas estrategias de posicionamiento del producto.

Las implicaciones pedagógicas son, en segundo lugar, otro de los impactos del desembarco de Google en las escuelas. Cuando G Suite for Education es la infraestructura del centro, los ordenadores ya no son ordenadores, son Chromebooks; internet ya no es internet, es Google, y el pluriverso infinito de la cultura digital ya no es ni plural ni diverso, es único. El monocultivo de Google implica un peligroso reduccionismo de

3. PLURAL

internet y de lo digital que está en las antípodas de la educación plural y crítica que debe proveer la escuela. La decisión de adoptar las tecnologías de Google no es, por tanto, una decisión meramente formal o tecnológica, sino la elección de un marco epistemológico específico y una decisión, por tanto, profundamente pedagógica y de política educativa.

Finalmente, el uso del G Suite for Education en las escuelas significa la datificación, esto es, la conversión en datos de toda una serie de informaciones que antes formaba parte del universo analógico escolar de niños, niñas y adolescentes y que ahora pasa a estar en los servidores privados de la multinacional estadounidense. La datificación es doble: por un lado, pasan a los servidores todos aquellos trabajos académicos y las evaluaciones que se

El monocultivo de Google implica un peligroso reduccionismo de internet y de lo digital en las antípodas de la educación plural y crítica

crean, comparten y almacenan en el Drive, los Site, el Classroom..., y, por otro, también las interacciones personales más privadas como las conversaciones en los chats, el almacenaje de fotos y archivos personales o incluso los estados de ánimo o pensamientos personales que puedan transmitirse por Hangout, Gmail o Google Forms. La datificación que implica un paquete de estas características es además una datificación de alta calidad, no

solo por la información que se genera, sino porque esta está estructurada por grupos de afinidad, grupos-clase, centros escolares, barrios..., y porque son datos de unas personas a cuyas tempranas edades les era muy difícil de acceder a Google fuera del marco escolar. Recordemos que precisamente la legislación europea establece una normativa específica para proteger a los menores del tratamiento de sus datos personales (en España, por ejemplo, el tratamiento de datos personales de un menor de 14 años precisa del consentimiento de los padres, tutores o representantes legales) y que, por ello, la introducción de tecnologías como el G Suite for Education en las aulas requiere que las familias firmen una hoja de autorización.

La agenda educativa de las GAFAM

Ante estos impactos, resulta difícil olvidar que Google es “la mayor agencia publicitaria del mundo”. Como comunidad educativa se nos pide dar un voto de confianza a la multinacional, pero las noticias sobre los escándalos de Google no invitan a hacerlo. Recordemos, por ejemplo, la multa multimillonaria a Google por violar la privacidad de los niños en YouTube (Guimón, 2019) o el escándalo de su acceso sin permiso a datos médicos de miles de pacientes (Molins, 2019). De hecho, el propio Govern de la Generalitat de Catalunya pareció alertar de forma ambigua sobre

ello en octubre de 2020 a través de una resolución interna de recomendaciones, sin ir más allá, eso sí, de meras declaraciones (Jorro, 2020).

A nivel internacional, una doble dinámica general dirigida por las GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft) enmarca esta situación: por un lado, el denominado capitalismo digital, con el que aparece una nueva forma de acumulación basada en la captura masiva de datos —el nuevo petróleo— y el desarrollo de algoritmos para exprimirlos con diferentes usos; y, por otro, el filantropocapitalismo a través del cual las multinacionales donan *gratuitamente* tecnologías a la sociedad, al tiempo que crean políticas y extraen beneficios de todo ello.

En el ámbito educativo, tal como ha investigado Geo Saura (Saura, 2020), todo esto se ha materializado en la creación, a raíz de la pandemia, de la Global Education Coalition de la Unesco, donde Google, Facebook, Microsoft, la Unesco, EduCaixa y Fundación Telefónica, entre otras corporaciones, han unido fuerzas para trazar y proveer políticas educativas. La macropolítica educativa de emergencia ha dado lugar a una compleja red de entidades e intereses donde toman protagonismo las empresas tecnológicas, no solo para ejercer de proveedoras de tecnologías y almacenadoras de datos, sino también para trazar políticas educativas. Respecto a Google, Saura (2020:164) señala:

“Google lleva ya un tiempo interesada en modificar sus roles de negocios por lo que ha encontrado en el ámbito educativo, a través de sus plataformas educativas, informaciones muy valiosas de datos que procesar. Las donaciones de Google for Education han ido ocupando protagonismo a través de iniciativas que generan nuevos procesos de gobernanza educativa digital mediante la generación, recopilación y procesamiento de datos. Con el uso de las aplicaciones educativas de Google se ofrecen una cantidad de datos digitales que recoge la corporación tecnológica como informaciones de gran valor para las lógicas del capitalismo digital. De este modo, a través de la pandemia Google se consolida como actor político de la gobernanza educativa digital global a través de discursos y software que dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje contemporáneos”.

Así, la instantánea del papel de Google en el sistema educativo catalán es tan clara como preocupante: Google ejerce de herramienta y universo digital, Google monopoliza la tecnología educativa, Google influye en la forma de impartir la enseñanza y el aprendizaje a través de su mediación digital, Google almacena todos los datos generados por el alumnado en sus servidores y Google, “la mayor agencia publicitaria del mundo”, tiene una agenda educativa propia.

El colaboracionismo necesario del Departament d'Educació

Ante este panorama, ¿cuáles han sido las reacciones de la comunidad

3. PLURAL

educativa? En primer lugar, la mayor parte del profesorado, sobrepasado por el trabajo, por la pandemia y por unos recortes que se arrastran desde 2010 y que ya son estructurales, valora con cierta ingenuidad la facilidad de los servicios prestados por Google, que les quita de golpe y gratuitamente un problema de infraestructura básica sin tener que mendigarle ni al Departament ni a las familias. Aquel docente que le arañaba tiempo a las horas lectivas y de preparación de clases para dar de alta usuarios, controlar servidores y solucionar problemas de hardware y software, ya no tiene que preocuparse de nada.

Por parte de las familias, las reacciones son diversas. Unas aceptan pragmáticamente y con despreocupación el uso del paquete Google. Y otras sí han alzado la voz ante los impactos ya mencionados más arriba. En cualquier caso, a todas ellas se les ha trasladado la responsabilidad de decidir sobre el uso de Google a través de la firma de un documento de autorización para menores de 14 años que no suele llevar la información detallada de lo que implica la firma. Se trata de una petición de consentimiento *viciado*, pues las familias no disponen de información adecuada para firmar, y *limitado*, puesto que en realidad el margen de decisión no es real ya que, si se niegan a firmar, sus hijos no podrán realizar las actividades de clase con normalidad.

Pero si hay alguien de la comunidad educativa que tiene el deber y la responsabilidad de proveer infraestructuras educativas básicas, garantizar la privacidad y la soberanía de datos y abogar por una educación digital crítica, ese es el Departament d'Educació. Lamentablemente, su política se acerca más al colaboracionismo con la multinacional de la publicidad que a una política educativa hecha para la gente. De entrada, el Departament se ampara en la figura de la autonomía de centro recogida por la Llei d'Educació de Catalunya para pasar a los centros educativos la responsabilidad (y la culpa) de la decisión de adoptar un entorno digital u otro (y estos, a su vez, pasan la responsabilidad a las familias con la hoja de autorización).

Por otro lado, el Departament presume de practicar el neutralismo tecnológico mientras firma convenios con Google, incentiva la formación en el G Suite for Education a través de los Centros de Recursos Pedagógicos, y no habilita directamente infraestructuras propias necesarias para el día a día educativo digital. De sobra es sabido que, ante la falta de alternativas públicas, lo que se impone siempre es el mercado. ¿Cómo es posible que en la capital mundial del World Mobile Congress nuestros políticos sean incapaces de promover el desarrollo de una infraestructura educativa digital puntera, soberana y democrática?

Finalmente, el Departament ha hecho una serie de escenificaciones mediáticas para simular una política educativa responsable y a la altura de los tiempos. Pero la realidad se ha encargado de desmentirlo. Por ejemplo, en julio de 2020 firmaba un acuerdo con Xnet para la digitalización democrática de los centros educativos que, por parte del

Departament, ha quedado en papel mojado. Sobre este plan de Xnet, acogido posteriormente por el Ajuntament de Barcelona, hablaremos más abajo, pero antes quisiéramos mencionar la gran perla mediática del Departament: el *Pla d'Educació Digital* de Catalunya, un proyecto de país, y supuestamente de largo recorrido, que fue anunciado a bombo y platillo en verano de 2020. A principios de verano parecía que el gobierno entendía y compartía la problemática, pero la publicación el 21 de julio de 2020 del *Pla d'Educació Digital* (Departament d'Educació, 2020) ha demostrado que no hay ninguna intención de hacer una política digital democrática. Más allá de los grandes titulares (300.000 ordenadores portátiles, 1.230 redes Lan Wifi que ¡no estaban antes!, 110.000 paquetes de conectividad para el alumnado vulnerable que ¡tampoco estaban antes!...) y de las cifras básicas (800.000 alumnos, 100.000 docentes, 3.300 centros, 3 ejes de trabajo, 13 objetivos, 25 líneas de acción, 58 actuaciones...), la primera cuestión a destacar es que el plan prevé datificarlo todo: dosieres personales de aprendizaje, portafolios, contenidos, materiales didácticos..., hasta el punto que podría haberse titulado *Plan de Minería de Dades Educatives de Catalunya* y habría sido más fiel a la realidad. Se huele, pues, la cultura de la datificación googleiana y su política educativa.

La publicidad destaca, por otro lado, tres ejes de actuación –Alumnado, Profesorado y Centros– y, como discreto anexo, aparece un cuarto eje semiescondido: el de Infraestructura y ciberseguridad, que ni siquiera es considerado como eje central. Y allí, en el *Eix Infraestructura. Objectiu 2. Línia d'acció 2.2. Actuació 2.2.2. Creació i manteniment d'una suite ofimàtica que permeti el treball col·laboratiu*, se presenta lo que parece la alternativa al desembarco de Google en el sistema educativo escolar catalán. Y ya. No se especifica ninguna actuación para proveer de servidores seguros que garanticen la soberanía de datos. Se habla de privacidad y ciberseguridad solo para decir que se asesorará a los centros (la responsabilidad nuevamente en su tejado) e incluir un enlace que redirige a unas orientaciones sobre el tema. Esta es la ciberseguridad del Departament.

Finalmente, estando como estamos ante un plan de educación digital de país, sorprendentemente no se hace ninguna referencia a conocimientos sustantivos sobre los actores, los grandes temas y los hechos de la tecnocultura y la tecnología digital. Lo que en el currículum llamaríamos contenidos, con nombres propios (Google, Microsoft, Facebook, Redes Sociales, Big Data, Cambridge Analytica, Inteligencia Artificial, Software Libre, Democracia Digital, Julian Assange, Mark Zuckerberg...), brilla por su ausencia. Es decir, el enfoque es meramente instrumental-competencial, aséptico, *neutral*, como si la educación digital fuera una mera cuestión formal y procedimental. En prácticamente todas las introducciones a los ejes de actuación se habla de ciudadanía crítica, pero no existe ningún objetivo, línea ni actuación dirigidos a una educación

3. PLURAL

digital crítica y, en consecuencia, sustantiva. El simplismo educativo digital servido en bandeja.

El plan piloto de Xnet como iniciativa de la sociedad civil organizada

Bajo la apariencia de un mero instrumento digital, el caso del G Suite for Education plantea en realidad la necesidad de una infraestructura educativa fundamental y compleja que funciona como: entorno virtual de aprendizaje, comunicación, socialización, almacenaje, creación, información e instrucción, por mencionar solo algunos usos. Y una herramienta que además genera datos muy preciados y nos mediatiza, nada más y nada menos, el acceso al mundo educativo digital.

Esta es la razón por la que un grupo de madres y padres (del que forma parte quien firma este artículo) se aliaron con el colectivo activista digital Xnet para desarrollar un plan a la altura de los tiempos. Presentado

en junio de 2020 bajo el título de *Propuesta para la excelencia en la privacidad de datos y la digitalización democrática de los centros educativos* (Xnet, 2020), el plan parte de la idea básica que son las Administraciones públicas quienes tienen la responsabilidad y el deber de desarrollar una infraestructura educativa digital.

No existe ningún objetivo, línea ni actuación dirigidos a una educación digital crítica y, en consecuencia, sustantiva

A partir de esta premisa, desarro-

llamos una propuesta basada en tres ejes: servidores seguros y soberanos que respeten la privacidad y los derechos humanos; un paquete educativo integral con herramientas de código auditable (como pueden ser Moodle y NextCloud); formación y capacitación digital del profesorado a través de una red de mantenimiento y apoyo que acompañe siempre a los centros. Ante el abandono del Departament d'Educació, el grupo de madres y padres aliados con Xnet hemos acudido con nuestro plan a otras Administraciones públicas y en estos momentos, bajo el impulso financiero del Ajuntament de Barcelona, ya se está desarrollando un plan piloto de la propuesta de digitalización democrática de Xnet para aplicarla a los primeros centros educativos.

Al hablar de educación y digitalización, el caso de Catalunya y sus infraestructuras educativas digitales básicas son un buen ejemplo de las tensiones entre los intereses de las multinacionales tecnológicas, los juegos de las políticas públicas y el papel imprescindible de la sociedad civil para ejercer presión sobre las instituciones ante los grandes retos de la sociedad digital. La lucha por los derechos digitales tiene en la educación uno de sus principales campos de batalla y el Departament d'Educació no ha mostrado la talla política, humana ni técnica para abordar una cuestión tan crucial como esta. Tomemos pues conciencia de ello, pongamos

el tema sobre la mesa, luchemos por una tecnocultura democrática y una educación digital crítica, y exijamos una política educativa responsable y rigurosa a la altura de nuestros tiempos.

Cecilia Bayo es miembro del grupo de madres y padres aliados con Xnet para la democratización digital de las escuelas

Referencias

- Cinco Días* (2020) “Alphabet gana un 60% más en el tercer trimestre gracias a sus ingresos por publicidad”. Disponible en https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/10/29/companias/1604003004_952013.html
- Departament d'Educació (2020) *Pla d'Educació Digital*. Disponible en <http://educacio.gencat.cat/ca/actualitat/notes-premsa/nota-premsa/?id=387457>
- Galeano, Susana (2021) “Cuáles son las webs más visitadas del mundo”, *Marketing 4 ecommerce*. Disponible en <https://marketing4ecommerce.net/cuales-son-las-webs-mas-visitadas-del-mundo-top/>
- Guimón, Pablo (2019) “Multa millonaria a Google por violar la privacidad de los niños en YouTube”, *El País*. Disponible en https://elpais.com/sociedad/2019/09/04/actualidad/1567605248_751405.html
- Jorro, Ignasi (2020) “Cataluña prohíbe Gmail y YouTube en las escuelas”, *Crónica Global*. Recuperado de https://cronicaglobal.elespanol.com/business/google-govern-prohibe-uso-escuelas_400302_102.html
- Lacort, Javier (2018) “Así es cómo gana dinero Alphabet: el absoluto rey de la publicidad tiene un gran problema con el resto de productos y servicios”, *Xataka.com*. Disponible en <https://www.xataka.com/empresas-y-economia/asi-como-gana-dinero-alphabet-publicidad-poco>
- (2020) “La era de la tecnología en un gráfico: siete de las ocho empresas más valiosas del mundo son tecnológicas”, *Xataka.com*. Disponible en <https://www.xataka.com/empresas-y-economia/era-tecnologia-grafico-siete-ocho-empresas-valiosas-mundo-tecnologicas>
- Molins, Albert (2019) “Google recopiló datos médicos de miles de pacientes en EEUU sin su permiso”, *La Vanguardia*. Disponible en <https://www.lavanguardia.com/vida/20191113/471564340427/google-recopilo-datos-medicos-de-miles-de-pacientes-en-eeuu-sin-su-permiso.html>
- Sadowski, Jathan (2019) “When data is capital: Datafication, accumulation and extraction”, *Big Data & Society, January-June 2019*, pp. 1-12.
- Saura, Geo (2020) “Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft”, *Teknokultura*, 17(2), pp. 159-168.
- Xnet (2020). *Propuesta para la excelencia en la privacidad de datos y la digitalización democrática de los centros educativos*. Disponible en <https://xnet-x.net/ca/privacitat-dades-digitalitzacio-democratica-educacio-sense-google>



4. EDUCACIÓN EN CRISIS Y PANDEMIA CAPITALISTA

Privatización, segregación y menosprecio del conocimiento

Rosa Cañadell

■ La pandemia de la covid-19 ha hecho emerger las consecuencias que hemos ido arrastrando desde la crisis de 2008. Los recortes en los servicios públicos, su creciente privatización y externalización, el aumento de la desigualdad social y la crisis ecológica son problemáticas que estamos sufriendo corregidas y aumentadas. Y en la educación no ha sido diferente.

Durante el confinamiento constatamos cómo la desigualdad social afecta a la educación de una gran parte del alumnado. La brecha digital, la pobreza y las viviendas precarias han hecho evidente que la educación digital no podía ser de ninguna manera igualitaria. Y el resultado fue que la segregación escolar ya existente se consolidó y amplió. Y solo se vio compensada por el sobreesfuerzo de muchos docentes, que también estaban en condiciones desiguales para ejercer la educación virtual.

La necesidad de la educación presencial es otra de las lecciones que hemos aprendido con el confinamiento. Primero, por equidad, porque las aulas son el único espacio en el cual todos los niños, chicos y chicas, disfrutan de los mismos recursos, tanto materiales como humanos: espacios, mesas, luz, ordenadores, conexiones, libros..., y una persona adulta que los atiende, mientras que en sus domicilios los recursos de que disponen son terriblemente desiguales. También, porque en la educación y en el aprendizaje es fundamental la socialización, la interacción entre iguales, el debate, el trabajo colectivo, la resolución de conflictos, la convivencia en la diversidad, la cooperación, y tantas otras cuestiones, todas imposibles desde la individualidad de la educación virtual. Y, finalmente, porque el mismo aprendizaje, en etapas no adultas, no se puede lograr ante una pantalla con la misma profundidad que interaccionando con los compañeros y compañeras y con el profesorado.

Pero también hemos constatado que las nuevas tecnologías, que ya hace tiempo que han entrado en la educación, intentan sustituir la escuela tradicional por una educación en línea, sobre todo por parte de las grandes empresas del sector, que ven en la educación un mercado

altamente rentable y que están aprovechando la pandemia para materializar sus planes. Estas corporaciones son los principales actores políticos beneficiarios de la transformación digital de la educación en esta emergencia sanitaria, puesto que son las que tienen las herramientas, el hardware, el software, las plataformas, las redes y todos los medios necesarios para producir material de aprendizajes no presenciales. No es por casualidad que el pasado 29 de octubre nació en el Estado español la *Alianza por la Educación HAZ*. Una red política conformada por Fundación La Caixa, Fundación Endesa, Google, Instituto Superior para el Desarrollo de Internet (ISDI) y Fundación Vodafone España, que la ministra de Educación, Isabel Celaá, presentó como una alianza “público-privada para transformar el sistema educativo”. Un paso más hacia la privatización y neoliberalización a través del filantropocapitalismo y del capitalismo digital.

Neoliberalismo y privatización

El objetivo final de la educación debería ser la emancipación, tanto personal e individual como colectiva y social. En estos momentos de crisis de todo tipo –económica, social, cultural, ecológica...–, en los que todo apunta a que nos espera un mundo peor, es más importante que nunca que nuestra gente joven tenga herramientas para comprender el funcionamiento de la sociedad, defenderse y ser capaz de mejorarla. Para ello es indispensable un acceso igualitario al conocimiento, no solo técnico y científico, sino también filosófico, histórico y artístico. Ya que es el conocimiento el que nos ayuda a entender las causas (de la desigualdad, de la injusticia social, del racismo, del machismo, del agotamiento del planeta...) y a poder pensar soluciones alternativas.

Pero la expansión neoliberal en un mundo cada vez más globalizado llegó también a la educación y en muchos países de la UE, incluyendo el nuestro, la política educativa oficial se ha modificado con el objetivo de responder a la sociedad de mercado y a las necesidades del mundo financiero, lo que implica un cambio del sentido y los objetivos que durante muchos años ha tenido la educación. Se trata de abandonar la idea de la educación como servicio público, como un derecho básico de toda la ciudadanía con el objetivo de proporcionar una formación integral, para redefinir y planificar una educación al servicio de la economía, entendida ya no como un derecho universal, sino como una inversión personal (Cañadell, 2013).

El neoliberalismo en la educación tiene como objetivos principales: abrir el mercado educativo para que las empresas privadas puedan realizar negocios en este mercado; ofrecer una formación al servicio de las empresas, adecuándola a las necesidades del mercado de trabajo; disminuir la capacidad de la educación de generar conocimiento y pensamiento crítico; transmitir los nuevos valores neoliberales de competitividad y desigualdad, y precarizar las condiciones del trabajo docente.

3. PLURAL

El aumento de los centros privados que, a pesar de funcionar con dinero público, cobran cuotas a las familias, así como el aumento de universidades privadas, es una de las fórmulas de mercantilización de la educación. La desigualdad social y la *libre elección* son dos de las características del neoliberalismo que, junto con la privatización, han terminado con la igualdad de oportunidades para nuestros chicos y chicas. Por lo que la educación puede terminar siendo una fórmula más de consolidación de las desigualdades sociales y económicas, entorpeciendo la movilidad social y aumentando la segregación educativa.

En España, solo el 67,1% de los alumnos escolarizados acude a un centro público, mientras que la media en Europa es del 81% (*newtral.es*). Y en ciudades como Barcelona las matrículas en la pública solo suponen el 44% del total.

Esta doble red educativa (centros públicos y centros privados que funcionan con dinero público y además cobran cuotas a las familias) tiene consecuencias varias que afectan al conjunto del sistema educativo. Desde la

La educación puede terminar siendo una fórmula más de consolidación de las desigualdades sociales y económicas

perspectiva económica, son totalmente injustos ya que con el dinero de todos y todas se pagan los privilegios de los más privilegiados. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en 2018 los centros privados concertados alcanzaron los 6.342 millones de euros del erario público estatal, 1.129

millones solo en Catalunya, la comunidad que transfiere mayor cantidad a los centros privados-concertados, lo que repercute en una infrafinanciación de los centros públicos que también obliga a las familias a pagar cuotas para compensar.

Por otro lado, si tenemos en cuenta que la gran mayoría de estos centros privados-concertados pertenece a la patronal de la Iglesia, estos centros son también ideológicamente peligrosos, ya que tienen un *ideario propio*, mayoritariamente religioso y conservador, por no decir fundamentalista, como los centros del Opus Dei. Actualmente, más de un millón y medio de escolares estudian en dichos centros. Del alrededor de 4.000 centros privados concertados que existen en España, los de ideología católica suponen el 65% y aleccionan al 75% de los alumnos.

Segregación

Pero la mayor consecuencia de la privatización es la desigualdad educativa y la segregación que genera a partir de un alto porcentaje de concentración escolar según la renta económica y el origen cultural o, lo que es lo mismo, escuelas para pobres y escuelas para ricos. Si atendemos a niveles

socioeconómicos, España es el quinto país con más segregación escolar de la Unión Europea (Murillo, 2019), por debajo de países del Este tales como Hungría, Rumanía, Eslovaquia, República Checa y Bulgaria. El 44% del alumnado en España asiste a centros que sufren concentración. En el caso del alumnado más vulnerable el porcentaje llega al 72%. La Comunidad de Madrid es la que lidera la segregación escolar (0,36) y también lidera el ranking a nivel europeo (solo por detrás de Hungría). Catalunya es la segunda (0,30) (Save the Children).

Las causas de la segregación escolar son una combinación de diferentes factores, de los que unos tienen que ver con cuestiones sociales, como el aumento de la desigualdad y la diferente distribución territorial de los hogares en función de su renta, pero otros tienen que ver con las propias políticas educativas.

Una de las primeras causas de la segregación escolar es la doble red educativa: unos centros públicos que acogen todo tipo de alumnado y unos centros privados concertados que cobran cuotas y seleccionan el alumnado. La segunda causa es la creciente desigualdad entre los centros públicos y una política que fomenta la estratificación de los centros y la competitividad entre ellos. Todo ello, junto a la libertad de elección de centro, hace que el alumnado con más recursos económicos y culturales termine escolarizado en centros concertados o en centros públicos con proyectos *singulares*, mientras el alumnado con menos recursos y de origen extranjero se concentra en los centros públicos menos valorados, que pueden acabar convirtiéndose en verdaderos guetos.

En España, cada vez hay una mayor tendencia a potenciar la elección de centro haciendo competir a las escuelas públicas entre ellas, y a las públicas con las privadas. La crisis de 2008 ha influido en el aumento de la segregación escolar, rompiendo la disminución que se estaba produciendo desde el año 2000.

Esta situación es una de las injusticias más flagrantes de nuestro sistema educativo. Mientras los centros concertados tienen instalaciones de gran calidad y muchos recursos, los centros públicos cada vez tienen edificios más degradados y menos recursos. Cabe recordar que, además, los recortes a la educación han sido en la red pública y no en la concertada.

Pero no solo es una cuestión de justicia social, sino también de qué futuro estamos creando con esta segregación escolar. Cuando los niños y jóvenes de clases más acomodadas están juntos desde pequeños y en situación de privilegio, los estamos socializando en la idea de que sus privilegios son *derechos inalienables*, acostumbrándose así a sentirse superiores y propiciando una actitud clasista en el futuro. Además, al no convivir con los otros niños/as y jóvenes que están en situación precaria, no pueden establecer empatía con los menos favorecidos. Así, la segregación escolar reduce las probabilidades de interacción de niños y niñas con iguales de otros contextos sociales y disminuye sus oportunidades de adquirir aptitudes sociales de empatía y no discriminación.

3. PLURAL

Igualmente, cuando los alumnos provenientes de familias con menos recursos y/o inmigradas se escolarizan todos juntos en espacios más degradados y con menos recursos, les estamos también enviando el mensaje de que *aquel es su sitio*, no permitiéndoles que se empoderen y reivindiquen los derechos que les corresponden. Si los chicos y chicas de las diferentes culturas, orígenes y religiones no se escolarizan juntos, tampoco pueden disfrutar de la riqueza de la diversidad y es mucho más fácil que aparezcan las actitudes xenófobas y racistas y más difícil que el alumnado de otras culturas pueda integrarse, ya que no tiene la oportunidad de relacionarse con el alumnado autóctono.

Finalmente, a nivel pedagógico, la concentración de un tipo de alumnado en los mismos centros es negativo: los informes nos dicen que los sistemas educativos donde el alumnado se escolariza todo junto los resultados escolares mejoran. Las aulas donde hay diversidad, de clase social, de nivel cultural, de religión y de capacidades, son un estímulo para el aprendizaje de todos. Mientras que la concentración de alumnado con más dificultades entorpece la posibilidad de éxito escolar.

Resumiendo, la segregación en el ámbito educativo consolida las desigualdades sociales, reduce las oportunidades educativas de una mayoría del alumnado y pone en riesgo la cohesión social. Si queremos construir una sociedad más justa y más igualitaria, necesitamos un sistema educativo que elimine todo tipo de segregación. Y para ello es necesario conseguir una única red educativa, pública, gratuita e igualitaria, la desaparición progresiva de los conciertos educativos, la limitación de la libertad de elegir centro, y recursos suficientes para que todo el alumnado pueda desarrollarse personal, intelectual, cultural, social y laboralmente.

Menosprecio del conocimiento

La deriva neoliberal no solo mercantiliza la educación, sino que está introduciendo, a partir de la llamada *innovación educativa*, nuevas fórmulas de aprendizaje con el objetivo de que los conocimientos, valores y actitudes de la educación estén directamente al servicio de las necesidades de las empresas y del propio sistema.

Ya en 2014, la Unión Europea en sus *Líneas programáticas de la política educativa* alertaba de la necesidad de “cambiar el planteamiento tradicional y academicista del currículum escolar para orientarlo hacia algunos cambios que impone el desarrollo económico y social”.

La primera reflexión es que no se ha dado una revisión a fondo de los currículos actuales, sobre todo en Educación Secundaria. Estos son terriblemente extensos, por lo que es imposible poder impartir toda la materia, y tampoco ha habido una reflexión sobre su sesgo patriarcal, la ideología que subyace o cómo asegurar que los contenidos más relevantes se lleguen a impartir. El resultado es que al final de la escolarización aparecen grandes lagunas de cuestiones que deberían ser importantes, como por ejemplo nuestra reciente historia, las luchas obreras, el por-

qué de las olas migratorias, el cambio climático o la violencia contra las mujeres.

Tal y como denuncia Enrique Díez, a partir de un estudio sobre los libros de texto de historia, “lo que se refiere a la Segunda República, la represión tras el golpe de Estado franquista y la posterior lucha anti-franquista, permanece invisibilizada, ocultada e, incluso, tergiversada en buena parte del material curricular que utiliza el alumnado en ESO y Bachillerato” (Díez, 2020).

Sin embargo, si bien en los discursos sobre innovación educativa no se menciona ninguna revisión de los contenidos, en los últimos años hemos asistido ya a cambios importantes que nos acercan a cuáles son los nuevos objetivos de la educación. En la educación obligatoria van desapareciendo las horas dedicadas a Filosofía, Literatura, Música, Historia..., o sea, todos aquellos contenidos que aportan elementos de reflexión, ampliación cultural y espíritu crítico, pero que no tienen un valor en el mercado laboral.

Y, al mismo tiempo que van desapareciendo los contenidos más humanistas, aparecen nuevos contenidos con un claro sesgo ideológico neoliberal, como son la Educación Financiera, la Emprendedora, la Educación Emocional o las Competencias Básicas.

Las competencias básicas son el nuevo *catecismo* neoliberal y han sido introducidas en nuestro sistema educativo sin ningún debate ni evaluación. Pero lo más importante es que la *educación por competencias* no es un método pedagógico que sale del mundo educativo, sino que viene del mundo empresarial. Se trata de aquellas habilidades apropiadas a los nuevos puestos de trabajo o de aquellas capacidades que los empleadores

Al mismo tiempo que van desapareciendo los contenidos más humanistas, aparecen nuevos contenidos con un claro sesgo ideológico neoliberal

necesitan: resolución de problemas, flexibilidad y espíritu emprendedor.

Con el aprendizaje por competencias, como explica Nico Hirtt (2010): “El papel de la escuela ya no es el de transmitir saberes concretos (lo que en buena pedagogía implica evidentemente el ser capaz de aplicarlos), sino solamente el de enseñar a utilizar cualquier saber, preferentemente en situaciones complejas e inéditas”. En la práctica, ello implica aparcar todo aprendizaje que vaya en el sentido de ampliar la cultura, estimular el espíritu crítico, fomentar la creatividad, el pensamiento libre, la capacidad de análisis de la realidad y la capacidad de transformar la sociedad...

Sin embargo, dentro de un sector de profesorado progresista, este enfoque ha encontrado un cierto consenso, pues se ha asimilado a las pedagogías constructivistas. Pero no es así, en el enfoque constructivista, las

3. PLURAL

distintas prácticas pedagógicas tienen el objetivo de ayudar a consolidar los saberes, mientras que en el enfoque por competencias los conocimientos quedan reducidos a una herramienta al servicio de la actividad del alumno, o sea, de la competencia correspondiente. Su objetivo es más el aprendizaje en el *saber hacer* que en el *aprender* y con la *evaluación por competencias* se refuerza aún más la devaluación del conocimiento, ya que lo importante es saber lo justo para poder aplicarlo. Como explican los autores de *Escuela o barbarie*: “El planteamiento por competencias... es el de un sistema que profundiza en las desigualdades y que abandona por completo su misión ilustrada de elevar el nivel cultural e intelectual de la población” (Liria, 2017).

Por otro lado, se insiste también en que la función del profesorado no debe ser ya la de *enseñar*, sino la de *acompañar*. Este cambio de rol va también en detrimento del conocimiento, ya que la función de ins-

Es un grave error confundir la información que podemos encontrar en Internet con el conocimiento

truir, de transmitir conocimiento y saberes corresponde al profesorado, que es quien tiene estos conocimientos y la capacidad de seleccionar aquello que es más relevante: destruir su figura es destruir el saber. Si se devalúa la función del profesorado, se destruye el respeto por *el que*

sabe y puede enseñar. Si el profesorado solo acompaña, ¿quién va a enseñar? La excusa es que “todo está en Google”, pero la información que podemos encontrar en Internet es inmensa, sesgada, desordenada, verificada o inventada..., y en todo caso es un grave error confundir la *información* que podemos encontrar en Internet con el *conocimiento*. Para que la información se convierta en conocimiento es preciso analizarla y procesarla, y ¿quién, sino el profesorado, es la figura que puede y debe hacerlo?

El menosprecio de las clases magistrales, de la utilización de la memoria, de los libros de texto (convertidos en digitales) y de todo aquello que se venía haciendo, son también elementos que dificultan la transmisión del conocimiento. La memoria es absolutamente necesaria para retener los conocimientos y sin conocimientos no hay cultura, no hay comprensión de la realidad, no hay capacidad de análisis, no hay posibilidad de tener espíritu crítico, ni tampoco hay posibilidad de ampliar el propio conocimiento. “Cuanto más se desprecia la memoria y el aprendizaje de datos, más se favorece que el alumnado recurra al memorismo mecánico, puesto que no tienen en la cabeza los datos y referencias que les permiten articular una comprensión significativa de lo que estudian” (Galindo, 2019).

Otro *mantra* es el que dice que hay que adaptar la educación a las

necesidades de la sociedad del siglo XXI, olvidando que las sociedades no son un todo igualitario, que existen diferencias de clase, de género, de cultura, y que no son lo mismo las necesidades de los empresarios que las de la clase trabajadora. Y por todo lo que hemos visto, parece ser que se atiende más a las necesidades empresariales que a las del conjunto del alumnado. La educación debería servir no solo para adaptarse a las nuevas necesidades de un sistema injusto y desigual, sino básicamente a dar elementos para enfrentarse al mismo.

Conclusión

Como decía al principio, el objetivo de la educación debería ser la emancipación individual (cultural, artística, literaria, científica, laboral) y la emancipación colectiva (capacidad de comprender el funcionamiento de la sociedad, las causas de sus males y tener elementos para mejorarla). Y, para ello, el conocimiento y el saber acumulado por la humanidad son estrictamente necesarios. Alejar a los alumnos del acceso al conocimiento implica tener ciudadanos sin capacidad crítica, lo que les convierte en ciudadanos dóciles y fáciles de manipular. Y los más perjudicados son precisamente los que más lo necesitan, los más desfavorecidos socialmente, pues se les estafa los contenidos culturales que les permitirían comprender las causas, políticas y económicas, que les han llevado a su situación (Cañadell, 2020).

Finalmente, es evidente que hay que mejorar la educación, pero cualquier innovación educativa tendría que tener como objetivo buscar aquellas prácticas educativas que mejor ayuden a aprender y a preparar personas libres y cultas, críticas y solidarias y no trabajadoras/es productivos o emprendedores competitivos. La escuela no puede ser una mera fábrica de jóvenes precarios, sumisos e incultos, y esto es precisamente lo que se está intentando con la deriva neoliberal en la educación y con algunas de las nuevas prácticas *innovadoras*.

Rosa Cañadell es licenciada en Psicología, profesora y cofundadora del SIEC (Seminari Ítaca d'Educació Crítica)

Referencias

- Cañadell, Rosa (2013) *¿Qué pasa con la educación? Preguntas (y respuestas) más frecuentes*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Cañadell, Rosa; Corominas, Albert y Hirtt, Nico (2020) *El menosprecio del conocimiento*. Barcelona: Icaria.
- Díez, Enrique Javier (2020) *La asignatura pendiente*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Galindo, Enrique (2019) "Educación por competencias vs competencias de la educación". Disponible en <https://www.catalunyavanguardista.com/educacion-por-competencias-vs-competencias-de-la-educacion>

3. PLURAL

Hirtt, Nico (2010) “La educación en la era de las competencias”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN-e 1575-0965, Vol. 13, nº. 2, 2010.

Liria, Carlos F.; García, Olga y Galindo, Enrique (2017) *Escuela o barbarie*. Madrid: Akal.

Newtral.es: <https://www.newtral.es/datos-fondos-dinero-educacion-publica-concertada/20201129/>

Save the Children: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf



5. EDUCACIÓN EN CRISIS Y PANDEMIA CAPITALISTA

Ocultismo, trumpismo y lucha por el socialismo

Peter McLaren

■ Mientras la pandemia hace estragos como Grendel en la sala de hidromiel de Hrothgar, rey de los daneses, EE UU parece carecer de un héroe capaz de matar al monstruo vírico que ha aterrorizado al país, apilando hasta la fecha casi medio millón de cadáveres en el carro de la peste. Con la gente blanca corriendo a los barrios latinos pobres para conseguir citas para la vacuna covid-19 y el país en un caos político, EE UU se encuentra actualmente engullido por teóricos de la conspiración, por los que cargan sus pistolas y por los enloquecidos partidarios de Trump, vestidos con trajes militares y empuñando sus AR-15, gritando venganza por unas elecciones que creen que han sido robadas, aunque no hay pruebas de fraude generalizado.

Mostrando su típica rabia incandescente al salir de la Casa Blanca en desgracia, dejando el legado de su presidencia al juicio de los medios de comunicación a los que ha demonizado como “el enemigo del Estado”, el rey Donald se retira a su palacio de Florida para planear su venganza. El presidente Biden intercede, mirando fijamente a la cámara de televisión con ojos viscosos, estabilizando su frágil estructura de 77 años para

asumir la enormidad de la tarea de conseguir que se vacunen suficientes estadounidenses para acabar con la pandemia y dar una apariencia de unidad al país. Mientras Biden toma las riendas de su ansiada presidencia (y solo podemos desear que no olvide sus muchos fracasos políticos como vicepresidente bajo el mandato de Obama), un número abrumador de senadores republicanos proclama su apoyo a Trump con un fervor casi religioso, y jura no apoyar el *impeachment*. Con el recuerdo del ataque al Capitolio por parte de los fanáticos de Trump (planeado y coordinado por operativos de la Casa Blanca y miembros del ejército y la policía, y cuyos participantes eran desproporcionadamente militares y exmilitares) todavía ardiendo en nuestros cerebros cívicos, los estadounidenses y sus vecinos del Norte se tambalean por las recientes encuestas que muestran que uno de cada cuatro estadounidenses (y uno de cada cinco canadienses) cree que la democracia es una mala forma de dirigir el país y preferiría que un hombre fuerte (es decir, un fascista) tomara las decisiones sin la interferencia de las elecciones.

Lo más aterrador de esta nueva realidad es que casi la mitad de los *millennials* comparte esa opinión. Como revela Joel Westheimer, “la democracia, al parecer, no es antediluviana”. La nueva Administración Biden se enfrenta a un número creciente de partidarios de Trump radicalizados por el culto conspirativo QAnon, una organización con cabeza de hidra y numerosos tentáculos que tiene afinidad con las raíces ocultas del nazismo que profetizaba a Hitler como el salvador divinamente ungido de Alemania. Contar mentiras conspirativas llena el acuífero de la política estadounidense actual y alimenta todas las corrientes subterráneas de la gobernanza cívica.

Tras publicar seductoras fotos de campaña en las que aparecía blandiendo un rifle de asalto AR-15, Marjorie Taylor Greene fue elegida para representar al 14º Distrito del Congreso de Georgia en noviembre. Ha sido acusada de amplificar las teorías conspirativas de QAnon, según las cuales los atentados del 11 de septiembre fueron un trabajo interno y el tiroteo masivo en la escuela secundaria Marjory Stoneman Douglas nunca ocurrió, sino que fue un montaje llevado a cabo por actores pagados. Greene grabó un vídeo en el que pedía que se ejecutara a la presidenta del Congreso, Nancy Pelosi, y difundió una teoría conspirativa llamada *frazzledrip* que acusa a la exsecretaria Hillary Clinton de asesinar a niños.

Otros sectarios de QAnon creen que la élite global liderada por George Soros está cosechando sangre de niños por el mundo, que Angela Merkel es la nieta de Hitler, Justin Trudeau es el hijo de Fidel Castro, Vladimir Putin es la reencarnación de Rasputín y Bill Gates está planeando usar tinta invisible para tatuar el estado de vacunación en la piel de los niños. Un memorando que publicó el FBI en mayo identificó a QAnon como una potencial amenaza de terrorismo a nivel nacional, citando al menos dos incidentes que conectan a QAnon con la planificación y ejecución de actos violentos. Hasta la fecha, el Partido Republicano no ha denunciado

3. PLURAL

oficialmente a Greene –de hecho, fue seleccionada para formar parte de un importante comité de educación– y muchos congresistas republicanos parecen apoyarla, insistiendo en que el Partido Republicano está comprometido con apoyar la *diversidad*.

Biden, en el fondo un capitalista neoliberal, se enfrenta al enorme reto de ayudar a la recuperación de la economía. La evolución de los ingresos entre 1975 y 2018 ha revelado una transferencia de riqueza de la clase trabajadora a la clase propietaria estimada por la Rand Corporation en 47 billones de dólares (Price y Edwards, 2020). Se han redistribuido casi 50 billones de dólares de la clase trabajadora al 1% más rico de EE UU. Esta desigualdad roba 2,5 billones de dólares a los trabajadores cada año (un crecimiento equitativo contrafactual). Este robo ejemplifica el legado actual del capitalismo neoliberal.

A pesar de cierta polarización intrapartidaria, las encuestas revelan que el 70% de los republicanos sigue apoyando firmemente a Trump, que en estos días se parece más al hombre fuerte de *La Strada* de Fellini que a un Mussolini con la mandíbula desencajada presidiendo el balcón de Piazza Venezia, pero que se ha convertido en un líder genuinamente neofascista que ahora utiliza el mantra de las *elecciones robadas* como medio para apoyar la violencia política contra sus enemigos: los demócratas y cualquier republicano que se le oponga. Trump es responsable de la mayor parte de las 400.000 muertes por la covid-19, debido a su constante sabotaje de la respuesta de la comunidad médica a la pandemia. Sin embargo, incluso aquellos republicanos que critican el autoritarismo de Trump y su fallida respuesta a la pandemia apoyan muchas de sus políticas de extrema derecha a nivel nacional y continúan besando el látigo de Trump con sus halagadoras demostraciones de obediencia servil al desatado Dios del Caos.

La actual crisis global del sistema capitalista desencadenada por la pandemia debe verse en el contexto de la crisis internacional del capitalismo manifestada en todos los países del globo, desnudando las mentiras que sostienen los intereses sociales y políticos de la clase dominante. Merece la pena repetir que la crisis del capitalismo no es un rasgo idiosincrásico provocado por un excéntrico político neofascista que lleva loción bronceadora, que se laca el pelo en un formidable casco y que disfruta pontificando en los mítines masivos de sus frenéticos seguidores. Más bien, la crisis del capitalismo ha sido un proceso históricamente prolongado, ya que la pobreza masiva y la desigualdad social se han ido expandiendo progresivamente en EE UU durante décadas, y hay que reconocer que el capitalismo debe entenderse no en términos de su tendencia a las crisis cíclicas o a las crisis sistémicas, sino en términos de una crisis estructural mundial, una crisis que ya no puede resolverse dentro de las propias relaciones sociales capitalistas.

El sistema político de EE UU está inextricablemente conectado con el mantenimiento de su estatus como la mayor potencia económica y

militar del mundo. A medida que el imperio estadounidense comenzó a enfrentar su inevitable erosión (después de treinta años de guerra ininterrumpida llevada a cabo en Oriente Medio y Asia Central) como potencia hegemónica global indiscutible en un mundo unipolar, actualmente con graves desafíos procedentes de China, la contrarrevolución fascista estaba destinada a seguir mientras los partidos políticos establecidos pudieran mantener al socialismo en el punto de mira como un mal que debe ser resistido a toda costa. Y esta tarea cayó justo en la jurisdicción de Trump, ya que sus actuaciones de hombre fuerte demostraron no solo que encajaba perfectamente dentro de su casa política, sino que se convirtieron en un lugar oportuno en el que su ego maniaco podría obtener suficientes caricias como el ser humano más poderoso del mundo en el escenario mundial. El talón de Aquiles de Trump fue, por supuesto, su insensible respuesta a la pandemia mundial, ya que su administración estaba obviamente más preocupada por proteger los mercados que por salvar vidas (North, 2021).

Las fuerzas objetivas pospandémicas que apuntan a la necesidad del socialismo hoy son fuertes, pero las fuerzas subjetivas en EE UU para el socialismo son frágiles y se inclinan claramente hacia el fascismo. ¿Qué significa esto para la educación estadounidense? Por supuesto,

Los republicanos están utilizando la controversia sobre la prioridad de la vacunación para atacar a las escuelas públicas

hay una letanía de sugerencias de los críticos del *establishment* neoliberal para mejorar la educación de los trabajadores: adquirir experiencia en competencias digitales o de resolución de problemas, producir programas de formación superior para ayudar a los trabajadores y a los directivos a sobresalir en las tecnologías de

automatización que permiten a las industrias ser más eficientes, ayudar a las industrias a mantenerse al día con las últimas tecnologías de ahorro de mano de obra y proporcionar a los trabajadores incentivos para lograr la alfabetización computacional que pueda ayudarles a reciclarse cuando los puestos de trabajo se pierdan por la automatización. Para quienes se niegan a considerar una alternativa socialista al capitalismo, estas sugerencias tienen sentido y las escuchamos constantemente. Pero esto no nos va a salvar de la crisis global del capitalismo y del futuro de la democracia.

Biden comienza su presidencia con los profesores amenazando con no volver a la enseñanza presencial sin que existan suficientes salvaguardias para proteger a docentes y alumnos de la covid-19. Al mismo tiempo, hay una reacción contra el profesorado que insiste en tener prioridad para las vacunas, y los debates que se están produciendo en torno a qué grupo

3. PLURAL

debe ser vacunado primero —ciudadanos de la tercera edad, trabajadores agrícolas, trabajadores del transporte o trabajadores de la sanidad— suponen un reto logístico y de justicia social para el país ante los limitados e iniciales suministros de vacunas. Los republicanos están utilizando la controversia sobre la prioridad de la vacunación para atacar a las escuelas públicas y promover las escuelas privadas, religiosas y concertadas.

Muchas escuelas religiosas privadas suelen emplear requisitos de admisión y contratación que no son aceptables en las escuelas públicas, como planes de estudio anticientíficos y libros de texto que promueven la religión. Algunas de estas escuelas rechazan a las y los estudiantes si han abortado o han ayudado a alguien a hacerlo. Algunos colegios concertados se niegan a admitir a estudiantes homosexuales o bisexuales. Algunas escuelas religiosas exigen que los padres asistan a la iglesia de la escuela. El dinero de los contribuyentes no debería apoyar a las escuelas que se adhieren a estas prácticas discriminatorias. El propósito de las escuelas públicas es garantizar que estudiantes de todas las religiones y orígenes tengan acceso a una educación gratuita de calidad. Pero las escuelas públicas están siendo socavadas por el movimiento de elección de escuela, detrayendo fondos a las escuelas públicas que ya tienen problemas y utilizándolos para apoyar la educación privada. Por ejemplo, Trump recortó el presupuesto de educación en un 13,5%, pero amplió la financiación de las escuelas concertadas y privadas en 9.200 millones de dólares, mientras que al mismo tiempo recortó los fondos para la formación de profesores y los programas extraescolares en las escuelas públicas.

La multimillonaria secretaria de Educación de Trump, Betsy DeVos, fue el ejemplo perfecto de las anteojeras neoliberales que impidieron cualquier incursión inteligible o seria en los debates sobre educación. Estaba perfectamente contenta con trabajar dentro del modelo vertical, tecnocrático y de consumo/empresa de la educación que ha envenenado la educación de oficios liberales en todo el país, como se ha demostrado con la falta de un salario digno para los instructores a tiempo parcial y los trabajadores precarios de la educación, la disminución de las prestaciones médicas y la deuda masiva estudiantil. DeVos estaba especialmente preocupada por el socialismo, argumentando que las escuelas públicas estaban subvirtiendo los valores familiares al no reforzar las creencias religiosas de los cristianos conservadores. El apoyo de DeVos a los valores cristianos conservadores y a la privatización del sistema educativo no es una sorpresa, dado que fue criada en la tradición de la Iglesia Cristiana Reformada, una denominación calvinista holandesa, conservadora, poco conocida (Rizga, 2017). Betsy DeVos quería que los contribuyentes pagaran para que cualquier estudiante asistiera a las escuelas concertadas, a pesar de que están gobernadas por consejos designados y frecuentemente dirigidas por empresas privadas. Esto suele dejar a las escuelas públicas con un número desproporcionado de estudiantes *en riesgo* y con menos

fondos. Trump propuso dedicar 20.000 millones de dólares para ayudar a los estudiantes a pasar de las que consideraba escuelas públicas *fallidas* a las privadas.

Durante el mes de agosto de 2019, el *New York Times* publicó el Proyecto 1619 que preocupó mucho a la Administración Trump y a los conservadores de todo el país. El Proyecto 1619 pretende replantear la *narrativa nacional* de EE UU. El proyecto se publicó por primera vez en agosto de 2019 con motivo del 400 aniversario de la llegada de los primeros africanos esclavizados a la colonia de Virginia. El proyecto incluyó posteriormente un artículo de gran formato, eventos en vivo y un podcast. El Proyecto 1619 explora la historia americana a través de un encuadre afroamericano

Este desafío es imposible sin una alfabetización mediática crítica que pueda cuestionar las grandes mentiras

que sitúa en el centro de la fundación de EE UU los horrores del racismo y la esclavitud. Aquí, el ideal estadounidense de que todos somos creados iguales se ve forzosamente cuestionado por la realidad de que el país se ha fundado, en muchos sentidos, sobre los brutales legados de la violencia racializada. Trump respondió creando una comisión por

orden ejecutiva –la Comisión 1776– para promover la *educación patriótica* y para atacar con saña el supuesto relato calumnioso y antipatriótico de la izquierda sobre la historia de EE UU. El informe seudohistórico de Trump, inexacto, engañoso y que tergiversa los hechos, fue repudiado por Biden tras asumir el cargo en 2021.

El desafío para los educadores revolucionarios críticos

Los educadores críticos pueden asumir la lucha por crear un currículo liberador haciendo hincapié en un sector educativo nacionalizado y no neoliberal y en la creación de una educación gratuita basada en principios cooperativos (Maisuria y Helmes, 2020). Dicho plan de estudios debe estar orientado a la construcción del socialismo, distinguiéndose claramente de la reforma educativa progresista que se centra en la reforma de la escuela capitalista –trasladando los recursos del capital al trabajo–, pero dejando las relaciones sociales de producción en gran medida sin cuestionar. El reto más apremiante en la creación de un nuevo universo social pospandémico implica la lucha contra el cambio climático que suponen las emisiones de carbono y la extracción de recursos naturales facilitada por la tecnología; esto debe ser concomitante con los esfuerzos por eliminar la amenaza de las armas nucleares (Mecklin, 2020). Estas dos amenazas existenciales tienen que ser enfrentadas con furor educativo.

Este desafío es imposible sin una alfabetización mediática crítica que pueda cuestionar las grandes mentiras y el virus de la posverdad que

3. PLURAL

infectan el universo mediático. Estamos hablando aquí de la ecosfera de la información y de la actual infodemia que está promulgando las teorías de la conspiración y que están prolongando e intensificando el daño causado por la pandemia y el cambio climático al sugerir que no son reales, que fueron creados por el Estado profundo con el único propósito de proporcionar cobertura para una mayor consolidación e intensificación del Estado de vigilancia. Por supuesto, el Estado de vigilancia es un problema real y persistente, y ahora se está viendo reforzado por enfoques basados en datos, como los análisis predictivos extraídos de las operaciones militares —como la policía predictiva basada en las personas— que se basan en los grandes datos para prevenir la delincuencia y la insurgencia. Y aunque el Estado de vigilancia es un obstáculo real para los derechos civiles, no puede utilizarse en sí mismo como tapadera para demonizar todas las posturas adoptadas por los liberales y progresistas, como los imperativos del uso de máscaras y el distanciamiento físico para evitar el contagio de covid-19. Millones de personas en todo el mundo se están conectando a través de dispositivos móviles con una potencia de procesamiento, una capacidad de almacenamiento y un acceso al conocimiento sin precedentes, todo ello agravado por los nuevos descubrimientos en los campos de la inteligencia artificial, la robótica, el Internet de las cosas, los vehículos autónomos, la impresión en 3D, la nanotecnología, la biotecnología, la ciencia de los materiales, el almacenamiento de energía y la computación cuántica, que nos están convirtiendo en ciudadanos consumidores, y controlando nuestras decisiones e impactando en nuestra conciencia colectiva y moral. Nos encontramos ante una cuarta revolución industrial, caracterizada por una fusión de tecnologías que está desdibujando los límites entre las esferas física, digital y biológica.

Lo más importante es que las iniciativas educativas en nuestras escuelas se centren en evitar que estos nuevos avances tecnológicos de la cuarta revolución industrial sigan racionalizando, legitimando y consolidando la lógica del capital y sus mecanismos de producción y distribución (es decir, la financiarización) que solo servirán para promover los intereses del 1% de la población mundial. Estas tecnologías deben ponerse al servicio de la creación de un universo social que no se base en la producción de valor y la riqueza monetizada, sino en la reimaginación y reorganización de nuestras infraestructuras económicas y sociales. La sociedad, la cultura y las relaciones sociales de producción deben ser vistas como inextricablemente interconectadas, como enredadas, por usar un término popular de la física cuántica. En consecuencia, el racismo y la desigualdad sistémicos deben entenderse como vinculados a las relaciones sociales de producción, al sistema legal y al sistema de justicia penal; no son simplemente sintomáticos de puntos de vista o comportamientos personales subjetivos. El racismo, la homofobia, la misoginia, la misantropía y la misología deben ser examinados por su interrelación, incluyendo los mitos generados históricamente que han servido para legitimarlos.

Solo impulsando una acción política masiva de la clase trabajadora podremos avanzar y construir un verdadero socialismo. La mayoría de los estadounidenses de hoy dudan en abrazar el socialismo porque lo asocian con regímenes totalitarios comunistas como China o la antigua Unión Soviética. Un examen minucioso de estos regímenes revela que son capitalistas de Estado más que verdaderamente socialistas, y que están muy alejados de las ideas socialistas que animaron la obra de Karl Marx y sus antepasados socialistas (Dunayevskaya, 1958). Los socialistas de la educación popular tienen pruebas claras y actuales de cómo la pandemia ha asolado de forma desproporcionada a las comunidades de color en términos de disponibilidad y calidad del tratamiento hospitalario debido a las condiciones ambientales de los barrios obreros negros y latinos, y a una predisposición engendrada por el capitalismo a enfermedades como el asma que hacen a los negros y latinos altamente vulnerables a la covid-19.

La cuestión generadora que impulsa un plan de estudios liberador es la comprensión de los diversos sistemas de mediación que nos han producido como seres humanos obedientes y autocensurados del siglo XXI, que parecen indefensos ante los llamamientos nacionalistas a soluciones militares para los problemas globales, de los ataques chovinistas de la supremacía blanca contra la gente de color, de las narrativas que defienden el nacionalismo, el aislacionismo y el excepcionalismo estadounidense. Claramente necesitamos una educación que pueda hacer que la lucha socialista se desplace desde una clase en sí a una clase para sí, es decir, a una clase que persiga activamente sus propios intereses, siguiendo los imperativos de la deliberación crítico-dialógica sobre cómo debería ser nuestro futuro socialista. Necesitamos un movimiento de masas desde abajo para contrarrestar la digitalización mucho más avanzada de toda la economía y la sociedad mundial actual, que ha utilizado la aplicación de las tecnologías de la cuarta revolución industrial lideradas por la inteligencia artificial (IA) y el análisis del Big Data (aprendizaje automático, automatización y robótica, nanotecnología y biotecnología, computación cuántica y en la nube, impresión 3D, realidad virtual, nuevas formas de almacenamiento de energía, etc.) para sus propios intereses de clase dominante. No será tarea fácil, pero es una tarea necesaria, ya que seguiremos luchando contra la formación de un Estado de vigilancia global a través de los reinos digitales que *tecnoblanquea* atrocemente el racismo al servicio de la prevención del crimen y la seguridad nacional.

El sociólogo William Robinson (2020) ha advertido que en la época de la pandemia podemos ver la aceleración de la reestructuración digital “que puede esperarse que dé lugar a una vasta expansión de los servicios digitales con mano de obra reducida o sin mano de obra, incluyendo todo tipo de nuevos acuerdos de teletrabajo, entrega de drones, comercio sin dinero en efectivo, fintech (finanzas digitalizadas), seguimiento y otras formas de vigilancia, servicios médicos y legales automatizados, y ense-

3. PLURAL

ñanza a distancia con instrucción pregrabada”. Robinson también señala que “la economía global pospandémica implicará ahora una aplicación más rápida y expansiva de la digitalización a todos los aspectos de la sociedad global, incluyendo la guerra y la represión” (2020). Si podemos hacer que la ciencia posdigital trabaje en favor de los intereses de las y los oprimidos, y no de los guardianes corporativos de la clase capitalista transnacional, entonces seríamos tontos si no intentáramos fortalecer nuestro sistema inmunológico comunal.

Aquí apreciamos cómo la autoactividad espontánea o las prácticas de masas, como el reciente levantamiento de Black Lives Matter provocado por el asesinato de George Floyd, son también expresiones potenciales de nuevos desarrollos teóricos, así como de nuevas estrategias y tácticas, de modo que podemos observar cómo el movimiento desde la práctica es también una forma de teoría. Y la práctica es también una forma de hacer historia, ya que “la historia misma debe entenderse como en esencia un objeto de la práctica humana... La acción adquiere un significado universal, que va más allá del mundo social para afectar al ser como tal” (Feenberg, 2014: 66).

¿Qué significa poner en práctica una pedagogía de la liberación? A lo largo de las décadas, los pedagogos críticos han repensado la idea de los profesores como intelectuales públicos y transformadores (Henry Giroux), como investigadores (Joe Kincheloe) y como trabajadores culturales. Josh Winn y Mike Neary han contribuido al importante proyecto de convertir la universidad de una corporación neoliberal a una cooperativa de trabajo con profesores y estudiantes como productores, como agentes protagonistas que promueven el desarrollo del socialismo para los comunes, para el bien público. Profesores y alumnado se convierten juntos en agentes activos de la historia. En lugar de permitir que la historia actúe sobre ellos, actúan sobre la historia, en una danza dialéctica de praxis revolucionaria. Los campus universitarios pueden –y deben, en mi opinión– convertirse en lugares de solidaridad con los movimientos sociales, nuevos y antiguos, así como con los sindicatos de trabajadores y de profesores que puedan estar abiertos a alternativas socialistas. Se han propuesto nuevas iniciativas para reimaginar las universidades sobre el modelo de la cooperativa de trabajo en lugar de la corporación y en la línea del estudiante como productor. Los valores cooperativos que podrían informar el nuevo diseño de la universidad incluirían, según Joss Winn, autoayuda, autorresponsabilidad, democracia, igualdad, equidad y solidaridad. Los principios son: afiliación voluntaria y abierta; control democrático de los miembros; participación económica de los miembros; autonomía e independencia; educación, formación e información; cooperación entre cooperativas, y preocupación por la comunidad.

La plataforma para construir cooperativas de trabajo y para repensar la idea misma de trabajo académico en la era del capitalismo cognitivo

sería, en este modelo, el movimiento cooperativo internacional (Winn, 2015). Tal como están, las universidades son empleadores capitalistas que reproducen el trabajo académico en forma de trabajo estudiantil. Según Winn, el conocimiento que se produce en esta forma de organización se alimenta a través de la producción de valor y existe principalmente como una forma de mercancía. Sin embargo, Winn (2015), Neary (2020) y otros piden la transformación de la universidad en una universidad cooperativa de propiedad y gestión de los trabajadores que controlaría los medios

Tal como están, las universidades son empleadores capitalistas que reproducen el trabajo académico en forma de trabajo estudiantil

de producción de conocimiento y potencialmente produciría nuevas formas de conocimiento social a través de una forma de *propiedad común* de las relaciones de propiedad que transforma la distinción entre público y privado con el fin de crear un *patrimonio académico* diseñado para el bien de la comunidad (McLaren, de próxima publicación). Esto implicaría

un nuevo tipo de relación entre estudiantes y profesores mediante formas de solidaridad, igualdad y mutualidad en cuanto a la división del trabajo. Aquí, los modelos empresariales neoliberales basados en los precedentes institucionales se sustituyen por modelos dialógicos freireanos basados en el análisis materialista histórico que hace hincapié en el desarrollo de la conciencia crítica y la agencia protagonista y en lo que Winn (2015) y Neary (2020) denominan el Estudiante como Productor. La comunidad de académicos que componen la universidad cooperativa coconstruiría el currículo que implica luchas políticas contra los imperativos de la producción de valor capitalista. Hay mucho trabajo por hacer.

Peter McLaren es uno de los fundadores de la pedagogía crítica desde un enfoque marxista humanista

Referencias

- Dunayevskaya, Raya (1958) *Marxism and Freedom: from 1776 Until Today*. New York: Bookman Associates.
- Feenberg, Andrew (2014) *The Philosophy of Praxis: Marx, Lukacs and the Frankfurt School*. London y Nueva York: Verso.
- Guevara, Che (1965) *El socialismo y el hombre en Cuba*. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>
- Maisuria, Alpesh y Helmes, Svenja (2020) *Life for the Academic in the Neoliberal University*. Londres y Nueva York: Routledge.

3. PLURAL

- McLaren, Peter (2021) *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies* (en prensa).
- (2015) *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, sexta edición. Boulder y Londres: Paradigm.
- Mecklin, John (2020) "Closer than ever: It is 100 seconds to midnight. 2020 Doomsday Clock Statement". *Bulletin of the Atomic Scientists*. <https://thebulletin.org/wp-content/uploads/2020/01/2020-Doomsday-Clock-statement.pdf>. Consultado el 15 de diciembre de 2020.
- Neary, Mike (2020) *Student as Producer: How Do Revolutionary Teachers Teach?* Winchester y Washington: Zero Books.
- North, David (2021) "The Trump coup and the rise of fascism: Where is America going?" *World Socialist Website*. Tomado de: <https://www.wsws.org/en/articles/2021/01/19/dnor-j19.html>
- Price, Carter y Edwards, Kathryn A. (2020) "Trends in Income from 1975 to 2018", *Rand Corporation*. Disponible en: https://www.rand.org/pubs/working_papers/WRA516-1.html
- Rizga, Kristina (2017) "Betsy DeVos Wants to Use America's Schools to Build God's Kingdom" en *Mother Jones*. Marzo-abril. Disponible en <https://www.motherjones.com/politics/2017/01/betsy-devos-christian-schools-vouchers-charter-education-secretary/>
- Robinson, William (2020) "Global capitalism post-pandemic", en *Race & Class*, 62 (2), 3-13. Disponible en <https://doi.org/10.1177/%2F0306396820951999>.
- Smith, Craig Bruce (2021) "How Biden Can Fix Trump's 1776 Disaster". Disponible en <https://www.politico.com/news/magazine/2021/01/22/biden-trump-1776-commission-461483>
- Westheimer, Joel (2021) "The virus of disinformation threatens democracy and education is the cure" en *Toronto Star*. Disponible en <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2021/01/25/the-virus-of-disinformation-threatens-democracy-and-education-is-the-cure.html>
- Winn, Joss (2015) "The co-operative university: Labor, property and pedagogy" en *Power and Education*. Vol. 7, issue 1. 6 de abril. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1757743814567386>



6. EDUCACIÓN EN CRISIS Y PANDEMIA CAPITALISTA

Militarización de las escuelas en Brasil: una amenaza a la educación y a la democracia*

Fátima da Silva

■ La elección de Jair Bolsonaro como presidente de Brasil en el año 2018, más allá de indicar un proceso amplio de desregulación de la economía, marcado ya por políticas de socavamiento del papel del Estado en todas las esferas de la vida social y por un programa contundente de privatizaciones, trajo consigo también una nueva agenda educativa al país. Aunque ya presentes de forma difusa antes de su elección, con la llegada de Bolsonaro al poder los abanderados de lo que en Brasil se conoce como movimiento *Escuela sin Partido*, de la militarización de las escuelas y de la educación adquirieron fuerza y coordinación política nacional.

El movimiento *Escuela sin Partido* protesta contra lo que se llamó *adoctrinamiento político, ideológico y religioso*, supuestamente practicado en el marco de nuestros centros educativos por los profesores brasileños. Firmemente enraizado en una visión negacionista de la Historia, ese movimiento pasa a acusar y perseguir a los profesionales de magisterio de nuestro país, acusándolos de comunistas, difusores del ateísmo y de lo que convinieron en llamar *ideología de género*, término creado por movimientos neoconservadores que intentan, cueste lo que cueste, prohibir cualquier tipo de debate sobre los estudios de género y asuntos relacionados, como el feminismo. Los defensores de ese movimiento conservador y reaccionario atacan la libertad de cátedra de esos profesionales y, en un esfuerzo por reescribir la historia de Brasil, comienzan a adoptar un absoluto revisionismo de nuestra propia historiografía oficial, elogiando y defendiendo la sanguinaria dictadura civil-militar que se instaló en Brasil en 1964 y perduró hasta mediados de los 80.

Ese movimiento sufrió un duro revés en agosto de 2020, ya durante el gobierno Bolsonaro, cuando la Corte Suprema brasileña juzgó inconstitucional una ley de los estados que prohibía que las escuelas discutieran temas relacionados

* Entre las actividades organizadas por la confederación de STES para el Foro Social Mundial, tuvimos conocimiento de los hechos que se exponen a continuación, por lo que pedimos a Fátima da Silva el presente artículo para **viento sur**.

3. PLURAL

con el género y la sexualidad en sus aulas. Esa victoria judicial de los sectores democráticos de la educación brasileña creó una importante jurisprudencia en el marco de la mayor corte judicial de Brasil, cohibiendo, al menos momentáneamente, la presentación de proyectos legislativos similares en el marco de los estados subnacionales. Se produjo, así, un reordenamiento de las prioridades educativas de Bolsonaro. Resultado del mismo fenómeno social, el proyecto de militarización de las escuelas brasileñas pasa, actualmente, a ser prioridad central del programa educativo y de su gobierno.

Antecedentes y situación actual de la militarización de las escuelas brasileñas

El proyecto de lo que llamamos aquí militarización de las escuelas, en el marco de la agenda educativa del gobierno Bolsonaro, difiere del fenómeno que ya existe en Brasil en los consorcios educativos conocidos como colegios militares, instituciones sumamente antiguas. El primer colegio militar de Brasil se constituyó a finales del siglo XIX, en la época de la proclamación de la República brasileña. Vinculados a corporaciones brasileñas, esos colegios militares tienen vínculo institucional con las Fuerzas Armadas (Ejército, Marina y Aeronáutica), por lo cual son estructuras funcionales de la esfera nacional de nuestro sistema federado, o bien con las policías militares y el Cuerpo de Bomberos de los estados, instituciones vinculadas a los estados de la Federación.

Esa estructura de enseñanza militar, anterior al gobierno Bolsonaro, se dedica a atender, básicamente, la educación de los hijos de los funcionarios públicos de esas corporaciones y, a pesar de ofrecer la enseñanza en el marco de la educación básica brasileña, cuenta con una normativa propia y representatividad residual en el conjunto del sistema de enseñanza de Brasil: toda esa estructura abarca menos de 200 escuelas de un universo de más de 182.000 escuelas de educación básica.

Por otra parte, el proceso de militarización de las escuelas representa un esfuerzo gubernamental del actual mandatario brasileño por transferir la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas civiles de Brasil, de ese universo de más de 180.000 escuelas, a las fuerzas militares. La llegada de Bolsonaro al poder instituyó esa orientación nacional en las políticas públicas educativas, por primera vez de forma coordinada en el marco del gobierno federal, lo que impulsó la cantidad de escuelas afectadas por esa política de militarización.

Desde su primer día de gobierno, Bolsonaro instituyó la Subsecretaría de Fomento a las Escuelas Cívico-Militares en el marco del Ministerio de Educación (MEC), para cuya dirección fue nombrada una militar, teniente coronel del Ejército brasileño. El proceso de militarización de las escuelas brasileñas, ya en curso por medio de la iniciativa de varios estados y municipios, recobra un especial impulso con esa señal política de la nueva arquitectura organizacional del Ministerio de Educación de Brasil. La propia nomenclatura *escuelas cívico-militares*, acuñada por

la nueva estructura organizativa del MEC, pasa a ser usada por otras iniciativas de militarización educativa. Su crecimiento en varias ciudades brasileñas se constató de forma muy fuerte desde el primer semestre de 2019, primer año de gestión del gobierno Bolsonaro. En julio de ese mismo año, el MEC lanzó el *Compromiso Nacional por la Educación Básica*, una carta de intenciones de los proyectos del nuevo gobierno brasileño para la educación básica de Brasil. Este documento indica claramente como una de las prioridades del gobierno brasileño el fomento a la militarización de la educación, asumiendo como meta la implantación de 108 escuelas cívico-militares hasta el año 2023, con la proyección de probar ese modelo escolar en todos los estados de la Federación.

Ante las reacciones contrarias del sector educativo brasileño a su proyecto de militarización de escuelas, el gobierno creó, en septiembre de 2019, por medio de la Secretaría General de la Presidencia de la República, el Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares (Pecim) para la adhesión voluntaria de los entes federados subnacionales. La intención política del gobierno federal fue la de compartir la decisión de la militarización de las escuelas con los gobernadores del Estado, usando como punto de atracción la oferta de recursos financieros extra para la implantación de esos proyectos piloto en las ciudades. La oferta de apoyo financiero a los estados y municipios, por medio del Ministerio de Defensa y ante un escenario de escasez de recursos públicos de los estados y municipios para la educación, hizo que varios gobernadores e intendentes se adhirieran a la propuesta de Bolsonaro. Una mayoría de quince de los estados de la Federación se adhirieron, en ese momento, a la política propuesta por el gobierno.

De esa manera, en el marco de sus sistemas de enseñanza de los estados, los resultados obtenidos en 2019 respecto a la ejecución de esa política de fomento a la militarización de las escuelas civiles brasileñas se desarrollaron, como proyecto de gobierno, para el año 2020. Ese año, tan solo tres de los veintisiete estados de la Federación brasileña no participaron en el programa de escuelas cívico-militares de Bolsonaro: cincuenta y cuatro escuelas de todo el país, en veintitrés estados de la Federación, pasaron a formar parte del proyecto piloto, lo que constituye un verdadero secuestro de nuestras escuelas públicas por parte de la gestión administrativa y pedagógica de los militares brasileños. La promesa del gobierno Bolsonaro de poner en marcha 216 de esas escuelas hasta el final de su mandato trajo consigo el compromiso de que el gobierno federal destinara una suma de casi 152.000 euros ^{1/} a cada una de las unidades que se adhirieran a su proyecto educativo de militarización, así como proponer a los funcionarios públicos de las Fuerzas Armadas de

^{1/} Suma correspondiente a un millón de reales en moneda brasileña, convertida mediante el tipo de cambio constatado el 24 de febrero de 2021.

Brasil para que ejercieran cargos administrativos en los centros educativos de Brasil.

Toda esa política nacional del

3. PLURAL

gobierno Bolsonaro autorizó a varios estados de la Federación brasileña a ejecutar, en el marco de los estados, procesos de militarización de las escuelas en los propios sistemas públicos de enseñanza. A través de convenios y otras modalidades, los gobiernos de los estados transfirieron la gestión de varias escuelas de sus redes educativas públicas, por medio de asociaciones, mecanismos y acuerdos legales diversos, a sus fuerzas militares, que básicamente son corporaciones de policía con las que cada Estado cuenta en su estructura de gobierno. Se trata de un proceso avasallador, que se fortaleció y se desarrolló más con el gobierno Bolsonaro, pero que varios gobernantes de los entes subnacionales en Brasil lo posicionan también como proyecto político.

Cabe señalar que este proyecto tiene cierto apoyo social en sectores significativos de la sociedad brasileña, que ven en la militarización de las escuelas una posible solución a los problemas de seguridad y disciplina escolar. La adhesión social a este proyecto político avanza incluso en la oferta del sector de la educación privada en Brasil, con un silencioso y vertiginoso crecimiento de la creación de escuelas militares. Administradas por expolicías, agentes de la reserva del Ejército brasileño e incluso por civiles que nutren la necesidad de imponer más disciplina en los procesos pedagógicos para, así, poder vender sus negocios, esas instituciones privadas de enseñanza con disciplina militar se están creando y proliferando por varios estados de Brasil a partir de diferentes motivaciones: desde la oportunidad de negocio enfocada a un mercado abierto de clientes que valoran la disciplina para la educación de sus hijos hasta aquellas imbuidas de valores que nutren los principios cristianos, el patriotismo y el civismo, por ejemplo. Muchas de esas escuelas, abiertas durante el gobierno Bolsonaro, encontraron dificultad de supervivencia ante el aislamiento social que la pandemia de la covid-19 impuso al sector de la educación. Sin clases e inactivas, muchas de esas instituciones ya cerraron sus puertas y, solo así, se descubrió que algunas de ellas ni siquiera estaban acreditadas por ley para funcionar ante las Secretarías de Educación de los estados.

Ofensas a la legislación nacional y desarrollos en los procesos pedagógicos

El marco jurídico brasileño, en la figura de su principal ordenamiento legal que regula el sector educativo en Brasil, ni da cabida ni contempla ese proceso reciente de militarización de las escuelas. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), instituida durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (Ley Federal 9.394/1996), remite la enseñanza militar a la regulación por ley específica, lo que nunca ocurrió, a no ser mediante la edición de resoluciones ministeriales y dictámenes del Consejo Nacional de Educación. Ese proceso de militarización de las escuelas civiles en Brasil carece, así, de base normativa legal, tanto en el texto de la LDB como en los propios preceptos constitucionales.

A pesar de la prohibición legal a la implementación de la militarización escolar en Brasil, los gobiernos subnacionales de este país usan como principal argumento para proseguir con ese proyecto una reciente enmienda constitucional en nuestro ordenamiento jurídico. Durante el gobierno Bolsonaro, en 2019, el Congreso Nacional aprobó la Enmienda Constitucional (EC) 101, que permitió a los militares brasileños el derecho a la acumulación de cargos públicos, hasta entonces prohibida en nuestro país. En su artículo 37, la Constitución brasileña permitía la acumulación remunerada de cargos públicos solo a los profesores y a los profesionales del área de la salud. Con esa enmienda constitucional, los militares pasan ahora a contar con esa prerrogativa legal. Como resultado de esa modificación en la ley brasileña, Bolsonaro cuenta con un equipo ministerial compuesto en su mayoría por militares en puestos civiles y cargos importantes de la gestión del Estado, que supera incluso a los de los presidentes brasileños de la época del régimen militar en Brasil (1964-1985), que eran generales del Ejército nacional. Actualmente, Brasil cuenta con un Estado absolutamente militarizado, con más de 6.000 militares, en actividad o de la reserva, que ocupan cargos públicos civiles en las más diversas áreas gubernamentales, incluso en el sector de la educación.

A pesar de que actualmente el militar tiene la posibilidad de acumular más de un cargo público, incluso en el área educativa, a partir de la autorización concedida por la EC 101/2020, eso no quiere decir que sea apto para ejercer las funciones propias del profesional de la educación. A menos que ese funcionario obtenga una licenciatura e ingrese en las carreras públicas de la educación de su Estado a través de concurso público, el militar no está preparado para ejercer los cargos de magisterio, así como tampoco los del profesional de apoyo de la educación. La Ley Federal 12.014/2009, instituida durante el gobierno del expresidente Lula da Silva, reguló en Brasil la formación en servicio de los profesionales de la educación básica pública brasileña al crear un programa llamado *Profuncionario*, mediante el cual pasó a exigirse que los funcionarios de apoyo de los sistemas públicos de enseñanza brasileña tuvieran formación compatible con las actividades desempeñadas en el universo escolar. Esa legislación, según la normativa de la propia LDB, indicó las áreas de gestión escolar, alimentación escolar, multimedios didácticos e infraestructura escolar para la formación y la capacitación de los profesionales de apoyo en los centros educativos brasileños. No compete al militar ocupar esos cargos en las escuelas ni desempeñar las funciones asignadas a esos profesionales si no cuenta con la debida capacitación que la ley exige.

De esta manera, el proceso de militarización de las escuelas en Brasil, que alcanzó notoriedad y compromiso político en el actual gobierno, no tiene respaldo legal en el ordenamiento jurídico patrio. La legislación educativa brasileña, así como todas las relativas a la educación básica pública de este país, no permiten ese fenómeno que se está produciendo, de verdadero secuestro y captura de nuestras escuelas y centros educa-

3. PLURAL

tivos, por parte de las fuerzas militares. En el país de Paulo Freire, la subversión de la educación, realizada mediante la apropiación militar de la enseñanza, avanza a un ritmo vertiginoso con el gobierno fascista de Jair Bolsonaro, que pasa por encima del propio ordenamiento jurídico que regula el sistema educativo en Brasil.

En lo que respecta a los principios constitucionales relativos al derecho social de la educación pública, la Constitución brasileña también desautoriza el proceso de militarización que se está produciendo en el país. Su recurrente incumplimiento por parte del gobierno Bolsonaro ocasiona un enorme daño a la propia práctica pedagógica inspirada por ellos. El artículo 206 de la Constitución brasileña destaca siete principios para el cumplimiento obligatorio de la enseñanza pública que el Estado ofrece, a saber:

“(…) **I** - Igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela; **II** - Libertad para aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el conocimiento; **III** - Pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza; **IV** - Gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales; **V** - Valorización de los profesionales de la enseñanza, asegurando, según la ley, los planes de carrera, con ingreso exclusivamente por concurso público de pruebas y títulos; **VI** - Administración democrática de la enseñanza pública, según la ley; **VII** - Garantía de nivel de calidad (...)”.

La realidad vivida en los estados brasileños de una avalancha de esos procesos de militarización de las escuelas, experimentada por la sociedad del país, señala una absoluta falta de respeto por esos principios

La subversión de la educación realizada mediante la apropiación militar de la enseñanza avanza a un ritmo vertiginoso

y será menester, en breve, que la Corte Suprema de Justicia brasileña analice esta materia, a instancias del propio sector educativo de Brasil. Eso aún no ocurrió en virtud de la lectura política que se hace de esa corte, también contaminada políticamente en función del actual momento de

conservadurismo que Brasil atraviesa. Sería mucho esperar que los juicios que la Corte Suprema de Justicia brasileña realiza pasaran ahora a apoyarse solo en los procedimientos técnicos que deberían servirles como única guía para la apreciación de esta materia. La estrategia política del sector educativo en Brasil, por medio de sus movimientos sindicales, asociaciones de representación social y entidades científicas del campo

educativo, consideró que, en un primer momento, sería mejor abordar esos temas legales en el marco de los tribunales de justicia de cada estado subnacional. Ocurrió que varias de esas instancias del poder judicial brasileño refrendaron ese proceso en el marco de sus jurisdicciones. Ante esas derrotas recurrentes, nuestro último recurso es llevar ese debate a la Corte Suprema brasileña.

En lo que respecta a los principios constitucionales que emanan del texto de la Constitución brasileña, el que propugna la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela ha sido descaradamente irrespetado por esas instituciones militarizadas. Incluso se encuentran casos de privilegios en la matrícula de los hijos de los militares que dirigen esas escuelas, en perjuicio del carácter universal que el derecho a la educación asegura para la matrícula de todo brasileño. La permanencia en la escuela también ha sido objeto de muchas denuncias ante los órganos competentes del gobierno, ya que para alcanzar buenos resultados en las evaluaciones estandarizadas impuestas a todo el sistema educativo brasileño, los llamados *alumnos problemáticos* o que presentan bajo rendimiento escolar son expulsados de la escuela. Muchas veces, esas instituciones presentan motivos prosaicos como excusa: los estudiantes que no se adaptan a las imposiciones relativas a la vestimenta o a la disciplina militar que se exigen en el marco de la escuela reciben la *sugerencia* de buscar otro centro educativo para continuar sus estudios. Sin ningún tipo de enfoque pedagógico, esas instituciones militarizadas terminan transformándose en verdaderas prisiones, en las que impera el autoritarismo en las relaciones, todo lo contrario de lo que se espera de una institución escolar.

Con respecto al principio de la igualdad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber, la militarización de las escuelas también ha constituido un obstáculo para su cumplimiento pleno e incluso parcial. Las normas rígidas y jerárquicas del militarismo impuesto a las escuelas desacreditan cualquier posibilidad de cumplirlo. El compromiso asegurado a la libertad de enseñar del educador y de aprender del educando ha sufrido frecuentes faltas de respeto y ha sido denunciado ante los sindicatos en los estados, llegando al punto culminante de que una escuela militarizada colocó paredes de cristal en las aulas para que los militares de la unidad pudieran supervisar la actuación del profesor y la disciplina de los estudiantes. Las denuncias también sacan a la luz prohibiciones impuestas a los estudiantes de presentar en clase seminarios sobre temas que no agraden a los militares. Un horror solo vivido en la época de nuestra más terrible dictadura militar en Brasil. Eso termina comprometiendo el tercer principio dispuesto en el texto de nuestra Constitución, que asegura la pluralidad de ideas en el entorno escolar.

La gratuidad constitucionalmente asegurada en los centros de enseñanza oficiales también es un derecho amenazado. Muchas de esas escue-

3. PLURAL

las militarizadas pasan, por cuenta propia, a cobrar tasas de matrícula, contribuciones mensuales *voluntarias* y el pago, por parte de la familia, de uniformes propios para los estudiantes, que suelen ser más caros que los que las redes de enseñanza ofrecen gratuitamente. La laxitud en cuanto al pago de esas tasas extra ha contribuido al abandono escolar de los estudiantes cuyas familias son más pobres, y estas, expuestas públicamente ante su propia comunidad escolar, se sienten incluso avergonzadas de no poder asumir y cumplir el pago de dichas tasas. La valorización de los profesionales de la enseñanza, con la exigencia de formación compatible e ingreso solo por medio de concurso público, se ha subvertido y violado sistemáticamente, por un lado, con la llegada de profesores militares para impartir algunas asignaturas y, por otro, con la imposición de militares en los cargos de dirección y de gestión de la escuela, lo que termina

por afectar también a la garantía de una gestión democrática.

En ese modelo educativo interesa solo la disciplina y la clasificación generada por las evaluaciones educativas

Mucho se ha hablado acerca de los resultados educativos alcanzados por esas instituciones que, frecuentemente, obtuvieron mejores resultados en las evaluaciones educativas

estandarizadas que se aplican en Brasil. Esa mejora se debe, principalmente, al mayor aporte de recursos con los que esas escuelas cuentan, así como a la selección impuesta en esos centros educativos militarizados a los estudiantes que se *desvían* del estándar que se desea alcanzar, lo que produce mucha rotación de estudiantes en ese espacio, por iniciativa deliberada de los propios miembros militares de la gestión escolar. No hay espacio, en un ambiente militarizado, para una educación libertadora que emancipe al educando como ser humano. En ese modelo educativo interesa solo la disciplina y la clasificación generada por las evaluaciones educativas.

La militarización de las escuelas representa exclusión, ataque a los más pobres y a la propia democracia

Análisis llevados a cabo por el sociólogo y educador Miguel Arroyo definen ese proceso de militarización de las escuelas principalmente como un proyecto de criminalización de las infancias populares. Arroyo destaca una tendencia general a que ese proceso incidirá con más fuerza en las áreas populares y periféricas de nuestras ciudades. De hecho, el experimento de militarización de las escuelas brasileñas se ha impuesto de forma casi prioritaria en las áreas periféricas en las que viven niños negros más pobres y poblaciones más vulnerables. Las escuelas militarizadas pasaron a ocupar en Brasil, prioritariamente, las áreas más pobres y desprovistas

de cualquier tipo de amparo asistencial por parte del Estado y forman parte de la escena de las periferias y favelas de nuestras ciudades.

Con el pretexto de mitigar la violencia en las escuelas, mal que afecta de forma trágica a nuestra sociedad marcada por tanta desigualdad social y económica, la ideología de la militarización ha conquistado adhesión social, en particular en ese segmento de la población. Ese proceso, de acuerdo con Arroyo, representa un ataque sin precedentes a la escuela pública y a los propios profesores, mensaje claramente dado cuando los cargos de dirección escolar dejan de ser ocupados por esos profesionales cualificados para destinarse a los militares, ahora repentinamente interesados en la educación de nuestro pueblo. La escuela militarizada pasa a ser un espacio de control de esos jóvenes negros y periféricos que, por absoluta falta de oportunidades, encuentran muchas veces en los pequeños delitos una estrategia de supervivencia en esas comunidades empobrecidas del país.

La ideología compartida por algunas familias de esas áreas más periféricas de que una escuela militarizada ofrecerá más seguridad a sus hijos, representa solo la victoria de una política de Estado que impone miedo y amenaza. Y toda política pública adquiere notable efectividad cuando se alcanza ese nivel de adhesión social.

La gravedad de la experiencia de las escuelas militarizadas aumenta mucho cuando percibimos que esa política generará más exclusión y prejuicios en el entorno escolar que, si ya presentaba deficiencia en el manejo de esos temas en el espacio escolar, tenderá a agravarse drásticamente en el marco de los centros educativos militarizados. La tendencia a uniformizar el comportamiento y la identidad de los estudiantes en un espacio como ese generará más prejuicios y exclusión contra todo tipo *diferente*, lo que terminará afectando a nuestros estudiantes más pobres, así como a las mujeres, a los negros, a los extranjeros, a los homosexuales y a los transexuales.

La lucha del sector educativo brasileño vislumbra muchos enfrentamientos en ese debate que, de forma abrumadora, se impone trágicamente en el país tras la elección de Bolsonaro, principal difusor de este modelo de educación. Y, más allá del mismo presidente fascista, el enfrentamiento deberá establecerse también contra la ideología difundida y asimilada por algunas familias de que ese modelo de escuela puede ser una opción válida para la educación de sus hijos. Definitivamente, el lugar del militar no es la escuela pública y esa bandera se levanta en el debate social brasileño y en los espacios académicos que estudian e investigan las repercusiones de ese modelo en los procesos pedagógicos. Ante tantas transgresiones explícitas practicadas contra nuestro ordenamiento jurídico, inevitablemente ese debate terminará siendo llevado ante los tribunales superiores de nuestro país. Pero principalmente, y lo más fundamental, es que la defensa de una escuela pública pasará ahora a adquirir el carácter de una lucha política por la recuperación

3. PLURAL

de la propia democracia en nuestro país, hoy por hoy tan amenazada en estos tiempos trágicos del gobierno Bolsonaro.

Fátima da Silva es profesora de Educación Básica, graduada en Pedagogía por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Actualmente es secretaria general de la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE/Brasil) y vicepresidenta de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL)



7. EDUCACIÓN EN CRISIS Y PANDEMIA CAPITALISTA

La lucha por la educación pública en América Latina

Luis Bonilla-Molina

■ La crisis económica del capitalismo y la reestructuración del modo de producción, derivada esta última del emerger de la cuarta revolución industrial, tienen un capítulo muy dramático en el hecho educativo. Desde el año 2015 veníamos advirtiendo que podía ocurrir un Apagón Pedagógico Global (APG), signado por la virtualidad como ejercicio de centralidad pedagógica a escala planetaria. Estas afirmaciones se basaban en el estudio de la arquitectura financiera de las grandes corporaciones tecnológicas, el énfasis de estas en la producción de tecnologías y narrativas educativas digitales y su creciente vínculo con los gobiernos y Ministerios de Educación. Los hechos confirmaron estos análisis y demostraron la importancia de estudiar el curso de la economía y la trayectoria de colisión del capital tecnológico transnacional con los sistemas educativos.

La covid-19 fue utilizada para abrir paso a la virtualidad y la educación en casa como paradigmas emergentes del capitalismo cognitivo. Las grandes corporaciones tecnológicas se habían venido preparando para el paso abrupto y global a la virtualidad, mientras los Ministerios de Educación de la región no dejaban de estar prisioneros de la epistemolo-

gía capitalista de la primera y segunda revolución industrial, creyendo que solo comprando chatarra tecnológica resolverían el desfase surgido desde la tercera revolución industrial.

Como hemos insistido, desde la tercera revolución industrial y la aceleración de la innovación científica que ella trajo, vinculada al modo de producción y a la sociedad, ha surgido un desencuentro entre lo que quiere el capitalismo cognitivo y lo que realizan los sistemas escolares. Esto no se resuelve con la simple compra de computadores, Internet y capacitación para educación en línea. Está surgiendo una paradoja, según la cual el modelo de escuela que sirvió a la reproducción cultural del sistema capitalista, en la primera y segunda revolución, ya no resulta útil para el modelo de reproducción que demanda el capitalismo de las plataformas en el marco del emerger de la cuarta revolución industrial. Lo que ocurrió en materia educativa durante la pandemia de la covid-19, puede ser solo los relámpagos que anuncian una gran tormenta sobre la escuela pública, la profesión docente y el derecho humano a la educación. Por supuesto que la escuela emancipadora que defendemos y la educación pública vinculada a los intereses de la clase trabajadora distan mucho de cualquiera de estas propuestas.

En el Foro Mundial de Educación (2015) realizado en Incheon, Corea, ante las y los representantes educativos de más de 150 países, las grandes corporaciones tecnológicas anunciaron que estaban trabajando para un escenario de virtualidad educativa generalizada a escala planetaria, con un horizonte máximo de diez años, algo que de manera cómplice desoyeron los gobiernos neoliberales, para abrir puertas a un nuevo modelo de privatización y mercantilización educativa.

A comienzos de la pandemia, prácticamente ningún sistema escolar de la región contaba con plataformas propias, arquitectura de la nube independiente, repositorios digitales en formato de la cuarta revolución industrial y mucho menos habían formado a los y las docentes para la complementariedad de la virtualidad con la presencialidad; el día D anunciado por las grandes corporaciones tecnológicas se inició con la explosión global del virus. La situación de incertidumbre generalizada que azotó a los sistemas educativos creó las condiciones de posibilidad para el desembarco suave de las corporaciones tecnológicas en la vida escolar. Por ello, cuando en marzo de 2020 se inicia la cuarentena preventiva radical en la región, quienes de inmediato aparecieron con sus *alternativas*, fueron las grandes corporaciones tecnológicas, imponiendo a la fuerza una acelerada alfabetización en el manejo de plataformas, pensadas con una lógica de nuevos estilos y orientaciones en la reproducción del conocimiento, la castración del pensamiento crítico y el aprendizaje centrado en competencias. No se democratizó la apropiación de los algoritmos, ni se trabajó la comprensión y apropiación crítica de la realidad, sino que se puso en marcha un ensayo de apropiación de rutinas para abrir puertas al modelo de enseñanza que requiere el mundo digital ideado por el

3. PLURAL

capital. La lógica de enseñanza que contienen las plataformas virtuales es un debate urgente en el magisterio.

Estamos aún muy lejos de conocer todo el arsenal educativo construido por las corporaciones del capitalismo cognitivo para sustentar en el futuro próximo su propuesta de sociedad educadora digital. Lo que presenciamos durante la pandemia fue solo la construcción de hegemonía sobre una nueva orientación, sobre un horizonte estratégico. En otro artículo trabajaré los prototipos de escuela, bachillerato y universidad que está construyendo el capitalismo cognitivo con el ánimo de poner en marcha una nueva orientación escolar que elevará de manera exponencial la exclusión educativa que conocimos en las tres primeras revoluciones industriales.

En contravía a los anuncios de distintos sectores políticos, el neoliberalismo educativo sigue vivo y actuando con rostro de sociedad educadora, avanzando en nuevas formas de mercantilización y privatización educativa. En el marco de la pandemia muchos sistemas escolares (Puerto Rico, Panamá, Brasil, Argentina, Colombia, entre otros) avanzaron en acuerdos de largo alcance con corporaciones tecnológicas para asociar la virtualidad y las mercancías digitales a la praxis educativa de los próximos años; la lucha por el mínimo del 6% del PIB para educación aparece como un botín en disputa por las grandes corporaciones tecnológicas. La nómina docente, que ocupa una parte importante del presupuesto educativo, está en la mira del capitalismo cognitivo; por ello abren paso al paradigma de la educación virtual en casa, sembrándolo hoy y aspirando cosechar frutos de desplazamiento de las y los docentes en los próximos años.

Por los bordes comenzó a hablarse de la formación docente para el modelo de educación en casa, convirtiendo lo que ocurrió durante la pandemia en un ensayo de lo que la OCDE denominó como la “sociedad educadora en red”. Irene Rigau, seguidora del Gregorio Luri Medrano (colaborador del Club de Roma) y antigua consellera de Educación de la Generalitat de Catalunya, señaló en el Congreso Mundial de Educación de Kairós (2020) que “ante la situación que vivimos el futuro de la escuela puede estar cuestionado” y que las “posibilidades que tiene la tecnología, podría favorecer la aparición de nuevos profesionales de la enseñanza, contratados por grandes operadores del mercado, del mercado en red, que podrán garantizar visitas a domicilio, asistencia telefónica, consultas en sus despachos, en que la educación en casa podría ser la tónica más generalizada con el apoyo tecnológico”. Precisa Rigau que “había un escenario que nos parecía muy distante, el de la sociedad en red, que en estos momentos podría ser realidad, desplazando en muchos países al modelo de escuela como una organización de aprendizaje (...) en el centro de la comunidad”. Finaliza puntualizando que “la involución y el desmantelamiento de la escuela facilitarán que esta sea sustituida por redes de aprendizaje”. Las afirmaciones de Rigau son una nítida expresión de la perspectiva de los corsarios neoliberales, quienes se aprestan a tomar por

asalto en la pospandemia el botín que representa el presupuesto destinado por los Ministerios de Educación a la nómina docente.

La pandemia ha estado signada por una brutal privatización, estratificación y generación de exclusión educativa. La inmensa mayoría de gobiernos en América Latina abandonaron la responsabilidad de los estados en garantizar las condiciones mínimas para desarrollar el proceso educativo. No dotaron a las y los docentes, estudiantes y familias de dispositivos, acceso a Internet, planes de datos y, en un inusitado clímax del paradigma de la sociedad educadora neoliberal, trasladaron a estudiantes, docentes y familias los costes de la continuidad del vínculo pedagógico en pandemia. Esta nueva forma de privatización educativa ha sido precariamente denunciada y amenaza con instalarse como una constante en la lógica de la educación como bien común.

Este modelo de privatización generó daños colaterales de profundo impacto social global. Apareció el fenómeno de la estratificación educativa

La pandemia ha estado signada por una brutal privatización, estratificación y generación de exclusión educativa

entre aquellos estudiantes que tenían acceso a computadores, conexión a Internet, planes de datos suficientes y una familia de acompañamiento de emulación forzosa del rol docente, respecto a quienes no poseían estas condiciones tecnológicas y/o de apoyo y quienes tuvieron como alternativas modelos tecnológicos añejos (radio-TV) o guías de

autoaprendizaje, mientras los y las estudiantes de zonas de difícil acceso, indígenas y de pobreza extrema no podían acceder a ninguna de estas opciones. Esta estratificación pretende construir imaginarios de autoexclusión, al darse cuenta importantes sectores de estudiantes humildes que el no poseer equipos y condiciones tecnológicas mínimas conlleva no poder seguir avanzando en la educación con sello de mundo digital. Esto pareciera continuar en la fase de salida de pandemia con los anuncios que hacen los Ministerios de Educación sobre alternancia o los llamados modelos híbridos.

Hoy, los Ministerios de Educación de la región no conocen a ciencia cierta cuál es la matrícula real, quiénes permanecen en sus sistemas educativos y quiénes han abandonado, o quedado excluidos porque están en la amplia franja de población sin acceso al mundo de la tecnología 3G, 4G o 5G. La vuelta presencial a las aulas en la pospandemia estará signada por un titánico esfuerzo de los y las docentes para reincorporar a las aulas a quienes quedaron desconectados durante el año 2020.

La covid-19 y las posibilidades de avanzar en la unidad del magisterio. Inventario de actores

El neoliberalismo educativo ha lanzado una ofensiva planetaria contra

3. PLURAL

la escuela presencial y la educación pública. Enfrentar esta arremetida demanda una articulación y unidad del magisterio sin precedentes. Ello exige un adecuado inventario de actores, situaciones a resolver y afirmación de las potencialidades. En este artículo me interesa identificar actores que han sido claves en la construcción de resistencias antineoliberales de distinto signo e intensidad durante el año 2020. Por un lado están los sindicatos, por otro las coaliciones en defensa de la educación como derecho humano y finalmente algunas instituciones académicas y científicas.

En el caso de los gremios y sindicatos es muy importante ubicar su vínculo con corrientes sindicales internacionales; en muchos casos los sindicatos militan en varios agrupamientos internacionales, lo cual implica una lectura mucho más fina, imposible de lograr en los límites de extensión de este artículo.

En la región existe un desarrollo desigual de los procesos de instauración de las corrientes sindicales internacionales. La mayoría de gremios y sindicatos están fuera de algún agrupamiento internacional y en buena medida pesa la orientación política de cada organización para tomar una decisión al respecto. En ocasiones, los cambios de orientación política en la dirección de los gremios conllevan a desafiliaciones y/o afiliaciones a una u otra corriente internacional.

La Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) agrupa a sindicatos muy numerosos y diversos en sus composiciones políticas, perspectiva de independencia de clase y cultura de movilización unitaria. Destacan la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Federación Colombiana de los Trabajadores y Trabajadoras de la Educación (FECODE), el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTEP) del Perú, la Unión Nacional de Educadores de Ecuador (UNE), el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) de México, el Colegio de Profesores de Chile, y otros tantos sindicatos mucho más pequeños. En unos casos sus métodos de trabajo los ubican en la perspectiva transformadora amplia, mientras que en otros viven profundas tensiones en su interior; en el caso de México, el SNTE, cuestionado por sus vínculos con el PRI y los gobiernos burgueses, aun antes de la conducción por parte de Elba Esther Gordillo, cuenta desde finales de 1978 con una corriente clasista y antiburocrática en su interior, la Coordinadora Nacional de los y las Trabajadores de la Educación (CNTE), que agrupó a las fuerzas que lucharon durante la pandemia por la defensa del magisterio ante el modelo de neoprivatización educativa. Algo similar ocurre en el Colegio de Profesores de Chile, con el Movimiento por la Unidad Docente (MUD) y otras corrientes clasistas que tensionan a favor del manejo democrático y clasista del gremio, mientras que en Ecuador, Colombia y Perú fueron la UNE, FECODE y SUTEP de conjunto quienes lideraron el trabajo de resistencia ante la ofensiva del capital en el 2020. El caso de

Argentina es muy particular, dada la multiplicación de gremios de base de distintas orientaciones y las diferencias tácticas que mantienen las grandes centrales sindicales. Es incorrecto hacer una caracterización de la IEAL como si fuera una sola expresión en el terreno de la lucha de clases; cada organización que forma parte de ella debe ser valorada en su actuación en el contexto nacional y ello deriva en una caracterización dinámica del IEAL.

Otro actor regional es la Confederación de Educadores Americanos (CEA), conformada por una serie de gremios diversos, entre los cuales están la Confederación Nacional de los Trabajadores de los Establecimientos de Enseñanza (CONTEE) de Brasil, el SNTE de México, la Federación de Profesionales Docentes de la Educación Superior de Nicaragua (FEPDES), la Agrupación Federal de Funcionarios de la Universidad de la República (AFFUR) del Uruguay, la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN) de la Argentina, la Confederación de Trabajadores Urbanos (CTU) de Bolivia, el Frente Reformista de Educadores Panameños (FREP), la Federación de Sindicatos de Trabajadores Técnico-Administrativos de Instituciones Públicas de Educación Superior de Brasil (FASUBRA). A decir verdad, su capacidad de incidencia regional fue mínima en la coyuntura de la covid-19, aunque algunas de sus organizaciones como FASUBRA estuvieron muy activas en el marco nacional.

Por otra parte está la Confederación Sindical de los Trabajadores de las Américas (CSA) vinculada a la AFL-CIO de Estados Unidos y a la Confederación Sindical Internacional (CSI), de la cual forma parte la Central de los y las Trabajadores Argentinos (Autónoma (CTA-A), a la cual está afiliada la Federación Nacional de Docentes, Investigadores y Creadores Universitarios Histórica (CONADU-H), una de las organizaciones de docentes que estuvo muy activa en la unidad internacional en lucha contra el neoliberalismo educativo y combativa a nivel nacional en el marco de la pandemia.

Producto de una escisión de la CSA en el año 2017 se funda la Alternativa Democrática Sindical (ADS), de la cual forma parte la Central General de Trabajadores de Panamá (CGTP), la cual estuvo muy presente en las resistencias antineoliberales en educación durante el año 2020.

Adicionalmente, la Federación Latinoamericana de Trabajadores de la Educación y la Cultura (FLATEC) es otra de las centrales sindicales regionales. De ella forman parte organizaciones que fueron muy activas en la resistencia a la ofensiva neoliberal durante la pandemia, especialmente la Asociación de Educadores Veraguenses (AEVE) de Panamá y la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE) de Costa Rica. Como en las restantes organizaciones, el movimiento es desigual, unas organizaciones son muy activas, mientras otras no terminan de aparecer en el escenario de la lucha anticapitalista.

La Federación Sindical Mundial (FSM) no suele actuar como un escenario de coordinación de la lucha magisterial, a pesar que algunos de sus

3. PLURAL

sindicatos pertenecen al campo de la educación, entre ellos el Sindicato Unitario Fuerza Magisterial (SINAFUM) de Venezuela. Fue muy débil su incidencia en el magisterio y la actividad gremial docente en el marco de la pandemia. El presidente de la FSM fue invitado al Congreso Mundial de Educación en defensa de la educación pública y contra el neoliberalismo educativo.

Entre la inmensa mayoría de *no alineados* con ninguno de los agrupamientos internacionales y que tuvieron un protagonismo especial en el año 2020, destacan la Federación de Maestros y Maestras de Puerto Rico (FMPR), Surrey Teachers Association perteneciente al Bristh Columbia Teachers Federation (BCTF) de Canadá, United Teachers Los Ángeles (UTLA) y el Chicago Teachers Union (CTU) de Chicago, ambos de EE UU, la Asociación de Profesores de la República de Panamá (ASOPROF), el Sindicato Nacional de Docentes de la Enseñanza Superior (ANDES) y SINASEFE de Brasil, la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios (APPU), la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB), la CNSUESIC de universitarios en México, la FERC-CGT de Francia, así como una serie de sindicatos locales como SUTEBA el Tigre, Ademis de Buenos Aires, Amsafe y la COAD de Rosario, el SUTE de Mendoza, Argentina, la Intersindical de Valencia, el USTEC-STEs de Catalunya, España, SITRAIEMS-CDMX de México, la Intergremial de Formación Docente del Uruguay, la Asociación de Profesores Universitarios (APU) de Colombia, el SINDEU de Costa Rica.

Es importante ubicar otros actores regionales no gremiales, quienes trabajan en la defensa de la educación pública. El primero, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) conformado por más de 600 centros de investigación, 99 instituciones asociadas y 82 redes temáticas. Clacso constituye el más importante tejido de investigadores(as) sociales en la región, con vínculos en los cinco continentes; cuenta con cinco grupos de trabajo sobre educación que enfatizan en el derecho humano a la educación. El desafío de Clacso continúa siendo el de una mayor articulación con el movimiento social y gremial en educación.

El segundo, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), que agrupa a dieciocho foros y coaliciones nacionales por el derecho a la educación, nueve redes regionales y cinco organizaciones nacionales. La Clade tiene un enorme potencial, al ser una amplia red de redes del movimiento social organizado.

El tercero, el Consejo de Educación Popular de América Latina (CEAAL), constituido por un centenar de colectivos nacionales y locales de educación popular, concentrado fundamentalmente en trabajo educativo comunitario.

Un cuarto actor es el Centro Internacional de Investigaciones Otras Voces en Educación (CII-OVE), que se ha convertido en un factor de articulación y trabajo unitario entre los distintos actores del movimiento

social en defensa de la educación pública. Su capacidad de relacionamiento, diálogo y organización fue fundamental para la realización del I Congreso Mundial en Defensa de la Educación Pública y contra el Neoliberalismo Educativo realizado en septiembre de 2020. La alianza de Otras Voces en educación con la Cooperativa de Educadores y Educadoras, Investigadores e Investigadoras Populares Histórica (CEIP-H) ha potenciado y diversificado el trabajo que vienen realizando.

Finalmente, existe un enjambre de colectivos y movimientos de base, muchos de los cuales no están asociados a ninguna corriente nacional o internacional, pero que trabajan de manera sostenida y combativa en defensa del derecho a la educación en todos los niveles. Ellos, en sí mismo, representan una capacidad de acción impresionante, con los cuales se debe trabajar en mayores niveles de articulación y unidad en la acción.

El Foro Mundial de Educación (FME) del Foro Social Mundial (FSM) que tuvo una presencia muy fuerte a comienzos del siglo XXI, si bien ha perdido empuje, continúa siendo un referente del trabajo importante en favor de la inclusión y en defensa de la educación pública.

Lamentablemente, durante la pandemia la universidad pública reaccionó muy lentamente. El asedio de la privatización, la desinversión y el desmantelamiento de programas de investigación y extensión ha pesado mucho en ello. Esto no es nuevo, se reflejó claramente en la precariedad de propuestas y la carencia de debates sustantivos actualizados que vimos en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2018. El sector más dinámico de las universidades parecieran ser hoy sus gremios y sindicatos.

Situaciones a tomar en cuenta

En un marco de ofensiva global y regional del capital sobre la educación pública, existe un conjunto de situaciones que es importante abordar para construir una correlación de fuerzas favorables, no solo para la defensa del derecho humano a la educación, sino para la construcción de una escuela transformadora y una agenda anticapitalista amplia.

La primera de ellas, la fragmentación de las fuerzas gremiales y sindicales. No considero que esté planteado en el corto ni mediano plazo el impulso de procesos de integración, sino que la prioridad es la unidad de acción. Esta unidad se construye con el diálogo, el reconocimiento de las diversidades y la superación de autorreferencias morales, de superioridad ideológica o de otro tipo. Es evidente que todas las organizaciones sindicales y gremiales han alcanzado importantes logros en la batalla contra la mercantilización y la privatización educativa, pero seguramente en el camino también se han cometido errores, fallas e inconsistencias. Se trata de enfatizar la potencialidad de lucha y la importancia de la unidad de acción partiendo de la independencia de clase. Por ello, la tremenda significación de lo que ocurrió en el Congreso Mundial contra el Neoliberalismo Educativo, fundamentalmente al expresar la confluencia

3. PLURAL

de sindicatos y gremios, quienes desde distintos lugares de militancia gremial convergieron en la unidad de acción.

La segunda, la dispersión de las iniciativas que atomiza los esfuerzos. Ciertamente, los gremios y sindicatos tienen que abordar pragmáticamente el día a día de la acción reivindicativa, pero ello no puede estar desconectado del combate a las iniciativas nacionales, regionales y globales que lanza el neoliberalismo. Por ejemplo, el capitalismo cognitivo ha lanzado una iniciativa global denominada el Gran Reinicio, que contiene las claves de un cambio de 180 grados en materia educativa y ello siendo precariamente discutido y enfrentado por las organizaciones gremiales.

El impacto de las disputas partidarias en lo gremial y sindical sigue siendo una cuestión para abordar. Desde mi punto de vista esto se resuelve con la democratización de las estructuras y los procesos de toma de decisión, en virtud de la pluralidad de militancias que conforman los gremios y la vocación unitaria que prevalece desde abajo.

Pero quizá la cuestión que más afecta es la idea antisindical que el neoliberalismo ha venido sembrando desde la década de los ochenta

Repensar muchas dinámicas y prácticas de los sindicatos docentes para impulsar la horizontalidad en lo que sea posible

del siglo XX, alimentada por el funcionamiento burocrático y de claudicación de algunas direcciones gremiales. Urge una cruzada unitaria que coloque en primer plano el gremialismo y sindicalismo docente como herramienta de trabajo y lucha de los y las trabajadores de la educación. Ello comporta repensar muchas dinámicas y prácticas de los sindicatos docentes para impulsar la horizontalidad

en lo que sea posible, la contraloría colectiva del trabajo gremial y la rotación de cargos que rompa con caudillismos; privilegiar la fuerza de lo colectivo en el sindicato.

En el caso de las organizaciones del movimiento social, asociadas a la promoción y defensa del derecho humano a la educación, el mayor problema deriva en el papel que le otorgan al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro o ODS4. El ODS4 es la agenda global del capitalismo en educación. Aunque su construcción haya convocado a distintos actores sociales y se haya presentado como resultante del consenso mundial en materia educativa, en realidad expresa el consenso de las clases dominantes. El ODS4 tiene un carácter desmovilizador y postula una ruta de estandarización que termina siendo funcional a la mercantilización, privatización y reconversión de la escuela conforme a los parámetros del capitalismo cognitivo.

Posibilidades

El Congreso Mundial en Defensa de la Educación Pública y Contra el Neoliberalismo Educativo realizado de manera virtual el 25, 26 y 27 de septiembre de 2020, en el cual hablaron más de 100 organizaciones gremiales y pedagogos críticos de cuatro continentes y que contó con la participación de 11.800 personas, fue la materialización de un esfuerzo unitario sin precedentes para denunciar y articular acciones contra la ofensiva neoliberal en el marco de la pandemia. En este evento participaron gremios y sindicatos de las distintas agrupaciones internacionales del magisterio y de todas las corrientes políticas transformadoras, así como importantes referentes de las educaciones populares, demostrando que es posible construir una agenda de acción mancomunada.

La Coordinación Internacional de los y las Trabajadores de la Educación surge como una posibilidad para mantener este espacio y avanzar en nuevas formas de trabajo compartido. La convocatoria a una marcha global por el derecho a la educación en el año 2021 o 2022 puede ser un esfuerzo que contribuya en ese sentido.

Por experiencia sabemos que el movimiento social y las convergencias son como las mareas, lo importante es saber captar la potencialidad radicalmente transformadora de las mismas y actuar en ellas. La invitación es a seguir acompañando y ayudando a producir nuevas mareas anticapitalistas.

Luis Bonilla-Molina es coordinador internacional del portal *Otras Voces en Educación*. Premio de Justicia Social otorgado por el Proyecto Democrático Paulo Freire de la Universidad de Chapman, por su trabajo con el sector docente a nivel internacional durante la pandemia 2020

Referencias

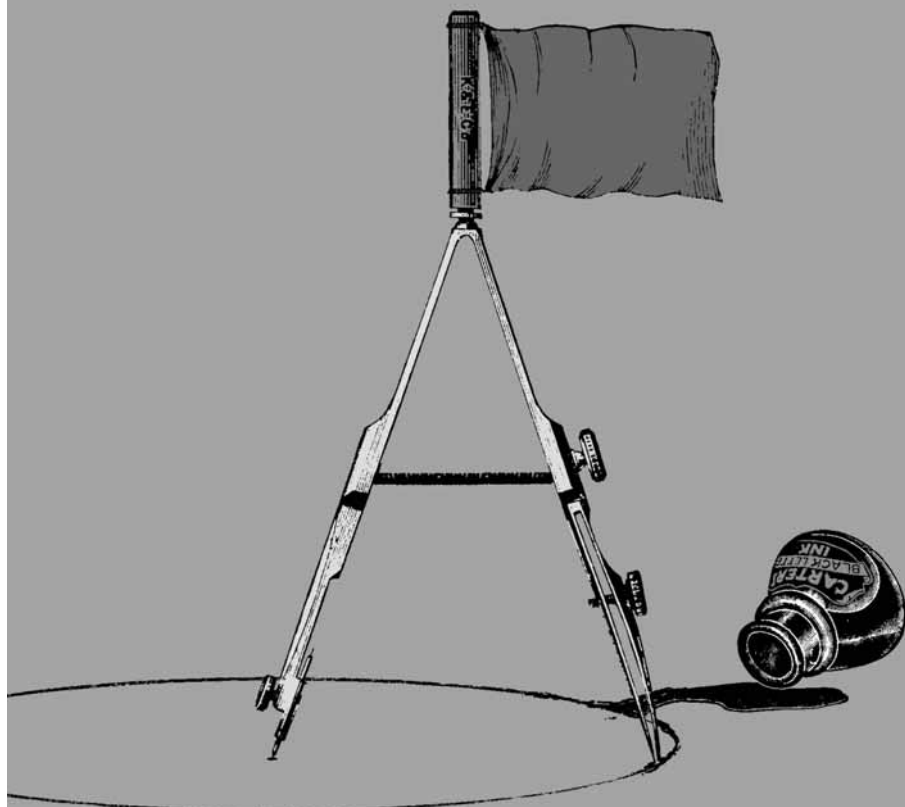
- Bonilla-Molina, Luis (2017) “Apagón pedagógico global. Las reformas educativas en clave de resistencia”, **viento sur**. Disponible en :https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/vs147_1_bonilla_molina_apagon_padagogico_global_apg_las_reformas_educativas_en_clave_de_resistencias.pdf
- Hernández N., Luis (2015) “La larga marcha de la CNTE”, *Revista el Cotidiano*. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/325/32548630003.pdf>

MIGUEL URBÁN Y JAIME PASTOR (COORD.)

MONTERRAT GALCERAN, ERIC TOUSSAINT, LUDIVINE
BANTIGNY, ALBERTO SANTAMARÍA, DANIEL BENSÀID,
MICHAEL LÖWY, STATHIS KOUVELAKIS Y JEANNE MOISAND

¡Viva la Comuna!

Los 72 días que conmocionaron Europa



BELLATERRA EDICIONS | SERIE GENERAL UNIVERSITARIA



El levantamiento de las Comunidades de Castilla desde el materialismo histórico

Pablo Sánchez León

■ Este año 2021 se cumplen quinientos desde la derrota del levantamiento de las ciudades de Castilla, ocurrido en el marco de las pretensiones imperiales de Carlos I de Habsburgo, y seguramente habrá algunos balances historiográficos (un ejemplo en De Carlos Morales y González Heras, 2009). No es aventurar demasiado decir que no van a estar presididos por la renovación interpretativa. Aunque las investigaciones sobre el suceso, sus orígenes y secuelas han seguido aumentando, desde hace varias décadas no puede decirse que haya habido una reorientación significativa en la explicación y comprensión de un suceso que, como es el caso, se considera crucial en la trayectoria de largo plazo de la península ibérica ^{1/}.

Este estancamiento no es sino efecto del abandono de que han sido objeto las grandes perspectivas acerca del cambio histórico que presidieron la investigación acerca del pasado en las décadas finales del siglo XX. Entonces se trataba de dar cuenta de los principales jalones de inflexión histórica combinando la comprensión de su fisonomía y la interpretación de su significado con el esfuerzo por ofrecer explicaciones sobre ellos, aislando factores causales y motivacionales (una reivindicación reciente de este *modus operandi*, aunque bastante apegada a la tradición francesa de la *larga duración*, en Guldi y Armitage, 2016). A día de hoy, todo ese legado inconcluso permanece a la espera de ser retomado como punto de partida para una agenda renovada, y es aquí donde adquiere interés para una revista que se ubica en el entorno del marxismo. Pues lo primero que hay que subrayar es que, en esas apuestas por las grandes perspectivas, la influencia del materialismo histórico fue decisiva. Ahora bien, no es menos cierto que lo fue de un determinado estilo dentro del paradigma materialista, particularmente sensible a la historización de los procesos sociales y políticos, así como abierta al diálogo crítico con otras epistemes. Estoy hablando de la sociología histórica del cambio social, una corriente en las ciencias sociales y humanas que realizó su principal aportación desde finales de los años setenta del siglo pasado, y en la que las inter-

^{1/} Así lo reconocen los organizadores del principal congreso institucional que se celebrará este año. Estos pretenden recoger el “valioso legado” de autores como Maravall o Joseph Pérez, que “realizaron estudios críticos rigurosos sobre el movimiento social y político”, pero de alguna manera también vienen a desdibujarlo al

combinar, aunque sea “de manera equilibrada”, las dimensiones “histórica, literaria, jurídica, política, cultural, social y artística” del suceso. Véase la convocatoria del Congreso Internacional “El tiempo de la libertad. Comunerios V Centenario”, <http://milquinientosveintiuno.es/programa>.

4. FUTURO ANTERIOR

pretaciones y explicaciones inspiradas en el materialismo histórico fueron esenciales, aunque en comunicación con otras, especialmente inspiradas en la obra de Max Weber (Skocpol, 1984; Lachmann, 2013).

Este texto parte de ese legado y ofrece una síntesis de la aportación del materialismo histórico a cualquier interpretación sobre los comuneros que aspire a ser comprehensiva y rigurosa. Esta, gira en torno de la distinción entre luchas de clase y conflictos intraclase, desarrollada por algunos sociólogos históricos de clara identificación con el marxismo (Stepan-Norris y Zeitlin, 2003). Ahora bien, llevada hasta sus últimas consecuencias, una explicación del fenómeno comunero desde ese materialismo histórico interesado por el cambio social obliga también a confrontar la tendencia del marxismo a cerrarse sobre sí mismo, opción que suele llevar a quienes se dicen marxistas a relajar su compromiso con los enfoques históricos y a restar valor a la contingencia y las perspectivas constructivistas acerca de los poderes sociales en el tiempo. En el caso de las Comunidades de Castilla, entre los aspectos que reclaman mayor historización destacan los que atañen a la reproducción de las identidades colectivas en general, no solo las de las clases sociales.

Los conflictos internos a las clases dominantes, más allá de la historia *desde arriba*

El más elemental aserto de la sociología histórica en relación con las revueltas y revoluciones en el paso a la modernidad es que, por mucho que sus causas tuvieran que ver con factores económicos y objetivos –como la agitación antifiscal o las relaciones de explotación y en general o la subordinación–, a la hora de dar cuenta de ellas los factores políticos y subjetivos deben pasar a primer plano, pues las condiciones de posibilidad de que el malestar social cristalice en expresiones de protesta se encuentran en la organización colectiva de los grupos afectados, así como en la combinación entre la capacidad estratégica y la intensidad motivacional con que los sujetos se implican en una movilización.

El desafío que en general, y no solo para el materialismo histórico, comporta el levantamiento castellano de 1521 como fenómeno político se debe a que no fue una movilización de colectivos sociales como tales y por separado, sino de comunidades urbanas enteras, entre las que se encontraban algunas de las principales ciudades de la Corona de Castilla. Estas tenían una composición social compleja, propia de una economía bastante volcada a la producción para el mercado y crecientemente monetarizada, así como un ordenamiento comunitario marcado por la divisoria estamental entre privilegiados y no privilegiados. Una protesta interclasista, si es que no supraclasista, es problemática para el marxismo, pues el interés primordial de este está en los conflictos entre clases sociales, que trata de aislar a partir de contradicciones consideradas inherentes a las relaciones de propiedad y producción. Y, ciertamente, las Comunidades de Castilla tuvieron una componente de lucha de clases, como fue ya hace tiempo

señalado, subrayando su dimensión de conflicto antiseñorial (Gutiérrez Nieto, 1973). No obstante, sin negar su relevancia, los comuneros no se pueden explicar ante todo como un conflicto entre señores y campesinos, o en este caso entre artesanos y caballeros o rentistas urbanos.

La más elemental condición de posibilidad de la movilización comunera está en la forja de una alianza entre clases sociales urbanas. Desde luego, la evidencia es que caballeros y artesanos fueron entonces capaces, al menos circunstancialmente, de superar o ladear sus diferencias en pro de una acción colectiva de dimensiones comunitarias. Esto es algo que no es en sí sencillo de explicar, pues se trataba de grupos separados por el privilegio estamental; pero es aún más desafiante para el materialismo histórico, que en principio asume que esas desigualdades jurídicas no eran sino una forma de sancionar el enfrentamiento entre clases por la apropiación de recursos escasos. Sin embargo, precisamente, el esfuerzo por

Caballeros y artesanos fueron entonces capaces de superar sus diferencias en pro de una acción colectiva de dimensiones comunitarias

ofrecer explicaciones materialistas ha desembocado en una de las principales aportaciones teóricas de la sociología histórica de inspiración marxista: la manera en que se resuelven los conflictos internos a las clases sociales incide sobre los desenlaces de las relaciones entre estas (Zeitlin, 1984). Aunque tiene alcance general, la propuesta avala muy en particular las aportaciones del mate-

rialismo histórico al conocimiento de los orígenes del capitalismo y el Estado moderno. Estas pueden resumirse en la tesis de que, dado que las relaciones de propiedad anteriores al capitalismo se hallaban “políticamente constituidas”, la reproducción de las clases dominantes dependía de su capacidad de influencia colectiva sobre las instituciones políticas (Brenner, 1988 y 1996).

El movimiento de 1520 puede ser explicado a partir de estos enfoques. Sin duda, en este esfuerzo los marxistas no están solos, pues el de las relaciones entre los poderes y las instituciones urbanas es uno de los temas más abordados por la historia social y política sobre la Baja Edad Media; ahora bien, estos aportes no siempre son adecuados al fenómeno que se trata de explicar. Desde hace ya más de medio siglo, la literatura sobre los conflictos políticos urbanos en Castilla está hegemonizada por enfoques que asumen que la nobleza local tenía en sus manos el control sobre el gobierno urbano, una afirmación que además se extiende para buena parte de la Edad Media y toda la Edad Moderna (Bo y Carlé, 1946; Hernández, 1996). A partir de este supuesto, los especialistas vienen haciendo un empleo acríptico y abusivo de categorías como oligarquía o

4. FUTURO ANTERIOR

élite, que favorecen el tratamiento de las relaciones de poder en los concejos castellanos *desde arriba*; esto ya de por sí dificulta dar cuenta de fenómenos que, como el levantamiento de las ciudades en 1520, implican crisis profundas entre los poderes sociales dominantes y las instituciones locales, algo que para el enfoque oligárquico solo pueden ser anomalías.

No menos problemático es que los enfoques oligárquicos proyectan en el pasado la estructuración centralizada y unitaria del poder político propia del Estado moderno. En consecuencia, aunque tratan abundantemente conflictos a escala local, asumen que la esfera de la política urbana se circunscribe a las instituciones de gobierno. Frente a esto, la sociología histórica de inspiración marxista ha terminado ampliando el panorama hasta incluir cuando menos las organizaciones colectivas de que se dotan las clases dominantes para influir sobre las instancias de decisión comunitaria (Brenner, 1996). Si a esto añadimos que la organización colectiva no es un rasgo exclusivo de los grupos dominantes, lo que se esboza es un espacio entero de relaciones entre las organizaciones de los privilegiados y las instituciones de gobierno de las ciudades, de un lado, y de relaciones internas a los no privilegiados acerca de cómo organizarse para presionar sobre las instituciones, de otro. En el caso de Castilla, el desenlace de esos dos conjuntos de relaciones intraclase –no todas ni siempre conflictivas– resultó decisivo para que eventualmente se diera una cooperación interestamental, sin la cual no habría habido levantamiento de alcance comunitario en 1520.

La lucha por la gobernanza en las ciudades castellanas, más allá de los conflictos de clase

A partir de esas premisas es posible plantear la tesis de que las ciudades castellanas albergaron en la Baja Edad Media un experimento en la dirección de lo que se conoce como gobernanza: la lucha, protagonizada por diversos agentes colectivos, por el reconocimiento de su capacidad decisoria para la gestión política (Kooiman, 2003). Insertar esta perspectiva en aquel contexto histórico viene a alterar la comprensión convencional acerca de la articulación de los poderes locales, empezando por el significado histórico del sistema de regimiento instaurado en las ciudades desde mediados del siglo XIV.

El regimiento o concejo cerrado fue una solución institucional impuesta en Castilla por la desbordante conflictividad de clase que asolaba los concejos castellanos desde finales del siglo XIII. Hasta entonces, la toma de decisiones y el ejercicio de la justicia se efectuaban en asambleas vecinales, que no obstante habían dejado de ser funcionales a una sociedad crecientemente dividida por el privilegio, al punto que la coexistencia de caballeros y pecheros en los concejos venía derivando en enfrentamientos cada vez más abiertos que amenazaban la paz social sobre la que a su vez la monarquía había establecido su marco de extracción de excedente por vía fiscal. Desde mediados del siglo XIV el gobierno fue reducido a

una minoría de gobernantes de extracción local apoyados por oficios de justicia, unos electos y otros enviados desde la corte. Esta fue, sin duda, una solución oligárquica, pero en el sentido estricto de un gobierno excluyente, en manos de minorías más allá de que estas procedieran de un determinado grupo económico o social. Pues lo cierto es que no satisfizo a ninguno de los dos estamentos de las villas y ciudades, cuya reproducción, por otro lado, dependía del acceso a las fuentes institucionales que aseguraban la redistribución de excedente y, en suma, su reproducción colectiva.

La historiografía asume que el regimiento implicó la cesión del poder político urbano y sobre el territorio a la nobleza local; y, en efecto, los oficios de regidor recaían sobre privilegiados urbanos, que pronto comenzaron a integrarlos en el patrimonio de sus linajes, convirtiéndolos en hereditarios. Sin embargo, no es menos cierto que en origen se trataba de oficios de representación, de manera que se esperaba que estos oficiales canalizasen las demandas, en unos casos de privilegiados y en otros de no privilegiados. Esta función fue pronto marginada, pero la consecuencia fue la apertura de un largo ciclo de luchas por la representación de la sociedad estamental urbana en los ayuntamientos (Jara, 2007). Este proceso, que arrancó a finales del siglo XIV, no estaba concluido a la altura de comienzos del siglo XVI, y es en ese marco más amplio de lucha por la incorporación donde hay que incluir el levantamiento urbano de 1520.

Visto desde el enfoque oligárquico, una paradoja de este ciclo es que fueron los pecheros quienes antes y con mayor rotundidad obtuvieron la representación colectiva en el seno del gobierno municipal. Lo lograron a través de diversas figuras –jurados, diputados y otras instancias vecinales– que fueron reconocidas por las autoridades locales y centrales en el paso del siglo XIV al XV (Monsalvo Antón, 1989). Es cierto que con ese reconocimiento los no privilegiados asumían la pérdida de los oficios de regidores; pero no es menos cierto que la designación de representantes instituía la convocatoria de asambleas vecinales, aunque fuese bajo la autoridad de los oficios de justicia enviados por la corte, favoreciendo así la participación política vecinal y dando entidad al estamento compuesto por quienes pagaban impuestos, que afianzó su designación con el emblemático nombre de Común (Oliva Herrer, 2014).

Con todo, lo más llamativo desde el enfoque oligárquico es que el formato del regimiento tampoco satisfizo las necesidades de la nobleza local, pese a que se había alzado con el monopolio de los oficios urbanos. La prueba incontestable de ello es que el siglo XV se llenó de conflictividad entre grupos de caballeros con las instituciones de gobierno y justicia de los concejos. Una parte de esta deriva ha sido vinculada al auge de una nueva alta nobleza, que necesitaba del control de las ciudades del realengo castellano al haberse convertido estas en nichos esenciales de la redistribución económica de la monarquía por vía fiscal. Al integrar a sectores de la pequeña nobleza urbana en sus clientelas, la alta nobleza

4. FUTURO ANTERIOR

alteraba las relaciones internas de los privilegiados locales, pues además fomentaba otras redes clientelares que a menudo culminaban en las personas de los reyes, una dinámica que presidió las tormentosas relaciones nobleza-monarquía a finales de la Edad Media (Diago Hernando, 2002).

Sin embargo, no toda la nobleza local estaba dispuesta o abocada a entrar en clientelas, fuesen de la alta nobleza o de los reyes, existiendo la alternativa de la autoorganización colectiva independiente. La autoorganización de los privilegiados a escala local ha sido objeto de estudios que han contribuido a desentrañar la tendencia de los linajes de caballeros a conformar bandos compuestos de linajes y con ramificaciones en letrados que competían entre sí por el acceso preferente (o excluyente) a los oficios urbanos y los recursos económicos escasos (Monsalvo, 1988). La estructuración en dos grandes bandos era habitual en otros entornos urbanos europeos; ahora bien, en ellos, o bien la nobleza estamental había sido previamente expulsada de las ciudades (como en Italia), o bien

En Castilla las Cortes encontraron desde temprano limitaciones impuestas por los reyes, que bloquearon su evolución

las ciudades que la acogían no formaban parte de principados territoriales más extensos que impusieran desde fuera regímenes jurídicos estamentales, como en Alemania (Diago Hernando, 2007).

En el caso de los concejos castellanos, con nobleza estamental fomentada por la intervención regia, la proliferación de bandos esconde otra tendencia de fondo que solo se

ilumina desde las relaciones más amplias entre rey y reino. A diferencia de territorios como Inglaterra o Aragón, entre otros, en que las pugnas entre monarquía y nobleza desembocaron a lo largo de la Edad Media en soluciones paccionadas y convocatorias de parlamentos territoriales, en Castilla las Cortes encontraron desde temprano limitaciones impuestas por los reyes, que bloquearon su evolución como espacios de gobernanza estamental a escala territorial (Fernández Albaladejo y Pardos, 1988). Sin embargo, lo que no ha sido tenido en consideración es que ese proceso se reabrió en el seno de las ciudades. De esta manera, desde la introducción del regimiento —especialmente las que tenían voto en Cortes— asistieron a luchas por la incorporación de la nobleza local, es decir, tendencias hacia la organización de los linajes en estamentos, más allá de las divisorias internas a los bandos (Sánchez León, 2004; Diago Hernando, 2006). La ambición constitucional que subyacía a este formato organizativo se encontraba sin duda con grandes impedimentos, derivados de la atomización en linajes, la propia división en bandos y la fragmentación en clientelas de la alta nobleza; sin embargo, a cambio, el

formato ofrecía que, de lograrse la representación, la influencia sobre el regimiento derivase en una redistribución de recursos más englobante y homogénea entre todos los privilegiados. El enfoque dibuja un espacio de articulación política no presidido solo por el conflicto y que desbordaba las instancias gubernativas del regimiento (Jara, 2012-2014); es además más adecuado al carácter policéntrico de los aparatos de dominación anteriores al Estado moderno (Cardim, Herzog, Ruiz Ibáñez y Sabatini, 2012).

Este esquema general, que contextualiza el enfoque de la sociología histórica de inspiración marxista, ha podido ser desarrollado en investigaciones y reflexiones (Sánchez León, 1998 y 2004). Pero reclama ser llevado más lejos, ampliando su ámbito más allá de los estamentos e incorporando a las minorías religiosas de judíos y musulmanes, normalmente asentadas en barrios concretos de las ciudades, pero que interactuaban con otros grupos comunitarios. Pues bien, también entre sus representantes la imposición del regimiento oligárquico puso en marcha una dinámica de lucha por el reconocimiento como agentes con capacidad de negociación y articulables en un esquema de gobernanza. Aunque en este caso las posibilidades de obtener representación institucional eran más azarosas que en el de los pecheros, su integración en el esquema puede permitir ofrecer una perspectiva novedosa acerca de los conflictos interreligiosos de la época, pues estos implicaron asimismo a la institución religiosa mayoritaria –la Iglesia– que también buscaba interlocución estable con las instituciones de gobierno y justicia local.

Este ciclo histórico de lucha por una gobernanza urbana espoleada por el carácter excluyente del regimiento se vio exacerbado por la recurrente presión ejercida por la alta nobleza sobre los poderes locales, que amenazaba con descomponer la planta entera de la fiscalidad monárquica nucleada en torno de los concejos y su regimiento. Estas dinámicas presidieron las guerras civiles de la segunda mitad del siglo XV, en cuya estela se dieron alianzas circunstanciales entre pecheros y caballeros, artesanos y propietarios de grandes talleres con asalariados, letrados, clérigos y minorías religiosas unidos en torno de algunos regidores y jueces locales en defensa de la integridad de las instituciones públicas y el patrimonio regio y comunitario. Estas alianzas desbordaban las fronteras grupales y estamentales, favoreciendo un imaginario supraestamental de autodefensa colectiva e identidad comunitaria que podía ser transmitido a contextos posteriores (Jara, 2013).

La historicidad de las identidades colectivas, o los comuneros más allá de esencialismos

Con la llegada de los Reyes Católicos y el rearme de las instituciones de gobierno y justicia que trajo consigo, las lógicas en pro de la gobernanza que se habían insinuado en el periodo anterior fueron frenadas en seco. Además de reducirse el número de agentes en juego tras la expulsión de los judíos, muy pronto se hizo patente que caballeros y pecheros expe-

4. FUTURO ANTERIOR

rimentaban notorias asimetrías en sus relaciones con las instituciones que les gobernaban: el Común, aunque se hallaba representado en el regimiento, carecía de autonomía organizativa, pues las asambleas debían contar con la presencia de los corregidores regios reimpulsados ahora desde la corte; justo al contrario, los grupos de caballeros urbanos mantenían por su parte plena autonomía para ensayar formatos de organización más allá de los bandos, pero en cambio recibían el rechazo frontal a sus aspiraciones de representación corporativa en los ayuntamientos. Lo que estas limitaciones tenían en común era el freno interpuesto por el regimiento y el corregimiento a sus cada vez más manifiestas aspiraciones de incorporación a un esquema de gobernanza local (Sánchez León, 1998 y 2004).

Este fue el escenario para un creciente entendimiento desde finales del siglo XV entre líderes y organizaciones que encuadraban estamentos en principio separados y en buena medida enfrentados por la barrera del privilegio. Por supuesto, para ese acercamiento hicieron falta más ingredientes de carácter discursivo que en buena medida están por clarificar. El asunto reclama incorporar al esquema a los conversos, un grupo que carecía de posibilidades de organización corporativa, por lo que, conforme empezó a ser objeto de vetos en su acceso a oficios institucionales, fue asumiendo proyecciones de la comunidad en clave supraestamental; en este terreno se movían igualmente algunos comerciantes y grandes empresarios textiles que, aunque tendían a hegemonizar la representación del Común, se veían constreñidos por el encuadramiento estamental y a la vez presionados por la competencia de liderazgos artesanos más radicales. En esa puesta en valor de imaginarios omnicomprensivos, imprescindibles para el eventual triunfo de la comunidad en cada ciudad, falta por dilucidar qué peso llegaron a adquirir los referentes de corte cívico que definían un sujeto con capacidad de autodeterminación política colectiva, fuesen más o menos en la línea del emergente humanismo republicano (Pocock, 2003 [1975]), o de corte más integrista religioso.

Pero más allá de orientar el estudio a la hermenéutica textual, la comprensión de estos fenómenos conlleva esfuerzos teóricos de envergadura, que en este caso desafían la concepción marxista de interés. En efecto, hay una versión del materialismo histórico que da por descontado que los intereses colectivos vienen dados por la posición que los sujetos ocupan en una estructura económica y social. El enfoque de la sociología histórica, más sensible a la contingencia, aboca en cambio por tomarse en serio la relevancia de la socialización en valores que se produce entre los miembros de las clases sociales. Estos valores a su vez dependen de tradiciones culturales perfiladas a partir de experiencias colectivas que se transmiten entre generaciones, y que en el caso que nos ocupa remiten al imaginario corporativo enraizado en la cultura jurídica occidental (Hespanha, 2012: 91-119).

En suma, el desafío es asumir que los intereses de clase, sobre todo los que podemos denominar *a largo plazo*, se construyen históricamente;

ahora bien, en ese punto las fronteras entre las categorías de interés y de identidad se desdibujan (Pizzorno, 1994; una aproximación para el contexto castellano del siglo XV en Jara, 2011). En el caso de los artesanos y los caballeros de las ciudades de la Castilla bajomedieval, la participación y la representación políticas se configuraron como referentes de identidad colectiva de primer orden, es decir, terminaron siendo fines en sí mismos y no medios al servicio de fines ulteriores. Así lo expresaron cuando, ante la crisis de representación provocada por Carlos I al imponer un servicio especial en unas Cortes amañadas, el Común y los caballeros de algunas ciudades se aliaron en una movilización que, nada más tomar el poder, suprimió el regimiento y creó instituciones alternativas de participación y representación –juntas urbanas y gobierno y una Santa Junta central con representantes de las ciudades comuneras–, estableciendo ahora

En los escasos meses que duró el poder comunero, los conflictos entre las clases sociales urbanas saltaron de nuevo a primer plano

sí plenamente un espacio de gobernanza entre estamentos, y con otros grupos e instancias como la Iglesia.

Ahora bien, una cosa era una alianza táctica entre los estamentos para sustituir el regimiento y ensayar una gobernanza a escala local, y otra muy distinta era consolidar una identidad *comunera* sólida y duradera como la que reclamaba la autodefensa mili-

tar del Reino levantado (Oliva Herrero, 2014b). Seguramente en los escasos meses que duró el poder comunero, los conflictos entre las clases sociales urbanas saltaron de nuevo a primer plano, debilitando su cohesión y eficacia. El esquema propuesto ayuda así a iluminar los factores endógenos a la derrota de Villalar en 1521.

Conclusión

Existe un bagaje de aportaciones teóricas y estudios que permiten a los enfoques inspirados en el materialismo histórico retomar la explicación del conflicto comunero donde fue abandonada hace ya más de dos décadas; no obstante, uno de sus problemas está justamente en otras inspiraciones directas o indirectas en el marxismo.

La conclusión de esas aportaciones es que los conflictos intraclase arrojan luz acerca de la propensión entre las clases sociales a autoorganizarse colectivamente de forma autónoma e independientemente de su grado de control de las instituciones políticas, al menos en escenarios históricos precapitalistas. Pues, por lo que sabemos, también en las ciudades del centro y norte de la península itálica tuvieron lugar luchas por la concertación corporativa, en este caso activadas desde los gremios de

4. FUTURO ANTERIOR

comerciantes y artesanos en torno del conflicto de los Ciompi a fines del siglo XIV, a los que en ese caso siguió el auge de un lenguaje supraclasista y de la identidad comunitaria ciudadana (Najemi, 1979). En Castilla, en cambio, a la derrota comunera le sobrevino, ahora sí, el asentamiento de una planta institucional sin gobernanza que forzó a las pequeñas noblezas locales a integrarse definitivamente en los linajes que poseían control sobre las instituciones de gobierno urbano, lo cual se hizo por cierto a costa también de la representación popular, y esta planta oligárquica se extendería también a América (Espinosa, 2008).

En la medida en que el materialismo histórico relaciona la presencia o ausencia de una cultura cívica urbana con el auge de la burguesía, el desenlace de estos conflictos internos de los caballeros y los pecheros con las instituciones parece tener la clave de la definición del fenómeno comunero como una revuelta política del Antiguo Régimen o como una revolución moderna, según han planteado desde tiempo atrás bastantes autores, no sólo marxistas. El asunto va no obstante más allá de esta cuestión, pues vivimos un tiempo que está recuperando el valor de lo comunitario, lo cual trae consigo la posibilidad de reinterpretar el pasado, más allá de las Comunidades de 1520, en una clave comunera (por ejemplo, en Cordero, 2021). Ante unas y otras opciones, la principal que aquí se ha tratado de plantear es que cualquier opción interpretativa que se adopte debe tratar de evitar recaer tanto en teleologías como en esencialismos.

Pablo Sánchez León es profesor investigador en el Centro de Humanidades CHAM, Universidade Nova de Lisboa

Referencias

- Bo, Adriana y Carlé, María C. (1946) “Cuándo empieza a reservarse a los caballeros el gobierno de las ciudades castellanas”. *Cuadernos de Historia de España*, 4, pp. 114-124.
- Brenner, Robert (1988) “Las raíces agrarias del capitalismo europeo”. En T. Aston y C. Philpin (eds.) *El debate Brenner: estructura de clases agrarias y desarrollo económico en la Europa preindustrial*. Barcelona: Crítica, pp. 254-386.
- (1996) “Auges y caídas de la servidumbre en Europa durante la Edad Media y la Edad Moderna”. *Hispania*, 192, pp. 173-201.
- (2011) *Mercaderes y revolución. Transformación comercial, conflicto político y mercaderes de ultramar londinenses, 1550-1653*. Madrid: Akal.
- Cardim, Pedro; Herzog, Tamar; Ruiz Ibáñez, José Javier y Sabatini, Gaetano (eds.) (2012) *Polycentric Monarchies. How did Early Modern Spain and Portugal Achieve and Maintain a Global Hegemony?* Eastbourne, Sussex Academic Press.
- Cordero, Fidel (2021) *La historia en clave comunera. Apuntes para una interpretación*. Madrid: Postmetrópolis Editorial.

- De Carlos Morales, Carlos y González Heras, Natalia (dirs.) *Las Comunidades de Castilla: corte, poder y conflicto (1516-1525)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Polifemo.
- Diago Hernando, Máximo (2002) “El acceso al gobierno de las ciudades castellanas con voto en Cortes a través del patronazgo regio durante el siglo XV”. *Anuario de Estudios Medievales*, 37 (2), pp. 879-913.
- (2006) “Las corporaciones de caballeros hidalgos en las ciudades castellanas a fines de la edad media. su participación en el ejercicio del poder local”. *Anuario de Estudios Medievales*, 36 (2), pp. 803-838.
- (2007) “La participación de la nobleza en el gobierno de las ciudades europeas bajomedievales. Análisis comparativo”. *Anuario de Estudios Medievales*, 37 (2), pp. 781-822.
- Espinosa, Aurelio (2008) *The Empire of Cities. Emperor Charles V, the Comunero Revolt, and the Transformation of the Spanish System*. Leyden: Brill.
- Fernández Albaladejo, Pablo y Pardos, Julio (1988) “Castilla, territorio sin Cortes (siglos XV-XVII)”. *Revista de las Cortes Generales*, 15, pp. 113-210.
- Guldi, Jo y Armitage, David (2016) *Manifiesto por la historia*. Madrid: Alianza.
- Gutiérrez Nieto, José I. (1973) *Las Comunidades como movimiento anti-señorial: la formación del bando realista en la guerra civil castellana de 1520-1521*. Barcelona: Planeta.
- Hernández, Mauro (1995) *A la sombra de la Corona: Poder y oligarquía urbana (Madrid, 1606-1808)*. Madrid: Siglo XXI.
- Hespanha, Antonio M. (2012) *A cultura jurídica europeia. Síntese de um milénio*. Coimbra: Almedina.
- Jara Fuente, José A. (2007) “Estructuras formales de poder y de organización de las clases dominantes urbanas en Castilla. El regimiento: una crisis del siglo XIV en el siglo XV”. *Edad Media, Revista de Historia*, 8, pp. 225-241.
- (2011) “Introducción. Lenguaje y discurso: percepciones identitarias y construcciones de identidad”. *Hispania: Revista española de Historia*, 238, pp. 315-324.
- (2012-2014) “Integrar, excluir, dominar: relaciones de poder y conflicto político en la Castilla urbana del siglo XV”. *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Medieval*, 18, pp. 95-118.
- (2013) “Identidad política urbana: una reflexión sobre las políticas comunitarias y las identidades comunitarias en la Castilla urbana del siglo XV”. En J. A. Jara Fuente (coord.) *Ante su identidad. La ciudad hispánica en la Baja Edad Media*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 93-116.
- Kooiman, Jan (2003) *Governing as Governance*, London: Sage Publications.
- Lachmann, Walter (2013) *What is Historical Sociology?* Londres: Polity Press.

4. FUTURO ANTERIOR

- Martín Cea, Juan C. y Bonachía Hernando, Juan A. (1998), “Oligarquías y poderes concejiles en la Castilla bajomedieval: balance y perspectivas”. *Revista d’historia medieval*, 9, pp. 17-40.
- Monsalvo Antón, José M. (1988) *El sistema político concejil. El ejemplo del señorío medieval de Alba de Tormes y su concejo de villa y tierra*. Salamanca: Universidad.
- (1989) “La participación política de los pecheros en los municipios castellanos de la Baja Edad Media: aspectos organizativos”. *Studia Histórica. Historia Medieval*, 7, pp. 37-94.
- Najemi, John M. (1979) “Guild Republicanism in Trecento Italy: The Successes and Ultimate Failure of Corporate Politics”. *The American Historical Review*, 84 (1), pp. 53-71.
- Oliva Herrer, Hipólito R. (2014) “¿Qué tiene de común el “común”? La construcción de una identidad política en Castilla a fines de la Edad Media”. En J. A. Solórzano, B. Arizaga y J. Haemers (coords.) *Los grupos populares en la ciudad medieval europea*, Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, pp. 241-270.
- (2014b) “¡Viva el rey y la comunidad! Arqueología del discurso político de las Comunidades”. En H. Oliva Herrer, V. Challet, J. Dumolyn y M. A. Carmona Ruiz (coords.) *La comunidad medieval como esfera pública*, Sevilla: Universidad, pp. 315-356.
- Pizzorno, Alessandro (1994) “Identidad e interés”. *Zona Abierta*, 69, pp. 135-152.
- Pocock, John G. A. (2003) [1975] *El momento maquiavélico. El pensamiento político florentino y la tradición republicana atlántica*. Madrid: Tecnos.
- Sánchez León, Pablo (1998) *Absolutismo y comunidad. Los orígenes sociales de la guerra de los comuneros de Castilla*. Madrid: Siglo XXI.
- (2004) “La constitución histórica del sujeto comunero: orden absolutista y lucha por la incorporación estamental en las ciudades de Castilla, 1350-1520”. En F. Martínez Gil (coord.) *En torno a las Comunidades de Castilla*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 159-208.
- Skocpol, Theda (1984) “Sociology’s Historical Imagination”. En Theda Skocpol (ed.) *Vision and Method in Sociological History*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 1-21.
- Stepan-Norris, Judith; Zeitlin, Maurice (2003) *Left Out: Reds and America’s Industrial Unions*. New York: Cambridge University Press.
- Zeitlin, Maurice (1984) *The Civil Wars in Chile, or the Bourgeois Revolutions that Never Were*. Princeton: Princeton University Press.

90 aniversario de la II República. Razones de un fracaso

Andy Durgan

■ Para la izquierda, la II República representa una época de esperanza, libertad y progreso. Esta visión retrospectiva de los años republicanos es muy comprensible después de cuarenta años de franquismo y las carencias del régimen del 78. Sin embargo, la realidad de la República era más compleja. Sus cinco años se caracterizaron por una lucha sin cuartel entre clases sociales y opciones políticas, incluso entre distintos sectores de la izquierda, que, como es bien sabido, desembocaría en la guerra civil y la revolución. La derrota de esta revolución durante el primer año de la guerra santificó la caracterización del conflicto bélico históricamente como una lucha entre el fascismo y la democracia; caracterización que se basa en una falacia fundamental: que hubiera sido posible establecer una democracia liberal *normal* en el Estado español de los años treinta.

La declaración de la República el 14 de abril de 1931 fue recibida con gran júbilo en las calles. Solamente el entonces minúsculo PCE puso una nota discordante, saliendo a la calle en Madrid con el eslogan “¡Abajo la República burguesa!” y reivindicando el poder para unos “soviets” inexistentes. En cambio, para los reformistas liberales ahora tocaría la largamente esperada *modernización* de España. Para sus aliados socialdemócratas había llegado el momento de llevar a cabo la *revolución burguesa*. Sería una de las ironías de la historia que el PCE resucitara el concepto de la *revolución burguesa pendiente* en plena guerra civil, en total contradicción con su política anterior. En realidad, las bases legales del capitalismo ya habían sido establecidas a finales del siglo XIX, sin que las estructuras del *ancien régime* fueran destruidas como en las revoluciones burguesas clásicas. Así, lo que sí quedó sin terminar fue la modernización de las estructuras socioeconómicas y políticas del país: la *revolución democrática*.

La República fue establecida en un contexto de crisis y de atraso socioeconómico que iba a dificultar enormemente los planes reformistas de los republicanos. A pesar del crecimiento del sector industrial y de la urbanización de la población desde el final del siglo XIX, España seguía siendo básicamente un país agrícola. El problema fundamental no fue que casi la mitad de la población activa se dedicaba a la agricultura, sino una estructura económica anticuada y una distribución de la tierra muy desigual. Veinticinco por ciento de la tierra cultivable estaba en manos de unos siete mil latifundistas; otro cincuenta por ciento perteneció a 1,4 millones de campesinos empobrecidos. Igualmente problemática era la existencia de dos millones de jornaleros sin tierra en el sur del país

4. FUTURO ANTERIOR

que sobrevivían, en condiciones especialmente penosas, sujetos al poder arbitrario de los latifundistas. Así, la reforma agraria sería la tarea principal para cualquier gobierno que quisiera modernizar la economía y mejorar las condiciones de vida de gran parte de la población. Su fracaso contribuiría directamente al fracaso de la propia República. Igualmente, los intentos del primer gobierno republicano (1931-1933) de minar el poder de la Iglesia, reformar un Ejército dominado por una sobredimensionada casta militar y *solucionar* la cuestión nacional provocarían una oposición feroz.

No solamente fracasaría el proyecto reformista a causa de la falta de poder real de los propios republicanos, sino que el contexto de polarización sociopolítica generada por la propia existencia de la República haría la guerra civil casi inevitable. Según Paul Preston, la guerra solo podía “haberse evitado si la izquierda hubiera estado dispuesta a aceptar la estructura social anterior a 1931” (Preston, 2020: 371). Pero sí hubo una alternativa. Como expuso el futuro líder del POUM Joaquim Maurín, a finales de 1931, solamente “la toma del poder de la clase trabajadora”, en coordinación con las masas rurales y los movimientos de liberación nacional, “significaría el fin de una pesadilla que se prolonga durante siglos” (Maurín, 1977: 204).

“Salvar España”

Como también identificaría Maurín en 1931, la burguesía española no tenía ni interés ni capacidad para terminar la revolución democrática, dado que estaba subordinada a una oligarquía, dominada por el latifundismo, profundamente reaccionaria y semifeudal. Así, las reformas más inocuas provocaron una reacción salvaje por parte de las clases dominantes. La portavoz ideológica de esta oligarquía era una poderosa Iglesia y su brazo ejecutor un Ejército dominado por una casta militar convencida de su papel como salvadores de la patria.

Más adelante, uno de los mitos fundacionales de la dictadura franquista sería que, debido al anticlericalismo de la República, las *fuerzas del orden* optarían por acabar con la República. En realidad, las organizaciones católicas se declararon en contra de la democracia ya en vísperas de las elecciones municipales del 12 de abril de 1931. Así, prepararon los fundamentos de una *cruzada* contra la *antiEspaña*, avisando que la declaración de una república “llevaría el país a una guerra civil”. Como comenta Julián Casanova, durante los siguientes cinco años habría indicios de sobra de que “en el universo cultural del clero español, el catolicismo solo podía coexistir felizmente con un régimen autoritario” (Casanova, 2001: 33) 1/.

La responsabilidad política por debilitar mortalmente la República no residiría principalmente en las facciones monárquicas (Comunión Tradicionalista y Renovación Española) que conspiraron para

1/ Véase también Ben-Ami, 1984, 22.

derrocarla violentamente, sino en la derecha *legalista*, la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA). Encabezada por José María Gil Robles, la CEDA basó su estrategia política en el *accidentalismo*, según el cual no importaba la forma del régimen político, sino la defensa de los intereses del catolicismo y de la propiedad privada. Solamente en su pragmatismo se diferenciaría de la extrema derecha conspirativa. Ideológicamente, aunque la CEDA tenía bastante en común con el corporativismo católico de Engelbert Dollfuss en Austria, fueron los nazis quienes proporcionaron un modelo de cómo subvertir la democracia.

La primera línea de ataque de la derecha *legalista* sería una labor implacable de obstrucción en las Cortes. En el centro de esta obstrucción estaría la batalla sobre la reforma agraria, en la cual quedaría reflejado todo el dilema del reformismo republicano. Aumentar los salarios de los jornaleros y protegerles del despido arbitrario, ni hablar de la redistribución de la tierra, ya que socavaría todo el sistema latifundista. Fue significativo que la política agraria del régimen franquista fuera la misma que la de la CEDA: el pilar central de la cual sería el mantenimiento de la estructura de la propiedad rural prerrepblicana.

Fuera del Parlamento, la reforma agraria no se pudo poner en práctica a nivel local por el sabotaje de los terratenientes que declararon la guerra al gobierno negándose a sembrar y, ayudados por la Guardia Civil, se negaron a aplicar sus estipulaciones. De la misma manera, fueron saboteadas otras iniciativas como el Decreto Ley de Términos Municipales, que se opuso al uso de trabajadores de fuera de un determinado municipio para remplazar, por ejemplo, huelguistas o la implantación del día laboral de ocho horas. Sencillamente, la República no tuvo la maquinaria suficiente para hacer cumplir sus leyes.

La obstrucción a la labor reformista republicana era tal que a mediados de 1933 las tareas legislativas quedaron completamente paralizadas y se convocaron nuevas elecciones. Ahora, la CEDA, con el apoyo de la extrema derecha monárquica, acabaría siendo el partido más grande en las Cortes, aunque sería el Partido Radical, de corte republicano conservador, quien formaría de entrada el nuevo gobierno. Así, entre noviembre de 1933 y finales de 1935, la legislación introducida por el gobierno reformista fue sistemáticamente desmontada. La entrada de la CEDA en el gobierno en octubre de 1934 sería vista por la izquierda, y no sin razón, como un paso en el camino de introducir por medios *legales* un régimen autoritario, siguiendo los ejemplos de Alemania y Austria.

Sin embargo, el triunfo del fascismo en el Estado español no era inevitable. Como escribió Maurín en marzo de 1933, algunas de las condiciones claves para el triunfo del fascismo ya existían: una crisis económica profunda, una burguesía “totalmente arruinada”, el fracaso del reformismo socialista, la eliminación del liberalismo burgués y “el material humano” necesario para formar las “hordas fascistas” (grupos paramilitares, los parados...). Pero no existían todos los requisitos necesarios para que el

4. FUTURO ANTERIOR

fascismo se impusiera. La mayoría de la pequeña burguesía aún creía en la democracia y, como se demostraría en la revuelta popular contra la entrada de la CEDA en el gobierno, el movimiento obrero no había sido derrotado. Tampoco existía, todavía, un partido fascista de masas. El conservadurismo y el clericalismo de la CEDA no le permitirían convertirse en un partido dinámico como el nazi o el de Mussolini. La política de la CEDA prepararía el terreno para, según Maurín, “una resurrección en otras circunstancias del carlismo clásico, modernizado (...) con influencias mussolinescas y hitlerianas”, pero llegando al poder por un pronunciamiento militar, el método predilecto del Ejército español para intervenir en la política desde el siglo XIX **2/**.

La sombra

Entender la naturaleza de la *clase media* del Estado español en los años treinta es fundamental para explicar el fracaso del proyecto reformista republicano y las limitaciones del Frente Popular en 1936. El lugar de una burguesía modernizadora fue ocupado por unas clases medias débiles y fragmentadas. Como diría Trotsky, la pequeña burguesía republicana y sus, a menudo, efímeros partidos políticos representaron “la sombra de la burguesía” (Trotsky, 1977: 214).

Los partidos republicanos de izquierdas, los motores principales del reformismo liberal, carecían de una base social sólida. Sus representantes

El lugar de una burguesía modernizadora fue ocupado por unas clases medias débiles y fragmentadas

políticos llegaron al poder en 1931 gracias a la movilización popular y al voto de la clase obrera. Tampoco, con la notable excepción de Catalunya, tenían un apoyo estable entre el sector más numeroso de la pequeña burguesía: el campesinado. A raíz de las muy variadas condiciones de siste-

mas de cultivo y de tenencia de tierras, el campesinado estaba muy lejos de ser homogéneo. Su reacción ante la pobreza generalizada que padecía dependía de una serie de variables ideológicas, sociales y geográficas. En Andalucía, los campesinos, como la gran masa de jornaleros, tendían a apoyar el movimiento socialista o anarquista. En Castilla, muy influidos por la Iglesia, proporcionaron la base de masas de la CEDA. Solamente en Catalunya, sensibles a las reivindicaciones nacionales, los campesinos respaldarían masivamente al republicanismo progresista de ERC.

El apoyo principal para los partidos republicanos de izquierdas se basaba en determinados sectores urbanos como los maestros, artesanos, funcionarios municipales, pequeños comerciantes y trabajadores

2/ “La amenaza fascista existe”, *La Batalla*, 23/3/33.

de cuello blanco. Hubo otro sector de la clase media que consistía en

empresarios, comerciantes y terratenientes medianos y profesionales relativamente bien pagados (por ejemplo, abogados) que aportarían la base del republicanismo conservador, principalmente el Partido Radical de Alejandro Lerroux.

Ya lejos de su origen en Barcelona como organización obrerista y anticlerical, pero sin abandonar su anticatalanismo visceral, el Partido Radical se había convertido en un partido interclasista y moderado. Durante la República, después de abandonar a sus aliados de la izquierda en diciembre de 1931, se deslizó hacia la derecha, teniendo un papel importante en la obstrucción de las reformas gubernamentales. Acabaría gobernando con la derecha entre 1934 y 1935, pero dejaría de ser una fuerza política determinante a raíz de la corrupción y la polarización política.

Las elecciones de 1931, 1933 y 1936 dejarían en evidencia la debilidad de la mayor parte del republicanismo pequeñoburgués. Así, en 1931, los partidos de la izquierda republicana ganarían 132 escaños gracias a su alianza con el PSOE y con los partidos de *centro*. Pero con el colapso de la coalición republicana-socialista de 1933, la representación de estos partidos se reduciría a treinta y seis escaños. Fuera de Catalunya y Galicia, estos sumaron solamente nueve diputados, y todos ellos elegidos gracias a pactos locales con los socialistas o con los radicales. En febrero de 1936, con el Frente Popular, los republicanos de izquierda conseguirían 159 diputados (treinta y ocho de ellos en Catalunya) y tendrían una representación muy por encima de su base política real gracias, esta vez, no solamente al apoyo de los partidos obreros sino, realmente, de la CNT, que no organizó una campaña de abstención como hizo en 1933 (Durgan, 2007: 18-19).

El ácido

Como ha escrito Chris Ealham (2005: 168), “la utopía republicana se fue disolviendo bajo el ácido de la lucha obrera”. La radicalización de gran parte del movimiento obrero ante el fracaso del proyecto reformista y la amenaza de la derecha autoritaria sería otro factor clave en el desenlace final de la República. La cultura de resistencia, tan arraigada en zonas como la Catalunya industrial, la minería asturiana y el campo andaluz, significaría que con el establecimiento de la República y, en consecuencia, de las libertades políticas y sociales, habría un estallido de huelgas (a menudo dirigidas por la CNT) para conseguir mejoras en las condiciones de trabajo y la readmisión de obreros despedidos durante la dictadura. El nuevo gobierno respondió a esta agitación lanzando una serie de medidas con el fin de acabar con la subversión; entre ellas la Ley de Defensa de la República, que permitía la suspensión de muchos derechos constitucionales y otorgaba al Ministerio del Interior una serie de poderes arbitrarios, y la odiada Ley de Maleantes. La represión llegaría a su punto culminante con la matanza, por parte de las Guardias de Asalto, de veintiún campesinos en el pueblo andaluz de Casas Viejas

4. FUTURO ANTERIOR

durante la huelga general de enero de 1933. Según el partido de Maurín, el Bloc Obrer i Camperol, entre abril de 1931 y julio de 1933 la policía y el Ejército mataron a unos 400 trabajadores e hirieron a 2.000 más. Otros 9.000 fueron encarcelados **3/**.

De entrada, la CNT no era muy hostil a la República, pero tanto la represión como la creciente influencia de los sectores más radicales, sobre todo de la FAI, cambiarían esta situación. Ahora, la CNT, envalentonada con el crecimiento espectacular de su afiliación, se convirtió en un enemigo virulento de la *república burguesa*.

Más significativa aún, dado que llevaría al aislamiento del republicano pequeño burgués, fue la radicalización de la base del movimiento socialista a partir de 1933. En el caso de la UGT, la transformación de la naturaleza de sus bases era, en cierta medida, similar al proceso que experimentó la CNT con una masa de nuevos afiliados sin experiencia sindical, no cualificados y empobrecidos. No era casualidad que el epicentro de esta radicalización fuera la Federación Nacional de Trabajadores de la Tierra de la UGT. Con la entrada en masa de jornaleros, sobre todo en Extremadura, la FNNTT pasó a representar del 13% de la afiliación de la UGT en 1930 al 38% dos años después. El fracaso de la reforma agraria empujaría al sindicato socialista a posiciones combativas muy similares a las de sus compañeros anarcosindicalistas.

Este abrupto giro hacia la izquierda fue impulsado no solamente debido a la decepción causada por su participación en el gobierno republicano, sino, como fue el caso en otros partidos socialistas internacionalmente, por el auge del fascismo. La nueva izquierda socialista defendía la toma del poder si la legalidad republicana bloqueaba el avance hacia el socialismo.

Esencialmente, la política *revolucionaria* del líder de esta nueva izquierda, Francisco Largo Caballero, era un bluf, tanto para mantener el control de sus organizaciones como para *amenazar* a la derecha con la *revolución* si intentaba llevar a cabo sus aspiraciones autoritarias. No obstante, su importancia residía en que reflejaba una radicalización muy real dentro de sectores bastante amplios de la clase trabajadora; una radicalización que tendría repercusiones en el destino de la República.

El espejismo

Con las elecciones de febrero de 1936, el espejismo de la república democrática se renovaría con el Frente Popular. El pacto electoral de izquierdas, que más adelante se conocería como *Frente Popular*, fue debido tanto a la falta de alternativas ofrecidas por el movimiento obrero como a las consecuencias de una ley electoral que favoreció a las coaliciones amplias. Para los republicanos de izquierdas y el ala socialdemócrata del PSOE, fue un intento para resucitar el pacto republicano-socialista de 1931. La CNT, coherente con su apoliticismo, no contemplaba intervenir a nivel electoral aunque, consciente de la necesidad de sacar a sus miles

3/ *La Batalla*, 30/7/33.

de presos de las cárceles y de restablecer las libertades sindicales, no organizó una campaña de abstención. La facción de Largo Caballero no tenía más alternativa al pacto republicano-socialista que insistir en la participación del PCE, como si esto le diese un contenido más obrero.

Para el PCE, fue el momento de aplicar la nueva línea del *Frente Popular contra el fascismo*. La adopción de esta línea por parte de los comunistas no tenía nada que ver con un análisis de la realidad española, sino que fue impuesta unilateralmente desde Moscú a todos los partidos comunistas independientemente de las condiciones locales. En el contexto de la guerra civil, el frentepopulismo se convertiría en manos del PCE en una posición transcendental para definir la lucha contra la sublevación militar.

Retrospectivamente, la formación del Frente Popular ha sido presentada por la historiografía liberal como un reflejo de las ansias populares por una amplia alianza política progresista, lejos de las aventuras revolucionarias. Se cita a menudo la serie de grandes mítines en el otoño de 1935 del líder de Izquierda Republicana, Manuel Azaña, como una prueba de la popularidad de una opción moderada y reformista. La realidad era más compleja. Sin la posibilidad de organizar actos masivos por parte del movimiento obrero, dadas las restricciones impuestas a su actividad después de octubre de 1934, los mítines republicanos se convirtieron en uno de los únicos espacios públicos de oposición al gobierno derechista. Así, Azaña se encontró en sus mítines con “millares de puños en alto y centenares de banderas rojas” 4/. Además, algunos sectores de las clases medias se habían radicalizado políticamente. Según el Partit Comunista de Catalunya, poco antes de asumir la nueva línea del Frente Popular, “gran parte de la pequeña burguesía laboriosa, después de la experiencia de octubre, había perdido sus ilusiones en los partidos pequeño-burgueses, y que actualmente dirigen la mirada hacia el comunismo, hacia la URSS..., al camino ruso” 5/.

Aunque el POUM se opuso al Frente Popular como estrategia, al contrario de lo que a veces se cree, insistió en incluir a la pequeña burguesía en la lucha contra la derecha, pero con el movimiento obrero manteniendo su independencia política. Se debía atraer a la pequeña burguesía sobre la “base de un programa de reivindicaciones concretas” y demostrando que las soluciones a sus problemas solo podían lograrse “si las masas obreras controlaban los medios de producción y de intercambio”.

La recuperación en las Cortes de la representación republicana en febrero de 1936 no representa el triunfo de la izquierda moderada si se tiene en cuenta los pobres resultados de 1933 cuando, en contraste con

1931 y 1936, los republicanos de izquierda no formaron una coalición con el PSOE. Además, hubo dos factores más que ponen en duda la imagen de un electorado

4/ Gorkin, Julián, “Retrato político de Azaña”, *La Nueva Era*, junio de 1936.

5/ Carta del Comité Central del PC de C al Comité Ejecutivo del BOC 3/4/35, citada en Durgan, 2016, 332.

4. FUTURO ANTERIOR

moderado: el hecho de que la CNT no estaba representada directamente en las urnas y la ausencia en el proceso de los ciudadanos con menos de 23 años. La tendencia de la juventud a simpatizar con opciones extremistas era un fenómeno general en esta época. La afiliación a las organizaciones políticas juveniles era alta, con muchos jóvenes entrando en la actividad política a los 14 o 15 años. Incluso en el caso del POUM, la mayoría de su afiliación tenía poco más de 20 años. La ausencia de estos jóvenes en los procesos electorales durante la República no es una cuestión sin importancia cuando se considera que en 1930 el 37% de la población activa tenía menos de 25 años.

Socialismo o fascismo

La situación a la que se enfrentaba el nuevo gobierno republicano era más complicada aún que en 1931: tanto por el empeoramiento de la crisis económica como por la oposición aún más beligerante de la derecha. Ni las masas populares ni la oligarquía estaban dispuestas a aceptar com-

La sangrienta represión de octubre de 1934 no había disminuido el ardor combativo obrero y campesino

promisos. La sangrienta represión de octubre de 1934 – con hasta dos mil muertos y miles de encarcelados – no había disminuido el ardor combativo obrero y campesino. Una semana después de su investidura, cuando retomó el cauteloso programa de reforma agraria, el gobierno se vio rápidamente desbordado. La presión ejercida por miles de campesinos que se lanza-

ron a la toma de tierras aceleró el ritmo de los acontecimientos. Además, la creciente ola huelguística se escapaba de las manos de las organizaciones obreras, especialmente de la UGT.

Enfrentándose al gran auge de luchas populares, el gobierno republicano respondió, como había hecho entre 1931 y 1933, con la represión. Las garantías constitucionales seguían, como antes de las elecciones, suspendidas, con la prensa censurada y la libertad de reunirse o asociarse tolerada, pero no considerada como un derecho en sí. La represión llegaría a su punto álgido con la matanza, por parte de la Guardia Civil, de 17 campesinos en Yeste (Albacete) a finales de mayo. En un ejemplo más de los costes por mantener la unidad con los republicanos, una propuesta por parte del PSOE y del PCE para disolver la Guardia Civil sería retirada para evitar una crisis gubernamental.

Con la victoria del Frente Popular, la derecha abandonó cualquier pretensión de aceptar la legalidad y optó por derrocar al gobierno con la ayuda de los militares. La propaganda falsa tendría un papel fundamental en crear un ambiente de caos. La campaña electoral de la CEDA había preparado el terreno para una intervención extraparlamentaria

hablando de una “conspiración comunista-masónica-judía a punto de esclavizar España”. La izquierda iba a raptar a los niños, “colectivizar a las mujeres” y destrozar la propiedad privada. El triunfo de la izquierda fue denunciado como el resultado de un fraude masivo. El nuevo gobierno era ilegítimo y traidor; y, según la Iglesia, “el enemigo de Dios” (Preston, 2020: 281; Casanova, 2001: 37). En las semanas siguientes, la extrema derecha, principalmente la Falange, organizó constantes actos de terrorismo y violencia callejera para desestabilizar más aún la situación. La entrada en masa de las juventudes de la CEDA en la Falange convirtió lo que había sido un partido marginal en una organización potente.

El complot militar para derrocar el gobierno, involucrando, entre otros, a Gil Robles y a Franco, ya había empezado antes de las elecciones. Sin embargo, a pesar de que la conspiración militar fue un secreto a voces, el gobierno republicano se negó a tomar medidas eficaces contra los golpistas. Incluso el presidente del gobierno, Casares Quiroga, persuadió a los diputados socialistas de no preguntar en las Cortes sobre

el complot para no desestabilizar el país. Así, hasta julio, en vísperas de la sublevación, los líderes republicanos se negarían a actuar mostrando una vez más su incapacidad para enfrentarse con los poderes fácticos.

En la España de los años treinta, una *democracia* habría tenido que pasar por la supresión del poder de la oligarquía dominante

¿Era evitable el desastre? En la España de los años treinta, una *democracia* habría tenido que pasar por la supresión del poder de la oligarquía dominante, no solamente de su poder político,

sino también de su poder económico, con la expropiación de su riqueza y de una parte importante de los medios de producción. Así, no hubiera sido una democracia burguesa, sino una democracia popular, obrera y campesina. El POUM resumió bien el dilema para las clases populares en vísperas de la guerra civil, cuando planteó que la situación quedaba reducida a la dicotomía de *socialismo o fascismo*. Entender estas dos opciones no es solamente entender la derrota de la República, sino entender en qué condiciones históricas concretas se puede producir una situación de profundos cambios sociales, en otras palabras, la revolución. Fue hartamente significativo que fuera la clase trabajadora, urbana y rural, la que proporcionó la gran mayoría de combatientes contra la sublevación militar y evitó el triunfo del fascismo en las primeras semanas de la guerra. La experiencia de los cinco años anteriores, sobre todo la terrible represión de la Comuna asturiana en octubre de 1934, le había enseñado lo que significaría una victoria de los sublevados. Al no ir más lejos y tomar el control total del país, las clases populares pagarían un terrible precio.

4. FUTURO ANTERIOR

Como Maurín advertiría proféticamente a finales de 1934:

“Ha fracasado el régimen levantado alrededor de la Monarquía. Ha fracasado la República burguesa. El fascismo está plagado de antagonismos que lo roen, de momento. Pero si el proletariado no logra superarse, si no es capaz de comprender la misión que le corresponde adoptando una estrategia y una táctica justas, enfocadas hacia un objetivo final, el de la toma del Poder, evidentemente, la actual generación quedará triturada por la contrarrevolución, y la tarea salvadora corresponderá más tarde a una próxima promoción” (Maurín, 1966: 221).

Andy Durgan es historiador y miembro del Consejo Asesor de **viénto sur**. Es autor, entre otras obras, de *Comunismo, revolución y movimiento obrero en Cataluña. Los orígenes del POUM*.

Referencias

- Ben-Ami, Shlomo (1984) “The Republican ‘take over’: prelude to inevitable catastrophe?”, en Paul Preston (ed.), *Revolution and War in Spain 1931-1939*. Londres: Routledge.
- Casanova, Julián (2001) *La iglesia de Franco*. Barcelona: Planeta.
- Durgan, Andy (2007) *The Spanish Civil War*. Londres: Palgrave MacMillan.
- (2016) *Comunismo, revolución y movimiento obrero en Cataluña 1920-1936. Los orígenes del POUM*. Barcelona: Laertes.
- Ealham, Chris (2005) *La lucha por Barcelona. Clase, cultura y conflicto 1898-1937*. Madrid: Alianza.
- Maurín, Joaquín (1966) *Revolución y contrarrevolución en España*. París: Ruedo Ibérico.
- (1977) *La revolución española*. Barcelona: Anagrama.
- Preston, Paul (2020) *La destrucción de la democracia en España*. Barcelona: Debolsillo.
- Trotsky, León (1977) *La revolución española 1936-1940*. Gijón: Júcar.

14 de abril de 1931: La proclamación de la República catalana

Pelai Pagès i Blanch

■ Como en el resto del Estado, la Segunda República se proclamó en Catalunya como consecuencia inmediata de las elecciones municipales que tuvieron lugar el 12 de abril de 1931, unas elecciones que fueron, sin ningún tipo de dudas, plebiscitarias. Cabe recordar que desde que el dictador Primo de Rivera dimitió en enero de 1930 y fue sustituido por el general Berenguer, la situación en que había entrado la monarquía de Alfonso XIII había sido de crisis progresiva. De entrada, porque la intención de los monárquicos había sido convocar elecciones a Cortes Constituyentes para volver a la situación anterior a la instauración de la Dictadura. Sin embargo, la oposición se había negado a ello, consciente de que el retorno a la Constitución de 1876 suponía un retroceso muy importante, en un momento en que la reorganización de las izquierdas y sus anhelos republicanos habían avanzado considerablemente.

Ciertamente, en Catalunya ya en marzo de 1930 se había publicado el Manifiesto de Inteligencia Republicana, que había sido firmado por miembros de la Unió Socialista de Catalunya, republicanos de todos los colores e incluso militantes anarcosindicalistas como Joan Peiró, Pere Foix o Josep Viadiu, o Tomàs Tusó, que pronto militaría en el Bloc Obrer i Camperol. En él se definía la República federal a partir de los siguientes puntos básicos:

- I. Separación de poderes.
- II. Reconocimiento a todos los ciudadanos de la igualdad de sus derechos individuales y sociales.
- III. Reconocimiento a los grupos federados, por su expresa voluntad colectiva, de la plena libertad en el uso del idioma y al desarrollo de la propia cultura.
- IV. Libertad de pensamiento y conciencia.
- Separación del Estado y de la Iglesia.
- V. Reforma agraria, con parcelación de latifundios.
- VI. Reformas sociales al nivel de los países capitalistas más avanzados” 1/.

Quando en agosto del mismo año se firmó el Pacto de San Sebastián, en el que de manera clara a nivel estatal se programaba la instauración

1/ Fue publicado en el semanario *L'Opinió* el 2 de mayo de 1930. Lo hemos traducido del catalán.

de la República, participaron en él tres organizaciones catalanas: Estat Català, Acció Republicana de

4. FUTURO ANTERIOR

Catalunya y Acció Catalana, y a mediados de octubre se creaba también en Catalunya un comité revolucionario que se coordinó con el que ya existía en Madrid, presidido por Alcalá Zamora y Miguel Maura. Era evidente, pues, que los republicanos, y también las organizaciones obreras, se reorganizaron muy rápidamente a lo largo del año 1930; y a pesar de la frustrada insurrección republicana de Jaca, del mes de diciembre, pronto se evidenció que los republicanos estaban dispuestos a llegar hasta donde fuera. El desgaste de la monarquía se estaba convirtiendo en irreversible.

Cuando en febrero de 1931 dimitió el general Berenguer, al negarse a convocar elecciones municipales, y fue sustituido por el almirante Aznar, estaba claro que el nuevo gobierno se vio obligado a ceder a las presiones de los republicanos. En vísperas de las elecciones tuvo lugar en Barcelona un acontecimiento que también acabó siendo muy relevante: la formación del nuevo partido republicano Esquerra Republicana de Catalunya, que se constituyó en una denominada Conferencia de Izquierdas, en la que tomaron parte Estat Català, de Francesc Macià —que había regresado del exilio en el mes de febrero—, el Partit Republicà Català, encabezado por Lluís Companys, y los miembros que se agrupaban en torno a la revista *L'Opinió*, además de distintas asociaciones de ámbito comarcal y local.

El hecho fue que cuando se celebraron las elecciones municipales el domingo día 12 de abril, el triunfo del nuevo partido fue espectacular, a pesar de que inicialmente nadie confiase en ello: en el conjunto de Catalunya, Esquerra Republicana de Catalunya consiguió 3.219 regidores, seguida de lejos por la Lliga Regionalista —la derecha nacionalista— que consiguió en torno a un millar, mientras las candidaturas monárquicas no llegaban a los tres centenares. Era evidente, pues, que como también sucedió en el conjunto de España, la voluntad de los catalanes se manifestaba a favor de un cambio de régimen.

La proclamación de la República

Después de un día de espera, el lunes 13, en el que no faltaron las expectativas más diversas, reuniones y rumores de todo tipo, los acontecimientos se precipitaron el día siguiente. A media mañana, a medida que empezaron a llegar noticias sobre lo que sucedía en diferentes ciudades de la península —en Éibar se había proclamado la República a las 6 y media de la mañana—, en Barcelona se fueron organizando en las Ramblas manifestaciones a favor de la República, que se dirigían hacia la plaza de Sant Jaume. Pero no fue hasta pasado el mediodía cuando la situación dio un giro definitivo. *La Vanguardia* del día siguiente lo explicaba con estos términos:

“Poco antes de la una de la tarde se presentó ayer en la Plaza de San Jaime un nutrido grupo de manifestantes, al frente de los cuales iban el exdiputado y concejal electo don Luis Companys, y significados elementos de Izquierda Catalana. Una comisión, integrada por dicho señor Companys y casi todos los nuevos concejales del grupo que

acaudilla el señor Macià, entraron en el Ayuntamiento, dirigiéndose al despacho de la Alcaldía, en el que se encontraba el alcalde accidental, señor Martínez Domingo. El señor Companys requirió al alcalde para que le hiciera entrega de la vara, ya que los concejales electos, considerándose los verdaderos representantes del pueblo y de las aspiraciones políticas de la ciudad y del país, estimaban debían posesionarse inmediatamente del Ayuntamiento. El señor Martínez Domingo, sorprendido por tan inesperada visita y requerimiento, titubeó unos instantes, pero, convencido de que todo empeño en contra resultaría inútil, llamó al jefe de la guardia urbana, señor Ribé, y en presencia de este, del señor Torrubia y de otros altos empleados entregó la vara, saliendo seguidamente del despacho y abandonando la Casa Consistorial en unión del jefe de la minoría regionalista, señor Maynés, y de otros concejales y personalidades. Los nuevos concejales celebraron después un corto cambio de impresiones, conviniendo en principio designar alcalde al señor Companys” 2/.

Hacia la una y media, en el balcón del ayuntamiento se desplegaron las banderas republicana y catalana, mientras Companys pronunciaba ante la multitud que empezaba a congregarse en la plaza unas breves palabras: “Tened serenidad que la República sabrá representar a la mayoría del pueblo, ¡Visca Catalunya, visca la República!”. Y no fue hasta las dos de la tarde cuando llegó Francesc Macià, quien, al salir al balcón, proclamó abiertamente la República catalana, con unas palabras contundentes: “Ciudadanos: En nombre del pueblo de Catalunya yo proclamo desde aquí el Estado catalán y proclamo la República catalana. Además, solemnemente os digo que con todo cariño vayamos a la Confederación con las demás Repúblicas de España. Ahora formemos el gobierno de la República catalana y aquí estaremos dispuestos a defenderlo hasta morir”.

Después se trasladó a la sede de la Diputación provincial, salió al balcón y pronunció un emotivo discurso, en el marco del entusiasmo de la población:

“En nombre del pueblo he tomado posesión del gobierno de Catalunya. Hoy el pueblo nos ha dado su voto para que gobernemos la ciudad, y yo, en nombre de Catalunya, me hago cargo de su gobierno y os digo que aquí nos quedamos dispuestos a defender sus libertades. Espero que el pueblo sabrá hacer lo mismo. De aquí no nos sacarán más que muertos. También os digo que nos hemos de hacer dignos de esta libertad”.

En el bando que se publicó el mismo día, firmado ya por Macià como presidente del gobierno de Catalunya, afirmaba: “Proclamo la República catalana como Estado integrante de la Federación Ibérica”, que se

2/ *La Vanguardia*, 15 de abril de 1931. La versión que dio a conocer este periódico coincide con la que también publicó *La Publicitat* el día 15 de abril de 1931.

4. FUTURO ANTERIOR

hacía cargo provisionalmente de las funciones del Gobierno de Catalunya “de acuerdo con el presidente de la República federal española Niceto Alcalá Zamora, con el cual hemos ratificado los acuerdos adoptados en el Pacto de San Sebastián”, y acababa afirmando que “al proclamar nuestra República, hacemos llegar nuestra voz a todos los pueblos de España y del mundo, pidiéndoles que espiritualmente estén a nuestro lado y frente a la monarquía borbónica que hemos abatido, y les ofrecemos aportarles todo nuestro esfuerzo y toda la emoción de nuestro pueblo renaciente para afianzar la paz internacional”.

Durante la misma tarde del 14 de abril se constituyó el nuevo Ayuntamiento de Barcelona, presidido por Jaume Aiguadé i Miró, mientras Macià nombraba a las nuevas autoridades civiles y militares. Companys era designado nuevo gobernador civil de Barcelona. Al día siguiente se daba a conocer el nuevo gobierno de la República catalana, del cual formaban parte, además de Macià, miembros de Esquerra Republicana (Ventura Gassol y Joan Casanovas), de la Unió Socialista de Catalunya (Rafael Campalans y Manuel Serra Moret) y de la UGT (Salvador Vidal), entre otros.

Era evidente, de esta manera, que Macià y la mayoría de los miembros del republicanismo catalán se habían manifestado abiertamente a favor de una República que solo contemplaban desde una perspectiva federal. Sin embargo, las opciones eran muy diferentes desde Madrid y, efectivamente, al día siguiente de la proclamación de la República catalana se pusieron en evidencia las limitaciones del nuevo régimen. El gobierno provisional de la República, que se había creado en Madrid, encabezado por Niceto Alcalá Zamora, consideró que Macià había malinterpretado los acuerdos del Pacto de San Sebastián, según los cuales los republicanos españoles estaban dispuestos a atender las reivindicaciones catalanas. Dos días después, el 17 de abril, tres ministros del gobierno provisional del Madrid –Fernando de los Ríos y los catalanes Lluís Nicolau d’Olwer y Marcel·lí Domingo– viajaban a Barcelona para negociar con el gobierno catalán. El resultado fue que el presidente catalán aceptaba retirar la República catalana y, a cambio, se constituía un nuevo gobierno provisional catalán, que se denominaría *Generalitat*, mientras Macià, aquel mismo día, afirmaba que “nunca he hecho un sacrificio tan grande como el de hoy esta tarde”.

La Segunda República: el desencanto

Muy pronto se puso de relieve, sin embargo, que las expectativas que se habían generado con la proclamación de la República se verían frustradas y que la gran fiesta popular que acompañó a su instauración acabó en un enorme desencanto. De hecho, los retos que se planteaban eran numerosos: modernizar el Estado –y descentralizarlo, dando satisfacción a las reivindicaciones nacionalistas de Catalunya–, separar la Iglesia y el Estado, democratizar la vida pública, acabar con los déficits escolares,

llevar a cabo la reforma agraria y resolver el antiguo problema de la tierra, subordinar el Ejército al poder civil, etc. Y cabe decir que solo en muy pocos casos los republicanos supieron salir adelante.

Tras la suspensión de la proclamación de la República catalana, en Catalunya pronto se manifestó la necesidad de disponer de un Estatuto de Autonomía que otorgase competencias y una legalidad jurídica a la nueva Generalitat. De hecho, el 20 de junio de 1931, tras la reunión en Núria de delegados de los diferentes partidos catalanes, se disponía ya de un texto en el que se afirmaba “el derecho que tiene Catalunya, como pueblo, a la autodeterminación”, se contemplaba la constitución de una república federal, se establecía la oficialidad del catalán y se incluían competencias en ámbitos tan diferentes como la enseñanza, el derecho civil, las obras públicas o el orden público. El texto de este Estatuto fue aprobado por la inmensa mayoría de los ayuntamientos y, cuando el día 2 de agosto se celebró un plebiscito popular, el 99,45% de los votantes (casi el 75% del censo electoral) se manifestó a favor. Sin embargo, cuando el Estatuto llegó a Madrid, para que fuese aprobado por el Parlamento, la tramitación fue muy lenta. De hecho, no se empezó a discutir hasta el 6 de mayo de 1932 y no se aprobó hasta septiembre del mismo año, tras el intento de golpe de Estado que el general Sanjurjo había llevado a cabo en Sevilla en el mes de agosto. El texto finalmente aprobado se parecía muy poco al denominado Estatuto de Núria, entre otras razones porque cuando en diciembre de 1931 se había aprobado la nueva Constitución española en ningún caso se definió un Estado federal, sino “un Estado integral, compatible con la autonomía de los municipios y las regiones”. A pesar de todo, desde Catalunya se acabó aceptando como mal menor, en un momento en que las campañas que se habían realizado contra el Estatuto de Autonomía catalán por toda España habían sido numerosas.

Andreu Nin y la proclamación de la República

Cuando se proclamó la República, hacía poco más de seis meses que Andreu Nin había regresado de Moscú. En concreto, había llegado a Barcelona el 16 de septiembre de 1930 y había sufrido una primera detención el 20 de diciembre del mismo año, que le mantuvo en la cárcel hasta el día 9 de febrero de 1931. Tanto en el periodo en que llegó como en los años anteriores, residiendo en Moscú, había seguido muy de cerca los acontecimientos que tenían lugar en España, como demuestra en los artículos que escribió en *La Correspondance Internationale*, e incluso en enero de 1930 había publicado en la revista francesa *La lutte de classes*, que había fundado en París Pierre Naville, un artículo bajo el título de “La crisis de la dictadura militar en España”. Al poco tiempo de regresar empezó a colaborar con Joaquín Maurín –que había roto ya con el Partido Comunista y estaba a punto de crear el Bloc Obrer i Camperol– y aún desde la cárcel había empezado a colaborar con la revista *L’Hora*. En uno de sus últimos artículos, bajo el título “Por unas

4. FUTURO ANTERIOR

Cortes Constituyentes revolucionarias”, que publicó en marzo de 1931, se manifestaba partidario de la convocatoria de unas Cortes Constituyentes, pero que fueran “convocadas por el pueblo mismo, representado por las Juntas Revolucionarias de Obreros y Campesinos, con la participación de los estudiantes”. Ciertamente Nin, que ya contemplaba la posibilidad de un cambio radical, consideraba que la clase obrera debía prepararse para la revolución y para hacerla posible era imprescindible la creación de unas Juntas Revolucionarias de Obreros y Campesinos.

Poco después de la proclamación de la República, el mismo año 1931, publicó un folleto bajo el título *El proletariado español ante la revolución 3/*, en el que hacía un repaso de todo el proceso que se estaba viviendo en aquellos momentos. De entrada, para Nin, ante la tendencia a calificar el 14 de abril como “el coronamiento de una revolución que ha llegado a su fase definitiva”, consideraba que la fecha de la proclamación de la República “no ha sido más que una etapa –ciertamente importantísima– del proceso revolucionario que ya desde el siglo pasado se está desarrollando en nuestro país”, un proceso que había pasado por etapas importantes, como las guerras civiles –guerras carlistas–, los alzamientos revolucionarios del siglo XIX, la aparición del nacionalismo en Catalunya, la Semana Trágica de 1909 o la revolución *frustrada* de 1917. España vivía, así, una situación de crisis permanente, entre otras razones porque no se había realizado la revolución democrático-burguesa. España seguía siendo un país eminentemente agrícola, basado en una estructura económica que hallaba su expresión política en la monarquía, “la cual se apoyaba en el caciquismo de los grandes terratenientes, en la Iglesia, que contaba –y cuenta aún– con una poderosa base económica, en un enorme aparato burocrático-policíaco-militar y en un centralismo despótico y regresivo, que ahogaba todos los focos vitales del país”.

Una monarquía que, tras la dictadura de Primo de Rivera y la *dictablanda* del general Berenguer, acabó entrando en una crisis irreversible y en un callejón sin salida, que propició la proclamación de la República, entre otras razones, porque los monárquicos que apoyaban al rey Alfonso XIII acabaron abandonándolo “del mismo modo que las ratas, azoradas, abandonan el buque que se va a pique”. Nin tenía claro que si la República se había instaurado sin ningún tipo de violencia, era, entre otras razones, porque los acontecimientos del 14 de abril “no han modificado para nada la base económica del régimen y, por consiguiente, no ha habido revolución”. Hasta tal punto que la burguesía e incluso un sector significativo de los elementos feudales del país acabaron haciéndose republicanos con

el objetivo de salvar “lo que ya no era posible salvar bajo la monarquía: sus intereses económicos”. Sin embargo, el hecho de que el 14 de abril no podía considerarse una revolución no implicaba que

3/ Fue publicado por la Biblioteca Proletaria, en Barcelona, en 1931. Las citas textuales que publicamos a partir de aquí se encuentran en el folleto, que se puede consultar en Andreu Nin, *La revolución española (1930-1937)*. El Viejo Topo, Barcelona, 2008, pp. 45-74.

el acontecimiento no fuera significativo e importante, ya que la caída de la monarquía “representa una etapa importantísima en la historia de la revolución española, que se halla aún relativamente lejos de su etapa final”. Porque Nin tenía claro que la importancia de la forma de gobierno no era una cuestión indiferente, en la medida en que la caída de la monarquía representaba la desaparición de una de las características más importantes de los vestigios feudales.

Más adelante, al analizar el carácter de la República española, volvía a expresar con términos más contundentes el papel que la burguesía había desempeñado en el cambio de régimen: “La proclamación de la República no ha sido más que una tentativa desesperada de la parte más clarividente de la burguesía y de los grandes terratenientes para salvar sus privilegios”. Y tras destacar la formación del primer gobierno provisional de la República, en el que se encontraban desde “católicos fervientes”, como Alcalá Zamora y Miguel Maura, hasta socialdemócratas como Prieto o Largo Caballero, afirmaba que la preocupación de este gobierno consistía básicamente en dejar intactas las bases sobre las cuales se apoyaba la monarquía y evitar el desbordamiento de las masas populares. Para Nin era evidente que los retos que tenía planteados la República —el de la tierra, las nacionalidades, las relaciones entre la Iglesia y el Estado, etc.— en ningún caso los podría resolver un gobierno de estas características.

Tras hacer un repaso a las declaraciones que había realizado el gobierno provisional acerca de los distintos retos señalados, prestaba especial atención a los sucesos del 14 de abril en Catalunya, y tenía clara la importancia de la proclamación de la República catalana:

“Es indiscutible que la proclamación de la República catalana, que precedió a la de la República española en Madrid, fue el acto más revolucionario realizado el 14 de abril. Un gobierno auténticamente democrático debería haber reconocido sin reservas un acto que contaba con la aquiescencia indiscutible de la mayoría aplastante del pueblo catalán. El nuevo poder central se ha levantado contra la joven República y ha dado la prueba de un espíritu chovinista, absorbente, asimilista, que no tiene nada que envidiar al del poder central monárquico desaparecido”.

Para Nin, pues, el 14 de abril había sido una fecha importante, significativa, que abría un nuevo proceso histórico en el que la clase obrera debía prepararse para asumir el poder. Se trataba de un periodo de “lucha encendida”, en la que los obreros podrían ser derrotados si en el momento crítico no disponían de los elementos de combate necesarios, puesto que el proceso iniciado podía terminar en revolución o, contrariamente, podía tener como coronamiento “un aborto”. Por ello era preciso asumir las tareas que, según Nin, eran urgentes; entre otras, crear el

4. FUTURO ANTERIOR

Partido Comunista “que ha de ser el instrumento de liberación de la clase trabajadora, si logramos hacer comprender al proletariado sus verdaderos fines en la revolución, si sabemos organizarlo en sindicatos, en los comités de fábrica, en las juntas revolucionarias, finalmente, si logramos establecer la unión entre el proletariado y los campesinos, evitaremos que la revolución sea estrangulada”.

Conclusiones

La República se desarrolló a lo largo de casi nueve años de vida, pero tuvo que pasar por etapas muy convulsas: como el bienio negro de noviembre de 1933 a febrero de 1936, durante el cual las derechas asumieron el poder y frenaron todos los cambios del primer bienio; un ensayo revolucionario en octubre de 1934 –la revolución de Asturias– y finalmente el estallido de una guerra civil provocada por los militares contrarios a la política que se estaba llevando a cabo desde febrero de 1936, cuando unas nuevas elecciones dieron el triunfo al Frente Popular. Mientras que en Catalunya, en octubre de 1934 se volvió a proclamar el Estado catalán dentro de la República federal española, y en julio de 1936, al iniciarse la guerra, tuvo lugar un proceso revolucionario que provocó, sin lugar a dudas, los cambios más profundos que tanto en la economía, la política o la cultura habían tenido lugar en ningún otro período de su historia.

Pelai Pagès i Blanch es profesor de Historia Contemporánea en la Universitat de Barcelona y miembro de la Fundació Andreu Nin

Caja de las bestias

Begoña Paz

■ A partir de una afirmación de la identidad colectiva, la poeta en lengua gallega Begoña Paz (A Coruña, 1965) expone, denuncia y recrimina la discriminación, la marginación y la desigualdad patriarcal. En sus versos señala la exclusión a la que son sometidas las mujeres del ámbito social e intelectual (pero no laboral o de los cuidados, pues su fuerza de trabajo es indispensable para la reproducción de la vida). Por eso mismo, la autora incide en la necesidad de la sororidad, en los lazos para fortalecerse, defenderse y poder construir por sí mismas un tipo de relaciones incluyentes y respetuosas. Habitualmente, opone un *nosotras* colectivo a un *él* singular. Con ello se acrecienta la desigual estratificación y la soberbia de quien se sabe impune por parte del patriarcado. Cualquier conato de insubordinación es reprimido con desprecio. De esta forma, Begoña Paz no se adentra en la cuestión del poder explícitamente, sino que evidencia las marcas y los daños del sistema de dominación. En concreto y especialmente, Paz arremete contra la ideología del amor romántico, la interiorización de la sumisión y los mandatos de género.

Presentamos aquí una selección de sus piezas, en edición bilingüe, traducidas del gallego al castellano por la propia escritora. Los poemas se caracterizan formalmente por versos muy breves, que generan un ritmo entrecortado que eleva la tensión ante la agresión o la injusticia que se va intuyendo conforme se suceden las palabras. Une, de esta manera, tensión y contundencia, concisión y desarrollo dramático. A su vez, los apuntes irracionalistas que se asoman a los versos y un lenguaje ocasionalmente dislocado ahondan en una atmósfera de pesadilla que evidencia el horror. Pero, desde allí, Paz remarca las posibilidades de liberación, de rebeldía; de existencia, en definitiva.

Alberto García-Teresa

ESPERANDO A LONG JOHN

ESPERANDO A LONG JOHN

no
avises

non
avises

entra

entra

como entran los
piratas
a la caza del
tesoro

como entran os
piratas
á procura do
tesouro

no
avises

non
avises

tropa
hiende
anega

rube
laña
anega

no
avises

non
avises

incendia

incendia

**

**

**LA CASA GRANDE
DE NUESTRO AMOR**

y callado cerraste
todos
los corredores

solo
libre
tuyo

y nos tumbamos a
leer
nuestros corazones
oscuros

solos
presos
tuyos

hasta sentir
tus
pisadas
en la noche

abriendo
puertas

devolviéndonos a la
piel

tan grande
la casa

amor

**

**A CASA GRANDE
DO NOSO AMOR**

*e calado pechaches
os corredores
todos*

*só
libre
teu*

*e deitámonos a
ler
os nosos corazóns
escuros*

*sós
presos
teus*

*até sentir
as túas
pegadas
na noite*

*abrindo
portas*

*volvéndonos á
pel*

*tan grande
a casa*

amor

**

ORÁCULO

y un día
la palabra
cierta
huirá de nuestra
boca
y él abrirá
mudo
los labios
la gruta
cruel
negándonos la
palabra
cierta
que nos
salvaría
en él
de
nosotras

parece que
no nos
enseñaron
a vivir
sin
dios

**

ORÁCULO

*e un día
a palabra
certa
fuxirá da nosa
boca
e el abrirá
mudo
os beizos
a furna
cruel
a negarnos a
palabra
certa
que nos
salvaría
nel
de
nós*

*seica
non nos
ensinaron
a vivir
sen
deus*

**

CAJA DE MUÑECAS

de vez en
cuando
nos arranca los
brazos
y las piernas para
luego

lamernos
dulce
las articulaciones de
plástico

peinarnos
feroz
los cabellos de
fibra

extraernos
frío
las pupilas
de vidrio

sólo entonces

ciegas
pasivas
tullidas

somos
aceptables

sólo entonces
es capaz de
decir
que nos
ama

**

CAIXA DE BONECAS

*de cando en
vez
arríncanos os
brazos
e as pernas para
logo*

*lamernos
doce
os artellos de
plástico*

*peitearnos
fero
os cabelos de
fibra*

*extraernos
frío
as meniñas
de vidro*

só entón

*cegas
pasivas
tolleitas*

*somos
aceptables*

*só entón
é quen de
dicir
que nos
ama*

**

**NUESTRA SEÑORA DE
LAS DESOLLADAS**

ahora que solo
queda
de nosotras
el rechinar de la
autómata
que se
oxida
sin remedio

la chatarra
desnuda
de las
vértebras
y las
articulaciones

oremos

amo de las

ansias

traficante de

vientres

domador de

latidos

libéranos de la

herrumbre

devuélvenos la

piel

tórnanos a tu

dolor

**

**NOSA SEÑORA DAS
ESFOLADAS**

*agora que só
fica
de nós
o rinchar da
autómata
que se
oxida
sen remedio*

*a ferralla
espida
das
vértebras
e os
artellos*

oremos

amo das

arelas

traficante de

ventres

domador de

latexos

libéranos da

ferruxe

devólvenos a

pel

tórnanos á túa

dor

**

6. SUBRAYADOS

Intersecciones encarnadas. (Con)textos críticos en género, identidad y diversidad

Olga Jubany y Oscar

Guasch (eds.)

Bellaterra, 2020.

178 pp. 15 €

Begoña Zabala González

■ En siete capítulos muy diversos se nos ofrece un acercamiento al muy referenciado tema de la interseccionalidad. No tanto para profundizar en los conceptos y los debates sobre su articulación, sino, más bien, para mostrarnos un mosaico de casos muy concretos y de discursos más generales y así analizar su adecuación, más o menos acertada, en diferentes aspectos epistemológicos. Como el título señala, se trata de una aproximación desde la interseccionalidad al género, la identidad y la diversidad. Proviene todas de un trabajo colectivo desarrollado por el Grupo de Género, Identidad y Diversidad (GENI).

Detenerse en la Introducción de Jubany nos supone conocer una panorámica interesante de lo ya analizado y estudiado con respecto a la identidad y el género como categorías, que han devenido en conceptos más flexibles y, en ese sentido, menos dogmáticos o cerrados. Así, se entra de lleno en la crítica del binarismo para los constructos sexo y género. Como no podía ser menos, por otro lado, y bastante acorde con los momentos que nos alumbran, que se ven oscurecidos por tanta pretensión de *generismo* y de *sexismo* excluyente desde las esferas de la reacción más grosera contra el feminismo.

“Estado penal y disidencias sexo-genéricas” se corresponde con el texto suscrito por Sadurní y Landarita. En él se enfrentan a la protección de los derechos de las personas LGTB+ desde la perspectiva del Código Penal, seña de identidad de estos últimos tiempos que corren de populismo punitivo, también de la mano de los propios movimientos. Trae una especial referencia, por supuesto, a los delitos de odio y su difícil encaje en una mirada más amplia a las violencias que sufren las disidencias sexuales, con lo que se pierde una comprensión estructural de las agresiones. Victimario y víctima sería el correlato del binarismo penalista.

El último capítulo contiene un llamamiento a una antropología implicada y comprometida, después de hacer una crítica a la producción académica, y viene firmado por Lázaro e Ibarra. Después de una crítica a lo que denominan la hegemonía académica, que se puede reconocer en innumerables escritos críticos con el saber y el conocimiento de la Modernidad, plantean sus propuestas metodológicas, feministas y decoloniales. La crítica no afecta solo a la modernidad, sino a no saber separarse de sus postulados metodológicos y epistemológicos. Y a seguir utilizando mecanismos que perpetúan esos conocimientos y los imponen: “Es urgente que las investigadoras e investigadores se impliquen en los casos estudiados, sentipensando y reconociendo las diferencias, las alteridades y la infinita diversidad cultural”, concluyen.

6. SUBRAYADOS

Estrategias descoloniales en comunidades sin Estado

María Lois y Ahmet Akkaya (eds.)
Catarata, 2020.

213 pp. 16,15 €

Jaime Pastor

■ No es fácil encontrar libros que recojan diferentes experiencias de comunidades sin Estado en contextos poscoloniales que busquen autodeterminarse “sorteando el lenguaje estatal de los procesos de descolonización de los siglos XIX y XX”, como se propone aquí. Y, en efecto, esa es la intención de este conjunto de trabajos, que parten de unas consideraciones generales de Heriberto Cairo en las que apunta los rasgos que debería tener una “gobernanza más allá del Estado, democrática, deliberativa y de carácter reticular”.

Entre los casos analizados destacaría el de la Federación Democrática del Norte de Siria, en Rojava. En esta zona, pese a las limitaciones del contexto conflictivo que se vive en la región, se está desarrollando un confederalismo democrático, basado en las tesis del líder del movimiento kurdo Öcalan, inspirado a su vez en el pensamiento ecolibertario y municipalista de Bookchin. Se trata de una experiencia que refleja la puesta en práctica de una autonomía democrática que implica un “rechazo tanto del Estado como de las identidades definidas por los Estados nacionales”. Constituye un proceso que se ve reforzado por el hecho de que, como explica A. Aslan, el papel de las mujeres, partiendo de su propia autoorganiza-

ción, ha sido y es clave en el “establecimiento de una colectividad y solidaridad basada en la comuna” y en el impulso de la representación directa de los distintos sectores de la población en todas las escalas.

Compartiendo similares aspiraciones y, a la vez, desde su propia singularidad por la larga historia de resistencia de los pueblos indígenas, Araceli Burguete nos describe el movimiento que ha culminado en la constitución de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno en Chiapas, México. Nos recuerda sus orígenes, “emergencias y reemergencias”, hasta llegar al momento actual, en el que reivindica su autogobierno comunitario como el mejor recurso, máxime en estos tiempos de pandemia, para proteger la salud y la vida.

Completan el libro otros trabajos, como el dedicado al pueblo saharauí, donde J. C. Gimeno destaca los rasgos que caracterizan su específica identidad nacional, pero también el papel nuclear de las mujeres en la contención de la pandemia; el de la comunidad mapuche en Chile y Argentina frente a las grandes multinacionales y a la división impuesta por ambos Estados; el de las resistencias alócronas de pueblos originarios campesinos en Bolivia a los requisitos que les exige el Estado, y, en fin, el de la discriminación que siguen sufriendo las “primeras naciones” en Canadá. En resumen, distintos “laboratorios” que se mueven, como constata Holloway en su breve prólogo, entre la alternativa y el antagonismo.

Cuaderno Rojo de la guerra de España

Mary Low y Juan Breá

Virus Editorial, 2020.

260 pp. 18 €

Víctor de la Fuente

■ No es este otro relato más sobre la Guerra Civil española. Tenemos entre manos un diario de dos revolucionarios. Y es que son muchas las horas que echamos, cada vez más, recorriendo la otra historia de quienes nos precedieron. No es una cuestión de romanticismo ni mera nostalgia, sino de escuchar a quienes ocupan desde hace siglos y décadas nuestra misma trinchera. Este volumen consiste en su voz contada con la fuerza y el ánimo de quienes no bajan los brazos. Resulta una historia de carne y hueso escrita a todo color; con el color que da una poeta anglo-australiana y un escritor cubano de ascendencia india-siboney y francesa, cruzando el globo para unirse a las filas de la revolución.

La obra refleja el debate que atravesaba en todas las direcciones al bando republicano. Disociar la revolución de la victoria en la guerra era como querer extirpar su rojo corazón a una persona y querer que siga caminando plácidamente. Eso son Mary Low y Juan Breá: partes de un todo; un todo que no es simplemente la suma de individualidades, sino la yuxtaposición de sueños, sudor y lágrimas que tocaba con sus manos la revolución en 1936.

Obreros, campesinos y jornaleras, trabajadoras y estudiantes ocupaban las filas del POUM desde el inicio de la contienda.

Pero también por quienes constituyeron la columna Lenin. Un conjunto de revolucionarias y revolucionarios internacionales que se trasladarán desde una inmensa diversidad de lugares en defensa de la República y en apoyo de la Revolución. Una revolución que tenía en la guerra su frente contra la barbarie fascista y en la retaguardia un conflicto permanente contra la versión gris y burocrática de quienes venían a cambiar a una aristocracia por otra. Que se alimentaba de vida cada día en los comedores populares, las cooperativas, las fábricas y tierras colectivizadas, las escuelas y hospitales socializados, los teatros, bares y cines abiertos en paz, gestionados por las propias trabajadoras y trabajadores. Cada uno de estos capítulos son recorridos por Low y Breá. Desde su intimidad nos muestran hasta dónde nos pueden llevar las ansias de libertad cuando se nos libera del corsé que nos impone el capitalismo. Tierra y barro se sienten desde las trincheras del frente que recorren nuestros protagonistas desde Barcelona hasta Toledo, pasando por Madrid.

El final de la contienda es conocido, pero el camino que lleva hasta él no permite atajos y no menospreciar que durante meses la revolución todo lo pudo. Cada detalle no es menor a lo largo de las más de 250 páginas donde se desarrolla la política seguida por el POUM, al que, apenas había empezado a dar los primeros empujones hacia el comunismo libertario, la burguesía le saltó a la yugular.

6. SUBRAYADOS

Espectros de la movida. Por qué odiar los años 80

Víctor Lenore

Akal, 2018.

208 pp. 18 €

Clara López Cantos

■ Al pensar en la movida de los 80, todos tendemos a proyectar un imaginario común al respecto. Inmediatamente se nos viene a la cabeza la *edad de oro del pop español* y palabras como modernidad o libertad. Una iconografía se despliega en nuestra mente como si fueran anuncios publicitarios. ¿Y no será que realmente la movida fue una puesta en escena con una gran campaña de marketing? ¿Qué pervive hoy? Víctor Lenore hace un análisis de este periodo por medio de la *filosofía* del movimiento y las tendencias sociales del momento, y pone al descubierto las raíces de la individualización y la desidia ante el compromiso social.

Esa, que fue la explosión artística y musical del momento, la era del resplandor creativo, analizada a día de hoy, no prevalece más que como una estética que nos hizo olvidar las problemáticas existentes a nuestro alrededor. Terminó la dictadura, y el movimiento de la movida suplantó a la preocupación por todo conflicto sociopolítico, apartó esa inquietud. Lenore desmenuza la forma en la que la política del momento se apropió de las modas culturales a favor de su beneficio, convirtiéndolas en su política social: “Traducción rápida: la inyección de dinero público del PSOE para grupos afines a la movida fue tan generosa

que retrasó durante años la articulación de un circuito privado de música en directo”.

El autor describe multitud de casos de artistas y grupos musicales que brillaron. Pero les quita ese foco de luces de colores y se centra en sus obras. ¿Qué herencia cultural nos ha quedado de ellas? Apenas nada. Este ensayo nos describe cómo se generó ese espíritu trepa e individualista que generó una cultura más elitista que se disfrazaba de punk. Los aspectos reflexivos y el ámbito investigador se convirtieron en parámetros rechazados ante la figura impuesta del genio extravagante, cuyos principios son estéticos, se reducen al *hoy*, al consumo y al *estar siendo visto*. Para existir, tienen que hablar de ti, no de tu trabajo, sino de tu personaje. Y, sobre todo, abandonar todo compromiso social. Las drogas, las juergas y la evasión eran la respuesta y crítica cultural con la que se expresaban. La escena construyó unos cimientos que venimos arrastrando y que, ahora, son ideas profundas del funcionamiento de la industria y política cultural del presente. Podemos verlo de lleno en la figura del *influencer*: discursos de consumo rápido carentes de sentido. En definitiva, Lenore analiza la situación cultural del presente, ese *nosotros cultural* desdibujado, viajando a los 80 e identificando cada uno de los puntos en los que la cultura comenzó a vender imágenes y tendencias, mientras su calidad y profesionalidad se iba fragmentando bajo nuestros pies.

**Ciudad Periferia: el "fracaso"
de la reconversión industrial
madrileña 1980-2020**

Pablo López Calle, Andrés Alas-
Pumariño y Julio A. Fernández
Gómez

Comlutense, 2019.

282 pp. 22 €

Daniel Albarracín Sánchez

■ En los tiempos que corren, resulta reconfortante encontrarse con una obra repleta de generosidad intelectual e investigadora como esta; todo un don por su propia forma de edición, el libro, a contracorriente de la de especialización parcelaria del conocimiento y el jotacerrismo. El estudio se focaliza en la realidad socioproductiva y urbanística de Coslada (Madrid), que se llamará *Ciudad Periferia*. Claro, Coslada contiene particularidades debido a su papel peculiar como nodo de movilidad logística en la división del trabajo estatal. La investidura del término responde por lo que tiene de universal como espacio periurbano dependiente en el entorno de una gran metrópoli, que se va a adherir auxiliariamente al gigantismo de la capital del capital peninsular.

En el caso de Coslada, el proceso de transformación se produce en tres fases. Primero, la gigantesca inmigración del campo a la ciudad en plena época franquista, en este caso periurbana. Segundo, el desarrollo de la fabricación de vehículos a motor. El tercero, debido a la reconversión del proceso manufacturero y la fragmentación y rearticula-

ción del proceso productivo, con el consiguiente desplazamiento del empleo y su transformación en relaciones laborales que externalizan la responsabilidad de los empleadores para hacer pasar el asalariado a la condición de (falsos) autónomos. Con ello, se pasa de la fabricación de camiones, como actividad emblemática de Ciudad Periferia, a la conducción de camiones, propio de la logística de mercancías global en el centro del territorio español.

La alteración radical del mundo del trabajo redundante en el eje central de examen de este estudio. Son escrutadas tanto las formas de empleo, extremadamente externalizadas y subordinadas, para extender las formas menos garantistas en cuanto a formas de protección y de derechos, como en lo que supone la retribución sucesivamente aminorada. También la dinámica del proceso de trabajo, donde la intensificación del trabajo y la normalización de la puesta en disponibilidad permanente de la fuerza de trabajo para las empresas son escrutadas.

Entre todas las fases de la operación, Ciudad Periferia, Coslada, se especializa en la logística de transporte, donde fragua la reconversión del trabajador de cadena de montaje en la figura del conductor. A partir de estos cambios materiales estructurales, se descenderá a los cambios en el orden de lo generacional, lo familiar y psicológico. Así, se da cuenta de fenómenos en los cuales tendremos la oportunidad de mirarnos ante el espejo.

6. SUBRAYADOS

Libérate. La cultura LGBTQ que abrió camino en España

Valeria Vegas

Dos Bigotes, 2020.

366 pp. 21,95 €

Rubén García Sánchez

■ Valeria Vegas saca del armario una enciclopedia de referentes y obras que, de una forma más o menos consciente, han contribuido a nuestra educación sentimental contemporánea. Se trata de un abecedario de iconos en el que se reivindican nombres e historias, algunas populares y otras marginales, pero, en todo caso, protagonistas que han apuntalado la conquista de los derechos y libertades que hoy protegen y hacen valer nuestra diversidad sexual y de género.

Vegas ha llevado a cabo un trabajo documental ímprobo al recoger entrevistas, rescatar documentos, presentar testimonios y desempolvar recuerdos de personajes que merecen un lugar en nuestra historia reciente. Conmueven especialmente las reseñas de personajes reconocidos, como Carmen de Mairena, a quien despedimos recientemente, y que fue tratada en la televisión durante toda su trayectoria desde la burla y el rechazo.

Las obras, los lugares y las personas que han conformado la identidad del colectivo LGTBIQ+ en nuestra sociedad merecían un reconocimiento como este. Sin embargo, podemos decir sin ambages que la sociedad en su conjunto lo necesitaba aun más. Hacer bandera de estas historias de trans-

formismo, de petardeo y lujo, de fantasía y libertad, de valentía y exclusión social, implica mirarnos de frente en un espejo en el que asusta reconocerse. Resulta fácil admitir cómo nos ha gustado bailar, reírnos y disfrutar de estos personajes extraordinarios, pero es más difícil admitir que no hemos ofrecido un trato digno, reconocimiento y respeto a las artistas que venían a enseñarnos que hay muchas maneras de vivir.

Duele ver cómo muchos de los locales con los espectáculos más transgresores han desaparecido de nuestras calles. Y, con ellos, hemos perdido esos espacios de libertad y creatividad a raudales que eclosionaron en los setenta y ochenta. Duele reconocer cómo muchas de las películas que han abordado la representación de la transexualidad en la gran pantalla lo han hecho con grandes dosis de prejuicios y morbo. Y duele aún más recordar a aquellas figuras que hemos visto en el escenario, la tele o el cine, dándole cada vez más color al blanco y negro del que veníamos. Aunque muchas de ellas se colaron en nuestro imaginario popular, no todas lograron salir de la marginalidad a la que se vieron relegadas con nuestros aplausos y risas en la distancia.

Esta obra, sin duda, sirve como sentido homenaje y reconocimiento a todas ellas. Ahora nos toca al resto liberarnos para estar a su altura.

VientoSUR

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Plaza de los Comunes • Plaza Peñuelas, 3 • 28005 Madrid • Tel. 665 792 141
Correo electrónico: suscripciones@vientosur.info

Apellidos _____ Nombre _____
Calle _____ Nº _____ Escalera _____ Piso _____ Puerta _____
Localidad _____ Provincia _____
Región/Comunidad _____ C.P. _____ País/Estado _____
Teléfono _____ Móvil _____ Fax _____
Correo electrónico _____ NIF _____

Suscripción nueva Suscripción renovada Código año anterior

MODALIDAD DE SUSCRIPCIÓN ANUAL (6 NÚMEROS)

Estado español 40 €

Extranjero 70 €

SUSCRIPCIÓN DE APOYO 80 €

MODALIDAD DE ENVÍO

Entrega en mano

Envío por correo

MODALIDAD DE PAGO

Transferencia (*)

Domiciliación bancaria

DATOS BANCARIOS para INGRESO POR TRANSFERENCIA

Banco Santander. C/ Lehendakari Agirre, 6. 48330 - Lemoa (Bizkaia)

Número de cuenta: **0049 // 3498 // 24 // 2514006139** -IBAN: **ES68 0049 3498 2425 1400 6139**

DOMICILIACIÓN BANCARIA - AUTORIZACIÓN DE PAGO (datos del titular de la cuenta)

Apellidos _____ Nombre _____
Calle _____ Nº _____ Escalera _____ Piso _____ Puerta _____
Localidad _____ Provincia _____
Región/Comunidad _____ C.P. _____ NIF _____
Entidad _____ Oficina _____ Dígito control _____ Número cuenta _____
Fecha: _____ Firma: _____

Observaciones: (*) Comunicar los pagos por transferencia por medio de un correo a: **vientosur@vientosur.info** indicando oficina de origen, fecha y cantidad transferida.



*“... un viento sur que lleva
colmillos, girasoles, alfabetos
y una pila de Volta con avispas ahogadas”*

Federico García Lorca Poeta en Nueva York



ISBN: 978-84-121483-7-4