

Educación sin propiedad ofrece una diversidad desde el disenso, textos con posiciones antagónicas que en otro lugar no podrían cohabitar se hablan unos a otros, leyendo en diagonal se hallan simpatías y empatías no sospechadas seguramente por l@s autor@s, afinidades que ayudan a soltarse de las afiliaciones.

Se plantea como una nueva propuesta para el debate sobre la educación desde lo antiautoritario. Diversas experiencias y autor@s tratan acerca de la desescolarización, conocimiento social y comunitario, pedagogía libertaria, contra la industria de la educación alternativa, las posibilidades de la autogestión en la enseñanza pública, educación popular, educación libre y autoaprendizaje, madres en la escuela, transmisión popular e intergeneracional, biopoder del mundo adulto, clases sociales y pedagogías, escuelas centrífugas, deporte y educación, etc.

Lo que se busca en la escuela dominante es perpetuar en el tiempo unos contenidos determinados y unas formas de relación, y con ese fin, se valora lo simple, la repetición repetitiva, tanto en los contenidos como en las relaciones, porque los contenidos se refieren a conocimientos básicos, reglados, normalizados, estandarizados... y las relaciones, al ser dirigidas, son finalistas. Esa forma de plantear el conocimiento hace que la escuela se apoye en la repetición repetitiva como estrategia del Estado y del Mercado para tener ciudadan@s y trabajador@s dóciles, adaptad@s, intercambiables y polivalentes. Este modelo es tendente a reducir la creatividad y el pensamiento divergente y crítico.

Sin embargo, hay que considerar la escuela (mientras siga existiendo) como uno de los espacios educativos de la comunidad, que debería guardar relaciones horizontales con otros espacios educativos de la comunidad. Las relaciones de estos espacios están basadas en compartir saberes, construir colectivamente, en la autonomía y la interdependencia, procesos de ayuda mutua, en el mestizaje. Se debe comprender que la educación no es patrimonio de la escuela, ni de la universidad, sino que en el barrio, pueblo o ciudad hay otros espacios educativos no formales con los que hay que establecer intercambios horizontales.

Volapük



Javier Encina, Ainhoa Ezeiza
y Emiliano Urteaga (coord.)

Educación sin propiedad

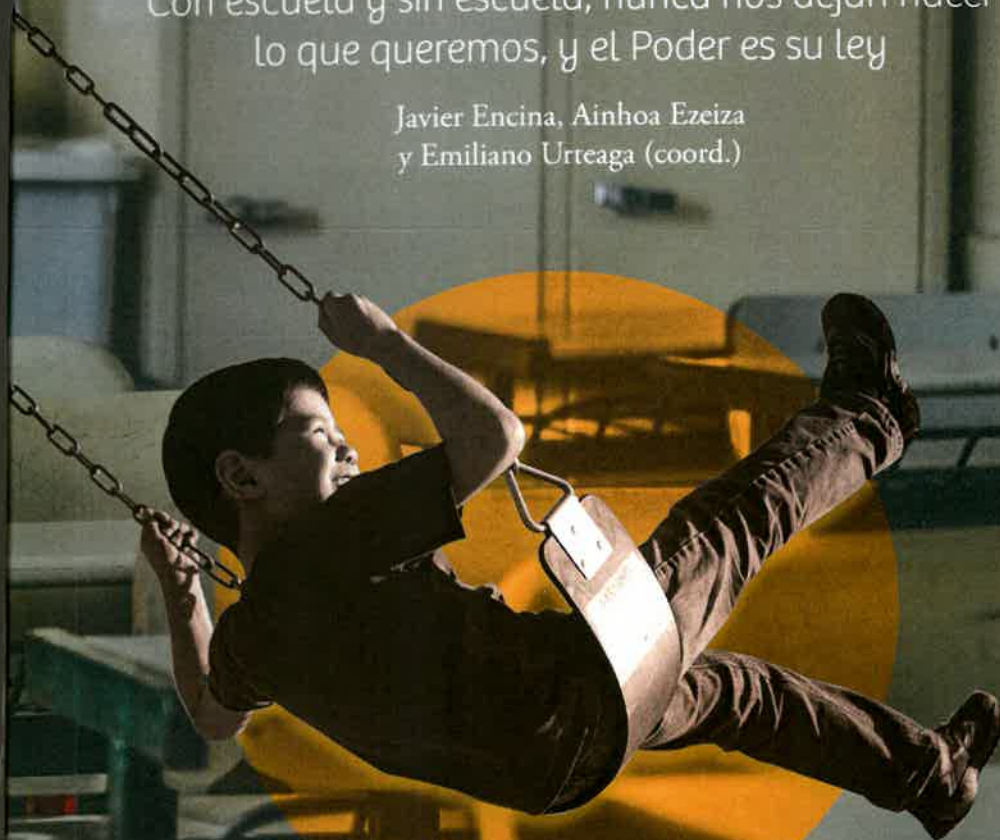
Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan
hacer lo que queremos, y el Poder es su ley



Educación sin propiedad

Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer
lo que queremos, y el Poder es su ley

Javier Encina, Ainhoa Ezeiza
y Emiliano Urteaga (coord.)



Volapük

EDUCACIÓN SIN PROPIEDAD

Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que
queremos, y el Poder es su ley

EDUCACIÓN SIN PROPIEDAD

Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer
lo que queremos, y el Poder es su ley

Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coord.)

Editan:

Volapük Ediciones. A.C. Libros Volapük
www.volapukediciones.es

Seminario de Ilusionistas Sociales
de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
www.ehu.eus/ism

UNILCO-espacio nómada
Universidad Libre para la Construcción Colectiva
www.ilusionismosocial.org

Colectivo de Ilusionistas Sociales
autogestion.ilusionismosocial.org

Diseño y maquetación: Kreiva Diseño&Edición (kreiva.es)
Correcciones: Ainhoa Ezeiza y Javier Encina
Ilustraciones: Nahia Delgado de Frutos

Primera edición: julio de 2018.
Impresión: Ulzama Digital (Huarte, Navarra)

Depósito Legal: GU-120-2018
ISBN: 978-84-947515-1-6

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución 2.0. A excepción de los siguientes artículos, publicados en El País y reproducidos en esta publicación bajo su autorización: *La lengua, señores...* © 2008. Agustín García Calvo (Ediciones EL PAÍS, SL) Todos los derechos reservados. *Elogio del Analfabeto* © 1986 Hans Magnus Enzensberger Ediciones (Ediciones EL PAÍS, SL). Todos los derechos reservados. Los poemas de Cesar Vallejo están bajo Dominio público.

EDUCACIÓN SIN PROPIEDAD

Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan
hacer lo que queremos, y el Poder es su ley

Javier Encina, Ainhoa Ezeiza
y Emiliano Urteaga (coord.)



Índice

Zaguán Emiliano URTEAGA	11	Las posibilidades de la autogestión en la enseñanza pública. Francisco José CUEVAS NOA	205
PREÁMBULO		Nuevos modos de leer. Jesús MARTÍN-BARBERO	211
A modo de prólogo: Pedagogía del revés. Isabel ESCUDERO	19	¿Máquinas o personas? (Preguntas con respuesta, a debate). Antonio VIDAL	221
Educaciones y complejidad. Ainhoa EZEIZA y Javier ENCINA	21	Una ciudad caótica: construyendo espacios para la convivencia, la escucha, la solidaridad, el apoyo y la actitud política alternativa. Adrián Alejandro MORALES	229
Consenso/disenso: de la certeza a la duda. Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA	33	Deporte, educación, ideología, poder y globalización. Eloy ALTUVE	241
Oralidad y Escritura. Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA	43	NOMADEANDO	
AMBULANDO		Otras formas de aprendizaje desde la Educación Popular y la Innovación Ciudadana. Sandra Viviana SÁNCHEZ	289
La recreación del lazo social: la revolución de nuestros días. Raúl ZIBECHI	63	El horizonte utópico de una educación común. Construir en colectivo los espacios de confianza y relación. Emiliano URTEAGA y Julieta SANTOS	313
Educaciones centrífugas. Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA	79	Simulacros: trabajando la esperanza de lo imposible en la Universidad del País Vasco. Ainhoa EZEIZA y Javier ENCINA	335
Desescolarizar a la sociedad. La educación <i>hace</i> lo contrario de lo que <i>dice</i> . Braulio M.E. HORNEDO	95	Del coraje a la esperanza: La lucha por la universidad de los pueblos del sur (UNISUR). Sinaí RIVERA MARTÍNEZ	359
«¡Forjad, forjad escuelas, malditos!» (Contra la industria de la Educación Alternativa). Pedro GARCÍA OLIVO	109	Breve ensayo sobre la Escuela Libre <i>Paideia</i> . Adrián SOTO	377
La pedagogía libertaria como elección política. Aní PÉREZ RUEDA	117	Raíces y flores: una experiencia de educación libre y autoaprendizaje conectada con la niñez, la familia y la naturaleza. Jorge RUIZ MORALES y Estefanía TEBAN GÓMEZ	399
Niños libres para construir una sociedad libre. Una arenga contra la Educación. Jesús GARCÍA BLANCA	145	Escuela, guerra y resistencia. Diarios desde dos instituciones educativas en el Departamento del Cauca. Maestros EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD	413
El biopoder del mundo adulto en la construcción de los discursos de la infancia sobre la escuela y el profesorado. Siu LAY-LISBOA y Manuel MONTAÑÉS	155		
Clases sociales, pedagogías y Reforma educativa. Julia VARELA y Fernando ÁLVAREZ-URÍA	173		

Cómo ser madre y no morir bajo el peso de los ladrillos de la escuela. 435
Ainhoa EZEIZA, Carmen PÉREZ ARAUJO, Estefanía ZARDOYA,
y otras

EPIÁMBULO

Me enseñó a ser árbol (Elegía). Pedro GARCÍA OLIVO 455

La lengua, señores... Agustín GARCÍA CALVO 459

Un matrimonio feliz. Emilia NEGRETE 461

Cultura Libre y Educación. Crítica al adoctrinamiento en el modelo 469
hegemónico de Propiedad Intelectual. Noelia CÁMERON NÚÑEZ
y Antonio DELGADO BAENA.

Elogio del analfabeto. Hans Magnus ENSENZBERGER 493

Participando con y desde la gente. Algo más que una introducción. 503
Javier ENCINA, M^a Ángeles ÁVILA y otr@s

Zaguán

Emiliano URTEAGA

No he sabido nunca por dónde comenzar, ni por dónde terminar.
Puse esta cita y seguí:

En tanto escribir/leer es un acto creativo es, inevitablemente, el acto de un nosotros. Comenzar en tercera persona no es un punto de partida neutral, puesto que ya presupone la supresión del nosotros, del sujeto de la escritura y la lectura. Nosotros estamos aquí como punto de partida porque no podemos comenzar con honestidad desde ningún otro lugar. No podemos comenzar desde ningún otro lugar que no sea el de nuestros propios pensamientos y nuestras propias reacciones. El hecho de que nosotros y nuestra concepción de nosotros sean el producto de toda una historia de la subjetivación del sujeto no cambia nada. Solo podemos comenzar desde donde estamos, desde donde estamos y no queremos estar, desde donde gritamos.

John Holloway (2002)

¿Por qué zaguán, me pregunté? Ya me han dicho, pero necesito deambularlo. Un zaguán me hace recordar que caminamos por el barrio de Tepito y ahí platicamos de los zaguanes, de la procedencia andaluza de la palabra, de su uso sin propiedad regional —no es de aquí, ni de allá— en los barrios del mundo, y estuvimos en uno, donde aún con el movimiento sin cesar de las mercancías chinas que entran y salen de la bodega del fondo, mercancías que parece no dejan ni rendija, pudimos

estar. Con ese recuerdo quisiera que este zaguán hablara de que los zaguanes continúan... Una puerta abierta, una estancia casi patio, altos techos o sin techo, con portones y sin ellos, con piso de tierra o azulejos mestizos, le agrada a las plantas su sombra y su brisa, al breve descanso del trajín le hicieron una banca improvisada que tiene muchos años, dos enamorados rayaron ahí sus iniciales, a un lado está el altar de la virgen, donde pasa o pasaba la fiesta del pueblo, ahí quedan los envases de cerveza del equipo de fútbol que celebra, igual victorias que derrotas...

¿Qué más se puede decir de los zaguanes? Que nadie está obligado a quedarse, ni a irse, a hablar o a callar, que tal vez empiecen allí conversaciones, donde la-máquina-desconocida-de-la-lengua-que-no-le-pertenece-a-nadie hace sus diabluras, y el azar se nos enreda...

[también puedo decir yo, que crecí entre libros y no en zaguanes, que es posible vivirlos, sin nostalgia y sin utopías]

no vivo en una educación perfecta, si alguna cosa me hace sentir esta es que la hacen mujeres y hombres

Otra idea es que: no necesitamos estar de acuerdo. Que va junto con la de: ya lo estamos haciendo. Ustedes ya las tienen armadas, agregaría dos cosas. Primero que el poder crece cuando queremos estar de acuerdo, porque el consenso es la lógica de la inclusión/exclusión, la disyunción, la dialéctica que cierra.

se suele instalar una contraposición excluyente entre unos y otros que únicamente alimenta la distancia y con frecuencia desdibuja la fuerza alcanzada: unos quedan atrapados en elegantes jaulas legales e institucionales en las cuales sus movimientos quedan constreñidos; los otros, fuera de tales jaulas, quedamos con una amarga sensación de expropiación de lo que había sido posible construir en conjunto. Se vuelve cada vez más difícil, cuando no imposible, cultivar la cercanía y, más bien, se pasa únicamente a gestionar la distancia o a fijar la ruptura.

¿Es posible aportar a la reflexión y al debate, haciéndose simultáneamente cargo del lugar autónomo que se reivindica, se autoproduce y se cuida, sin dejarse atrapar por la trampa de la contraposición excluyente con otros que deciden hacer otra cosa? (Raquel GUTIÉRREZ, 2017:15).

La segunda es agradecer contar con la **distesis**. Vivirlo ha sido sentirme libre, le digo a mi hija, le digo a mi pareja, le digo a los estudiantes, le digo a los colegas, a los compañeros y a los vecinos: no necesitamos estar de acuerdo para trabajar juntos. No es nuestra necesidad. Sin imponer las cosas, sin tener la Palabra, tejiendo abajo, resulta una manera muy sencilla de hacer, y de experimentar eso de «desbloquear la seguridad de lo posible».

Se puede decir que el libro ofrece una diversidad disintiente, textos con posiciones antagónicas que en otro lugar no podrían cohabitar se hablan unas a otras, leyendo en diagonal se hallan simpatías y empatías no sospechadas seguramente por los y las autoras, afinidades que ayudan a soltarse de las afiliaciones.

El Estado y su escolaridad, que es el estado con minúscula, el sostén de todos los días del primero gracias a los ciudadanos (algunos de los cuales protestan contra el Estado), va vaciando la diversidad real y su complejidad, devolviendo a cambio la diversidad falsa, estratificada, del empoderamiento (del género, de etnia, de lo alternativo mismo...) para que nos pongamos a pelear entre la gente, a desgastarnos hasta la enfermedad y la locura (no sana).

Las educaciones sin método, no tienen horario ni fecha en el calendario.

Dudar de la escritura, de la lógica, de la linealidad, que de la escolaridad ha salido hacia todas partes, que bien se puede estar contra la escuela con perfecto orden. Que se puede estar en la escuela en caos creativo.

Lo que no era educativo es lo que resiste, lo que crea y mantiene lazos sociales... lo cotidiano.

Siento que nos ocupa la educación, las educaciones, como respuesta frente a la desprotección de la vida. No hace falta vivir directamente la tortura, la desaparición de un hermano, la violación y asesinato de una amiga, todos somos el objetivo de la guerra, a través del espectáculo de la violencia (y la violencia del espectáculo). Con las educaciones sin propiedad, como parte de los bienes comunes por los cuales reproducir la vida frente a la muerte, damos también respuesta y salida a los callejones donde el grito se ahoga, donde los

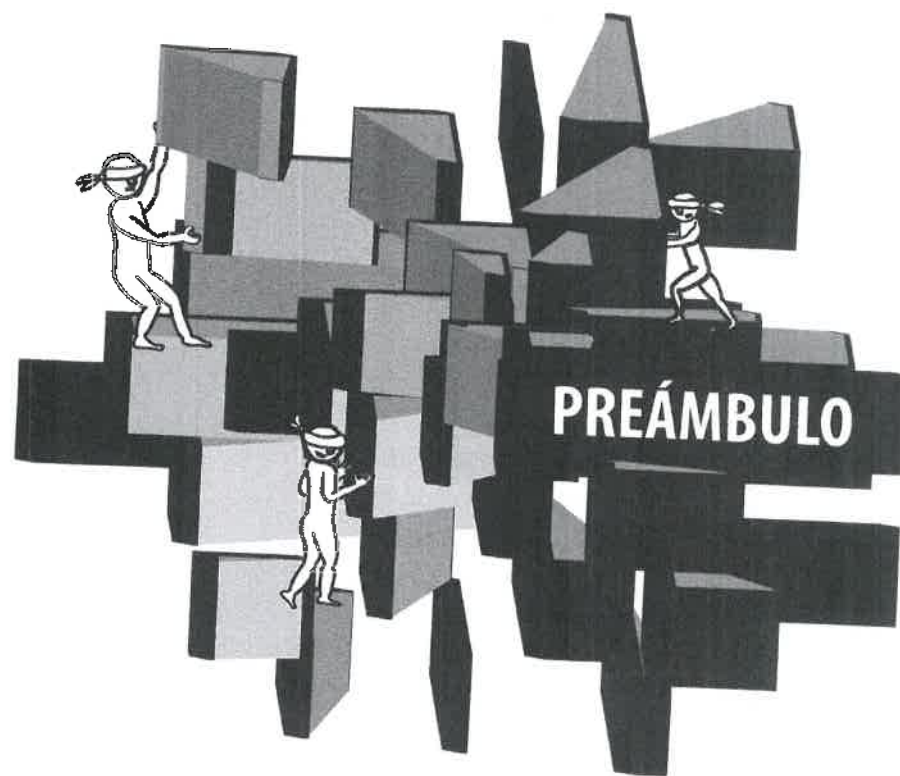
dolores no tienen reacción ni reconocimiento. Ante la desprotección actual de la vida no se puede poner las esperanzas en instituciones que se alimentan de la ilusión de que un día cumplirán, la seguridad proporcionada por el Estado, los expertos, el mercado despoja de la capacidad colectiva del cuidado mutuo y común. Mucha gente desesperada, que no sabe dónde poner su dolor, está en esa trampa aumentando su sufrir poniéndose losas encima dejando que sus esperanzas se vayan por el caño de la corrupción de instituciones que se sostienen también de la ilusión de que un día serán «limpias». No, las esperanzas están en nosotros, en lo que podemos hacer juntos para cuidarnos y autogestionar la vida, aunque no sepamos bien ni por dónde ir.

No podemos depender de los iluminados, magos, o entrenados, hay que ir cambiando las condiciones con los demás. Lo colectivo es una ética más parecida a los zapatistas, nadie gana, un desempoderamiento no un empoderamiento, es decir tender hacia relaciones horizontales donde nadie tiene que mandar (porque es adulto sobre los pequeños, porque es universitario sobre los que no tienen estudios, porque es hombre sobre las mujeres, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Raquel GUTIÉRREZ (2017) Horizontes comunitario-populares. Traficantes de Sueños. Madrid.

John HOLLOWAY (2002) Cambiar el mundo sin tomar el poder: el significado de la revolución hoy. El viejo topo. Madrid.



PREÁMBULO

Se pedía a grandes voces:

— Que muestre las dos manos a la vez.

Y esto no fue posible.

— Que, mientras llora, le tomen la
medida de sus pasos.

Y esto no fue posible.

— Que piense un pensamiento idéntico,
[en el tiempo en que

un cero permanece inútil.

Y esto no fue posible.

— Que haga una locura.

Y esto no fue posible.

— Que entre él y otro hombre semejante a él,
se interponga una muchedumbre de
[hombres como él.

Y esto no fue posible.

— Que le comparen consigo mismo.

Y esto no fue posible.

— Que le llamen, en fin, por su nombre.

Y esto no fue posible.

César VALLEJO

A modo de prólogo: Pedagogía del revés...

Advertencias: A los pedagogos bien intencionados que intentan con valentía y honradez darle un vuelco a la Pedagogía, les recordamos que lo primero es decir NO al Poder y al Saber sabido y administrado:

- 1.- Que no es la vía la toma del Poder, ni Apoderando ni Desapoderando, pues así la negación viva queda incorporada e integrada en el Poder en otras formas de Gobierno más disimuladas y «naturales» que incluso pueden despertar en las criaturas una malsana conciencia de su poder, una «Paidocracia» o tiranía del Niño.
- 2.- No confundir la Lengua con la Escritura. La Lengua, el lenguaje, no es de nadie y no tiene sexo, ni es propiedad personal ni depende de la voluntad particular, es gratis y se pierde en la noche de los tiempos. Los implementos modernos que intentan voluntariamente «des/sexualizar» la lengua son solo trucos de escritura (@ X...) inútiles e impronunciables en el habla y ejercen una acción, paradójicamente, sexualizadora y paralizadora, un estorbo en la libre expresión del hablante.

Sí se puede intervenir en el plano más superficial de la lengua: en el vocabulario semántico, pero no en la automática producción del habla (me remito a la lectura completa de tres artículos de Agustín García Calvo: *Gramática de los Sexos*, *Leyendo*, *El Sexo contra la Lengua*).

- 3.- Descubrir que la imposición del «Aburrimiento por el Entretenimiento» que se ejerce tanto a través de la Pedagogía como del

Mercado y la Familia misma, sobre los niños, impide que se les aparezca desnudamente el vacío necesario o aburrimiento a palo seco donde florezca la inteligencia y la razón común. Este es uno de los mecanismos más recurrentes y eficaces de la Sociedad Progresada para agostar cualquier ocurrencia venida desde abajo, desde los niños y lo que quede de gente corriente en los maestros, y que al no entrar en los tráfico de compraventa, ni entretiene ni mueve dinero.

Isabel ESCUDERO

Educaciones y complejidad

Ainhoa EZEIZA y Javier ENCINA

Pregunta

Pregunta el niño
al maestro:
¿cuánto mide
un metro?

Isabel Escudero

La complejidad

Complejidad, estar tejido junto; cualquier esfuerzo por separar bruscamente esa unión llevará a convertir lo que está tejido junto en algo inservible, incomprensible (queda simple o complicado). En la almazuela, es justo al revés (desde lo sencillo se llega a lo complejo): se unen trozos de diversos tejidos para llegar a una colcha, un chaleco, un mantel, un abrigo..., y cuando deja de hacer falta, se separa con cuidado (respetando las unidades) y se une de otra forma (tal vez incluyendo algún trozo más, descartando algún otro), para tener lo que nos hace falta en la siguiente estación (efímero frente a permanente).

«Si el conocimiento existe es porque es organizacionalmente complejo. Esta organización compleja, a la vez cerrada y abierta, dependiente y autónoma, es la que puede construir traducciones a partir de una realidad sin lenguaje (...) El reconocimiento de esta complejidad (...) requiere el recurso a un pensamiento complejo que pueda tratar la interdependencia, la multidimensionalidad y la paradoja» Edgar MORIN (1999a:250-251).

Para comprender la complejidad, hay que traer a la actualidad la **paradoja** sobre lo uno y lo múltiple que desde hace 2500 años ronda nuestras cabezas. Para Heráclito, y en cierta manera también para Zenón, tanto lo uno y lo múltiple como lo uno y su contrario, son interdependientes, no pueden existir sin el otro, ese otro es el que les da sentido, y cuando parece que va a terminar el razonamiento o proceso, este vuelve a empezar. Si entendemos lo múltiple como la totalidad, esto estaría muy cercano al **principio hologramático** (ver el todo y las partes, al mismo tiempo y en interrelación, de tal manera que lo *uno* puede verse en el *todo* y viceversa).

Llevado todo esto a la complejidad y las educaciones, podríamos decir que la autocomprensión y el autoconocimiento son interdependientes de la construcción colectiva de la comprensión y el conocimiento de lo social, retroalimentándose cada una y multiplicándose con el acrecentamiento de los pensares/sentires/haceres en cada dimensión (individual, grupal y colectiva). Lo mismo podríamos decir de la visión del Otr@; el Nosotr@s es un ejercicio imposible sin los Otr@s, pero en cuanto que tienes que conocer al otr@, para construirte, o sea que tienes que salir del ser y encontrarte en el estar para construirte; en ese mismo instante dejas de ser nosotr@s, y pasas a mestizarte, construyendo colectivamente identificaciones compartidas que nos replantean continuamente el nosotr@s y al mismo tiempo generan tiempos y espacios de sociabilidad compartidos que nos generan nuevas identificaciones. No pudiendo discernir cuál es el elemento más importante, no aparecen principios ni fundamentos ni jerarquías definidas (dando así origen al principio de **autoconsistencia**). Solo en estados de control y aislamiento se puede frenar este movimiento, pero estos estados llevan aparejados, como peligros inmanentes, la esquizofrenia y la desaparición por inadaptación y/o inanición cultural.

Esto está íntimamente unido a la **recursividad**, o sea el movimiento que explica que la educación nos conforma a nivel individual y grupal y que nosotr@s generamos educación. Este movimiento empuja hacia la autoproducción y la **autoorganización**, que está en interrelación con la construcción colectiva, lo social y el regreso del sujeto, lo que nos abre hacia el principio de **constructivismo**.

Con respecto a lo **multidimensional**, «todo conocimiento contiene necesariamente: a) una competencia (aptitud para producir conocimientos); b) una actividad cognitiva (cognición) que se efectúa de esta competencia; c) un saber (resultante de estas actividades).

(...) De este modo, todo evento cognitivo necesita de la conjunción de procesos energéticos, eléctricos, químicos, fisiológicos, cerebrales, existenciales, psicológicos, culturales, lingüísticos, lógicos, ideales, individuales, colectivos, personales, transpersonales e impersonales, que se engranan unos en otros. El conocimiento es sin duda un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social» Edgar MORIN (1999a:20).

Toda esta complejidad nos lleva hacia una **dialéctica de segundo orden** en la que hay procesos de continuas aperturas, que nos obligan a trabajar en el disenso mediante procesos de ayuda mutua; generando movimientos de autonomía e interdependencia. De esta manera se comprenden engarzados dos principios más: **conectividad** (todas las partes de un sistema complejo se afectan mutuamente a pesar de que no tengan conexión directa) y **emergencia** (surgen nuevas propiedades a partir de nuevas formas de conexión entre los mismos elementos, o de rupturas de simetría).

Esta dialéctica está íntimamente ligada al **principio de borrosidad**, es lo que permite al pensamiento razonar con enunciados y conceptos inciertos o indecibles, además, de esta manera, incorpora el azar, lo mestizo...; lo que abre hacia el principio de **impredecibilidad**.

Con todo esto, coincidimos con Edgar MORIN (1999a:39) en que «en adelante, el **inacabamiento** se halla en el corazón de la conciencia moderna, tras el descubrimiento del inacabamiento cósmico (Hubble) y del inacabamiento antropológico (Bolk), que vienen como a confirmar nuestro sentimiento del inacabamiento de toda la vida»; entrelazado a este inacabamiento nos arrastran hacia el caos creativo (una de las pocas maneras de salir del engañoso y artificial mundo del estructuralismo), la **incertidumbre**, la **imperfección** y la **incompletitud**, cuatro postulados importantes para nuestra propuesta de educaciones centrífugas. Al igual que es importante la afirmación de

Edgar MORIN (1999a:36) «las metodologías son guías *a priori* que programan las investigaciones», por eso, nuestra propuesta no es una metodología que simplifique y ordene el mundo, sino una forma de trabajar que abre hacia el caos creativo a la que hemos llamado el ilusionismo social.

¿Qué tiene que ver esto con la educación?

Todo, nada, algo en alguna parte y mucho en muchas partes al mismo tiempo...

«Se puede comer sin conocer las leyes de la digestión, respirar sin conocer las leyes de la respiración, se puede pensar sin conocer las leyes ni la naturaleza del pensamiento, se puede conocer sin conocer el conocimiento» Edgar MORIN (1999a:17); pero, para nosotr@s, no podemos educarnos sin trabajar en la complejidad. Podremos acostumbrarnos, adiestrarnos, amaestrarnos, ejercitarnos, encaminarnos, entrenarnos, foguearnos, formarnos, habituarnos, alfabetizarnos, instruirnos, pero no educarnos, que viene de *educere*: sacar fuera. Por lo que estaría íntimamente emparentado con provocar de *provocare*: llamar para hacer salir... Provocar y sacar para hacer salir, para sacar fuera, los pensamientos/sentires/haceres que llevamos dentro, pero no porque los hayamos generado en nuestra intimidad; sino porque los hemos contruidos en espacios y tiempos, territorios y horarios, dentro y fuera de cada un@ de nosotr@s, en construcciones colectivas, grupales e individuales que nos han impregnado hacia dentro. El sacarlos por educación y/o provocación, para generar nuevas construcciones colectivas y nuevas mediaciones deseadas, no solo quiere decir el expresarlos, sino también el sacarlos de sus espacios naturales, el compartirlos con Otr@s, el mestizarlos.

La mayoría de las propuestas educativas actuales toman una parte (la escuela) por el todo, algunas tienen en cuenta el todo para reducirlo a la parte (ven a la comunidad como un recurso para la escuela), otras afirman el todo para negar la parte (educación sin escuela), o sea no tienen en cuenta el principio hologramático.

Las propuestas solo escuela/nunca escuela, buscan lo mismo: certidumbre, perfección, acabamiento, completitud; o sea las dos ahondan en el paradigma de la simplicidad.

Hay que considerar la escuela como uno de los espacios educativos de la comunidad, que guarda relaciones horizontales con otros espacios educativos de la comunidad, las relaciones de estos espacios están basadas en compartir saberes, construir colectivamente, en la autonomía y la interdependencia, procesos de ayuda mutua, en el mestizaje, entendiendo que cada espacio genera procesos de educación, que la interrelación de todos los espacios son al mismo tiempo un proceso educativo, que no se puede entender sin cada uno de sus espacios, ni sin la interrelación de todos los espacios; sin que ninguna de las partes sea más importante que las otras y sin que las partes o el todo sean más importantes (no hay jerarquías definidas).

Es posible que para el desarrollo integral y hologramático de esta propuesta haya que eliminar la obligatoriedad de la escuela; pero eso no significa que no pueda hacerse de forma imperfecta, incompleta, inacabada: en nuestra plaza, en nuestra cancha, en la casa que hemos okupado, en nuestra biblioteca, en nuestra aula, aliándonos con otras aulas, en nuestro colegio o en nuestra universidad... Es por esto, por lo que hablamos de educaciones centrífugas y de escuelas centrífugas, con lo que intentamos traer el paradigma de la complejidad a la educación. Para trabajar las educaciones centrífugas, puesto que estamos poniendo al mismo nivel los espacios y tiempos con horarios y territorios, es necesario tener una comprensión de las culturas populares, si no lo que haríamos sería una colonización de los territorios y horarios hacia los espacios y tiempos.

Las culturas populares al ser formas de vida que no pueden ser explicables sin sentir las/hacerlas/pensarlas en los espacios y tiempos cotidianos, siendo generadas por repetición creativa; son una expresión clara del concepto de complejidad. Como plantea Edgar MORIN (1999b:16-17) «las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; así el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas...

El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar en ella sus informaciones (...). El conocimiento pertinente debe afrontar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo».

Son las culturas populares las que tienen capacidad de transformar: la diversidad y la horizontalidad, unidas a la capacidad de adaptación, de resistencia y del disfrute de la vida cotidiana son potenciales generadores de procesos comunitarios de transformación. Las culturas populares recuperan y revitalizan saberes colectivos que junto a los intercambios, trueques espontáneos, cultivos sociales, apoyos mutuos, vínculos afectivos, desaprendizajes y apertura a nuevos aprendizajes... constituyen una fuente inagotable de conocimientos, acciones y sentires.

Lo que habría que hacer es poner en relación a toda la comunidad provocando encuentros donde se pongan en valor los pensares, sentires y haceres de cada persona y/o grupo; es decir, anteponer las formas de relación a los contenidos, sin que estos desaparezcan sino construyéndolos a partir de entretener saberes populares y conocimientos científicos. Se debe comprender que la educación no es patrimonio de la escuela, ni de la universidad, sino que en el barrio, pueblo o ciudad donde se ubica el centro educativo hay otros espacios educativos no formales con los que hay que establecer intercambios horizontales, de igualdad, sacando la escuela hacia esos colectivos e invitando a los mismos a que participen en la labor docente dentro de la escuela.

El desempoderamiento educativo

El desempoderamiento educativo une, en el ámbito educativo, la teoría del desempoderamiento con sus ocho pilares (cuidados, libertad, construcción colectiva, confianza, interdependencia y autonomía, alegría, decrecimiento y esperanza) con las formas de trabajar del ilusionismo social: es *una forma de hacer* que se basa en la dimensión dialéctica, tiene como punto de partida las metodologías participativas (especialmente la IAP) y se desarrolla en el trabajo con las culturas

populares. Como eje central tiene *la dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas en los espacios y tiempos cotidianos*; para ello hay que trabajar con y desde la gente, moviéndonos desde la seguridad de lo posible hacia la esperanza de lo imposible, mediante la autogestión de la vida cotidiana. Sin poder diferenciar el pensar y el sentir, la acción y el conocimiento, el reconocimiento y el aprendizaje de todos los saberes.

Así, el desempoderamiento educativo parte de trabajar con y desde la gente con la que se va encontrando. En lugar de predeterminedar objetivos, metodologías, contenidos, materiales, horarios... y darle continuidad a los proyectos de forma artificial, se trabaja desde la incertidumbre, que abre a lo inesperado, lo inimaginado, apoyado en la creatividad social; encontrándose con lo efímero y con los simulacros. Se parte de la esperanza de que se irán estableciendo lazos de ayuda mutua que faciliten la construcción colectiva de sentires, pensares y haceres, participando desde el disenso.

Ivan ILLICH (2006: 494-495) profundiza en este sentido planteando que para «la conquista de la libertad mediante una competencia no jerárquica, basada en la comunidad», para el surgimiento de una sociedad convivencial, el primer paso «es que el ciudadano adopte una postura escéptica y condescendiente ante el experto profesional. La reconstrucción social empieza por la duda».

Cuando programamos nuestras clases, programamos al alumnado, lo robotizamos y lo consideramos objeto de observación, de evaluación y de intervención. Cuando seguimos metodologías, marcamos un camino suponiendo algo que sabemos que no es cierto: que todo el mundo aprende de la misma manera, siguiendo unos pasos determinados que dependen, además, del año de nacimiento de la persona por encima de cualquier otro aspecto de su vida.

El desempoderamiento educativo no es un sueño, no soñamos la escuela, como hacen en las comunidades de aprendizaje. Los sueños no nos sirven si son una herramienta más para señalar objetivos *a priori* que se imponen sobre la gente, y que vuelven a trazar un camino. El sueño supone separar el pensar del sentir y del hacer, y nos sitúa en el ámbito de la ficción y la proyección futura.

Tampoco es una utopía, algo que está fuera de lugar; algo que está fuera de los espacios y tiempos cotidianos. No se trata de una utopía porque es algo que se está viviendo ya: flexibilizando estructuras y construyendo colectivamente otros mundos que están siendo posibles...

Lo que se busca en la escuela dominante es perpetuar en el tiempo unos contenidos determinados y unas formas de relación, y con ese fin, se valora lo simple, la repetición repetitiva, tanto en los contenidos como en las relaciones, porque los contenidos se refieren a conocimientos básicos, reglados, normalizados, estandarizados... y las relaciones, al ser dirigidas, son finalistas. Esa forma de plantear el conocimiento hace que la escuela se apoye en la repetición repetitiva como estrategia del Estado y del Mercado para tener ciudadan@s y trabajador@s dóciles, adaptad@s, intercambiables y polivalentes, lo que obliga a ceñirse a un currículum. Este modelo es tendente a reducir la creatividad y el pensamiento divergente y crítico como consecuencia de intentar cumplir el objetivo fundamental.

Entendiendo esto, nosotr@s (con la inspiración de las culturas populares) pensamos/sentimos/hacemos que las formas de relación son más importantes que los contenidos; y eso significa que las educaciones centrífugas tienen que tener presente al mostrar los contenidos formas de relación que ayuden a la construcción colectiva del conocimiento.

Con respecto a los contenidos Edgar MORIN (1999b:1-4) nos habla de los 7 saberes necesarios para la educación del futuro:

1. «Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión (...).
2. Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender

las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo (...).

3. [Comprender que] a partir de las disciplinas actuales, es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano (...).
4. Habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino (...).
5. La fórmula del poeta griego Eurípides que data de hace 25 siglos está ahora más actual que nunca. «Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta». El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos (...).
6. La necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría, no solo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación (...).

7. Las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no solo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal».

Estos contenidos los colocamos aquí como propuesta para el debate, no como guía de clase; nosotr@s mism@s tenemos dudas con algunos, o con todos, pero nos parecen un buen punto de arranque para iniciar el debate.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ivan ILLICH (2006) *La convivencialidad*. Obras reunidas I. Ed. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Edgar MORIN (1999a) *El método. El conocimiento del conocimiento*. Ed. Cátedra. Madrid

----- (1999b) *Los siete saberes de la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.

Consenso/disenso: de la certeza a la duda

Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA

Respetamos las ideas de toda la gente que quiso participar, aunque vinieran solo un día o fueran de otro proyecto. Algunas ideas las sumábamos, otras las relacionábamos con ideas que teníamos ya y así las íbamos mejorando. Así, toda la gente se sintió valorada, y facilitó que pudiéramos ir haciendo cosas más complejas. Pero lo más importante es que la gente más tímida, que habla o participa menos, se fue animando porque vio que se tenía en cuenta lo que decían. Extraído del texto libre de autoevaluación de una estudiante de tercero del grado de Educación Primaria (Universidad del País Vasco).

¿Cómo se resuelven los conflictos que se generan en la construcción colectiva y en la dialéctica autonomía/interdependencia?

Autonomía e interdependencia son una parte fundamental en la socialización como personas (como gente: a nivel individual, grupal y colectivo), además de uno de los ocho pilares del desempoderamiento (para profundizar: Javier ENCINA y M^a Ángeles ÁVILA, 2017); lo mismo ocurre con la construcción colectiva, es uno de los ocho pilares, y además también nos configura a nivel individual, grupal y colectivo.

Desde la educación (familiar, escolar, comunitaria, mediática...), la construcción colectiva y la autonomía e interdependencia se enfrentan de diversas maneras dependiendo de la matriz cultural (clase

social, género, etnia, edad, diversidad espacial e identidad de adscripción).

Algo de esto nos apunta Jorge Mario JARAMILLO (2012:290): «Las madres africanas y asiáticas privilegiaban el contacto y la estimulación corporal, mientras que las madres europeas y norteamericanas se involucraban más en interacciones cara a cara y preferían orientar la atención del niño hacia objetos. En las interacciones verbales, las madres europeas y norteamericanas mostraban mayor disposición a reaccionar con palabras o frases ante las señales que el niño emitía, hablaban de manera más prolífica y elaborada con ellos y en sus conversaciones resaltaban la autonomía y características únicas de su hijo, así como sus necesidades, deseos y preferencias. Las madres asiáticas y africanas, en cambio, respondían menos verbalmente a las señales de sus niños, sus verbalizaciones eran más breves, repetitivas y simples y en sus conversaciones se referían sobre todo a la comunidad, las reglas morales, las tradiciones y los ancestros».

Tanto la autonomía/interdependencia como la construcción colectiva son hervidero de conflictos y armonías, que en principio no tienen porqué derivar en desorden y destrucción. La clave está en la forma de resolver los conflictos y contradicciones.

«Las contradicciones tienen dos modos de resolución: uno cerrado (*el consenso*), otro abierto (*el disenso*). El consenso es el modo de la *modernidad*: una expresión —dice Habermas— vale en cuanto es capaz de producir consenso entre los receptores. El disenso es el modo de la *posmodernidad*: una expresión —dice Lyotard— vale en cuanto es capaz de provocar expresiones diferentes entre los receptores.

El consenso es una solución cerrada. El conjunto vacío es parte común de todos los conjuntos; solo nos podemos poner todos de acuerdo en nada. El consenso implica pérdida de información. El disenso es una solución abierta. Cuando algo es necesario o imposible, hay que cambiar las reglas de juego: para inventar nuevas dimensiones (...).

El consenso produce la certeza, el disenso la duda. Dudar viene de *duo+habitare* (dubbitare): *el que habita dos mundos*» Jesús IBÁÑEZ (1997:83).

Podemos decir que el consenso cierra: puede cerrar para cerrar; así convierte a los sujetos en objetos (perspectiva distributiva en la ciencia y democracia representativa en la política) o puede abrir para cerrar, así convierte a los sujetos en *sujetos-sujetados* (perspectivas estructural y sociopráctica en la ciencia y democracia participativa en la política).

Podemos decir que el consenso tiene un plan sociopolítico *a priori*, eso le da sentido y dirección, lo que le facilita tener un centro que se refuerza con el movimiento de contracción social que provoca la simplificación de propuestas, el que existan vencedores/as y vencidos/as y el que el resultado provoque adhesiones y rechazos, consentimiento y seguridad. Propicia que se pueda sistematizar.

El disenso abre sin cerrar, abre para abrir, así libera a los sujetos (perspectiva dialéctica de segundo orden en la ciencia y democracia directa y autogestionaria en la política).

El disenso no tiene *a priori*, eso facilita el caos creativo y el descentramiento que se refuerza con el movimiento de expansiones sociales que provoca la complejización de las propuestas, el desempoderamiento y el que todas las propuestas fruto del debate y de la construcción colectiva puedan llevarse a cabo por los grupos de gente interesada; mediante el trabajo grupal y la ayuda mutua intergrupal... De esta forma se provoca/construye libertad y confianza. Propicia que se puedan transferir pensares/sentires/haceres

Podemos decir que el consenso provoca certidumbre, perfección, idea de acabado, de calidad. Nos coloca bajo el imperio de los *principios de disyunción, reducción y abstracción*, lo que nos va empujando hacia el *paradigma de la simplificación*. Se separa pensar, sentir y hacer. Reduce lo complejo a lo simple (no confundir con sencillo) y complica las relaciones humanas (por introducir el anhelo de sentirse parte de los vencedores/as, entre otras cosas). Nos introduce en la causalidad (todo es por algo, eliminando el azar), en la lógica, el orden y el sentido predictivo (el futuro es predecible, ya está determinado desde el presente por el plan que se ha elaborado *a priori*). El error es algo a superar y se trabaja en el mundo de lo posible.

El disenso nos sumerge en la incertidumbre, incompletitud, impredecibilidad, en el caos creativo, en la alógica y/o dialógica, en la complejidad (*complexus* significa lo que está tejido junto y por tanto potenciando la diversidad en/de cada parte: como la almazuela), no se proyecta hacia el futuro sino que se vive el ahora en armonía con el entorno social y natural. No se puede separar sentir/hacer/pensar. Se incorpora el azar. El error es una oportunidad, ya sea para abrir hacia nuevos mundos o para incorporarlo como parte inherente de nuestras educaciones y de nuestras formas de relación.

Podemos decir que en el consenso para transformar la sociedad hay que ganar, hay que acumular poder.

En la sociedad de l@s vencedores/as para transformar hay que perder, hay que desempoderarse; y para ello es imprescindible el disenso.

En resumen si en nuestra actividad educativa la forma habitual de resolver «los conflictos» es provocar el consenso, nos movemos en el *paradigma de la simplificación*, si la forma habitual es trabajar los disensos, nos movemos en el *paradigma de la complejidad*.

El consenso tiene más relación con las perspectivas distributiva, estructural y sociopráctica. El disenso está íntimamente relacionado con la perspectiva o dimensión dialéctica

Dimensión dialéctica

Desde la dialéctica (y más concretamente desde las *formas de hacer* que dibuja el ilusionismo social, que se basan en la complejidad de segundo orden) se reconoce a los sujetos en su propia condición (desde sus propios tiempos y espacios cotidianos), en un proceso de vivencia/investigación donde lo que interesa es la autogestión de la vida cotidiana y la construcción colectiva en la diversidad y el disenso; y nunca deberían reconocerse los objetivos *a priori* marcados por líderes/as, vanguardias o investigadores/as (que fundamentan una dialéctica basada en la complejidad de primer orden). En palabras de Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO (2008:61) las dimensiones dialécticas (tanto las que se basan en la complejidad de primer orden

como las de segundo orden) «ensayan colocar a los ciudadanos frente al espejo para que sean ellos los que produzcan su verdad y ellos quienes la registren construyendo democráticamente la sociedad a su medida». En el proceso se produce una interacción verbal, pero sobre todo se establecen entre los sujetos individuales y colectivos lazos más fuertes. «Así como las perspectivas distributiva y estructural se consumen en un intento de evitar el cambio, o controlarlo, la perspectiva dialéctica (como otros dispositivos isomorfos con ella) se inscriben en una estrategia de *producir el cambio* (...). En vez de tratar de fijar la realidad a su estado positivo, tratan de moverla hacia su(s) estado(s) posible(s)» Jesús IBÁÑEZ (1989:65). Entre la dimensión o perspectiva estructural y la dialéctica surge una nueva visión a forma de híbrido: la sociopraxis.

La visión sociopráctica de la dialéctica sería una forma de dialéctica de primer orden: tesis/antítesis/síntesis (consenso) que nos lleva a una nueva tesis (complejidad de 1er orden). La tesis y la antítesis convierten al observador en sujeto, mientras que la síntesis lo sujeta, surgiendo así un sujeto-sujetado (coincidiendo aquí con la perspectiva estructural y generando procesos de dependencia hacia las aperturas y hacia el orisha *Elegua*, la deidad que abre o cierra el camino), que solo es libre si atraviesa la apertura de la síntesis (teniendo que renunciar al resto de aperturas), solo es libre si renuncia a la libertad.

Desde el ilusionismo social, la dialéctica sería de segundo orden: tesis/antítesis/apertura (disenso) que nos lleva a nuevas tesis que podrán llevarse a cabo mediante procesos de ayuda mutua con construcción colectiva; en estos procesos surgirán nuevas antítesis que provocarán nuevas aperturas (complejidad de 2º orden)... Este tipo de participación del observador lo convierte en sujeto, generando movimientos de autonomía e interdependencia que, junto a la ayuda mutua y a la construcción colectiva, provocan la autoorganización, como apunta Heinz VON FOERSTER (1991) con su Cibernética de segundo orden. Estas continuas aperturas lo van construyendo como sujeto en liberación.

Parafraseando a Jesús IBÁÑEZ, esta construcción democrática solo es posible si se vive como sujeto, para ello se debe comprender

que la posición de *sujeto en proceso* nace desde la actividad de conocimiento del sistema social mediante la investigación, que le permite constatar que debe transformar continuamente el sistema social; para que siga siendo posible vivir como sujeto y no quedar sujetado (sujeto sujetado) al consentimiento del Poder. Reflexión completada por Raúl ZIBECHI (2007:22) de la siguiente forma: «es posible luchar y vencer sin aparatos ni caudillos, sin vanguardias ni partidos dirigentes, y que la organización no tiene porqué construirse como una lápida que pesa sobre los sectores populares, sino que puede tomar como punto de partida lo que ya existe en la vida cotidiana (...), y expandirlo, mejorarlo y profundizarlo». Así, en lugar de trabajar para que *nuestr@s niet@s tengan un futuro mejor* y seamos libres renunciando a vivir la libertad (como nos plantea la dialéctica de primer orden), el trabajo lo vivenciamos en la experiencia presente, creando mundos nuevos en el propio proceso y que no plantean predeterminar la vida futura (dialéctica de segundo orden).

La dimensión dialéctica, desde esta visión, promueve la participación en los propios espacios y tiempos, para la autogestión de la vida cotidiana, con la e(s)xcusa de un proyecto si es necesario (un proyecto de promover relaciones horizontales entre la escuela y su entorno social y natural, de presupuestos participativos, de PGOU, de Plan Estratégico, de Agenda21, un Plan vecinal, una asamblea barrial del 15M, etc.), pero sin dar de lado a la posibilidad de que en ciertos espacios la vida en sí misma tal como se está dando ya no necesita de e(x)scusas. Todo se construye en los propios espacios y tiempos cotidianos sin poder deslindar el proyecto e(s)xcusa (si fuese necesario) de la vida en sí, del proceso, surgiendo propuestas, debates y decisiones para el proyecto; pero también para la vida en estos espacios y tiempos: unas tendrán que llevarlas a cabo las administraciones, la mayoría la propia gente. La participación no es ni el votar ni el simple acto de vivir, hay que poner en valor el trabajo colectivo y la ayuda mutua; obligándonos a poner en marcha los sentidos y así acercarnos a vivir los imposibles: que veíamos en la lejanía como rabos de nubes que desaparecían en el horizonte, sin llevarse lo feo, sin barrer tristezas que hagan aparecer nuestras esperanzas...

Entendemos esto cuando hemos vivido formas de relación en un proceso de participación con tendencia autogestionaria.

Esto genera, además, un proceso de paso de objeto a sujeto, tanto individual, como grupal y colectivo. En principio lo que nos plantea el pasar de objeto a sujeto lo expresa Inma Fuentes, educadora en el proyecto *Child Inclusion* (que trabaja con menores en situación de desamparo), de esta forma: «vivimos en un mundo donde todo está preconcebido, predicho, prehecho, predispuesto, todo organizado y planificado, no hay espacio para dejar hablar al sujeto de acción. Lo bonito de esta [forma de hacer] es que la gente con la que se trabaja participa y el proceso educativo se lleva desde la participación y las formas de hacer y el querer hacer». En definitiva se trata de pasar del espectáculo, de ver tu vida desde la butaca, a ser protagonista de la vida cotidiana. Para pasar de sujeto individual a sujeto colectivo, no se trata de la suma de individuos, ni siquiera de la suma de grupos sociales, no es poner el énfasis del trabajo con las asociaciones ni tampoco con colectivos estructurales (inmigración, mujer,...), no se trata de opinar, ni de escuchar, no es que todo lo que se diga en los espacios y tiempos cotidianos esté bien, ni mal, es tratar de ir enredando y enredándose entre los cultivos sociales¹ y desempoderándose individualmente para construir colectivamente.

Todo esto nos pone en situación de entender que el conocimiento no va separado de la propia acción, ni del sentir, son la misma cosa, no hay momentos separados como plantean las ciencias sociales de corte estructural, van unidos, no se puede pensar por separado en la investigación o en la educación, el pensar, la acción, la participación y los sentimientos, porque eso sería algo ficticio que en el mundo no pasa, y lo que queremos son formas de hacer que nos ayuden a transformar el mundo.

Es cierto que para empezar o entrar, a veces nos resulta más fácil empezar por uno (pensar, sentir o hacer), pero inmediatamente complejizamos con la imbricación de los otros dos.

Separando conocimiento, acción y sentimiento, sujetamos a los sujetos a la acción y a l@s investigadores/as o educadores/as al conocimiento, o en el mejor de los casos provocamos desdoble de personalidad

tipo sicosis (cuando sentimos la esquizofrenia de este desdoble)... Un proceso solo es sostenible en la unión y la continua generación de conocimiento, acción y sentimiento. Ocurre que si solo enfocamos nuestras investigaciones y/o nuestra labor educativa, nuestros procesos y proyectos en el pensar estaremos poniendo todo el énfasis en el vanguardismo, igualmente trabajando el sentir, exclusivamente, estaremos interviniendo y potenciando el asistencialismo y por último si nuestras energías y capacidades las concentramos en el hacer dejando a un lado el sentir y el pensar acabaremos en el más puro activismo. En las investigaciones y procesos se producen conocimiento, acción y sentimiento con los grupos (tanto a nivel individual como grupal) y desde los grupos. Es un continuo trabajo de reflexión colectiva, de sentimiento y acción desde la comunidad con los aportes individuales que son enriquecidos de forma dialéctica por el colectivo.

NOTAS

- [1] Ángel CALLE (2008:40): «Los cultivos sociales serían redes que se orientan, explícita y fundamentalmente a la generación de espacios y relaciones con los que satisfacer, lo más directamente posible, un conjunto de necesidades básicas. Los cultivos sociales son micro-sociedades, embriones de nuevas formas de vida».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel CALLE (2008) *(Nuevos) Cultivos sociales*. Cuchará' y paso atrás' nº 18. Sevilla.
- Javier ENCINA y M^a Ángeles ÁVILA (2017) *El desempoderamiento. Viviendo la construcción de un nuevo mundo sin poder*. En Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA (coord.), SIN PODER. Construyendo colectivamente la autogestión de la vida cotidiana (pp. 21-106). Ed. Volapük. Guadalajara.
- Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO (2008) *El laberinto de las metodologías*. Cuchará' y paso atrás' nº 18. Sevilla.
- Jesús IBÁÑEZ (1989) *Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión*. En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (comp.) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alianza Editorial. Madrid.
- (1997) *A contracorriente*. Ed. Fundamentos. Madrid.
- Jorge Mario JARAMILLO (2012) *La independencia y la interdependencia como valores orientadores de la socialización en la temprana infancia*. Avances en Psicología Latinoamericana Vol. 30(2). Bogotá.
- Heinz VON FOERSTER (1991) *Las Semillas de la Cibernética*. Gedisa. Barcelona.
- Raúl ZIBECHI (2007) *Dispersar el poder*. Virus editorial. Barcelona.

Oralidad y Escritura

Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA

Entre la oralidad, la escritura y las complejidades

La oralidad y la escritura a lo largo de la historia han estado relacionadas con las diversas posiciones de los grupos sociales con respecto al Poder. Tomando la propuesta de «tetralema» de Tomás R. VILLASANTE (1995:21), junto con la complejidad de segundo orden de Jesús IBÁÑEZ (1991), hemos elaborado el siguiente cuadro sobre las cuatro posturas en relación al Poder:

LÓGICA – La seguridad de lo posible		
CONVERSA Colectivo que reproduce pragmáticamente el sistema. SÍ	PERVERSA Colectivo que critica los gestores del sistema. NO, pero SÍ al sistema	LO INSTITUIDO EL ORDEN
REVERSIVA Colectivo que promueve movimientos populares para desborden el sistema. SÍ PERO NO Ambigüedad como posibilidad de invisibilizarse como forma de resistencia Complejidad de 2º orden	SUBVERSIVA Colectivo que autojustifica su propia legitimidad, frente al sistema establecido. NO, hagamos otro sistema alternativo NUEVO ORDEN CAOS CREATIVO	LO INSTITUYENTE
ALÓGICAS – Trabajar los imposibles		

Cuadro 1 Posiciones de los diferentes colectivos con respecto al Poder

Jesús IBÁÑEZ (1991:43-44) «El converso y el perverso están dominados por el que dictó la ley: el niño que hace lo que le manda su papá y el que hace lo contrario de lo que le manda su papá están dominados por su papá. Solo la pregunta a la ley la pone en cuestión. Hay dos modos de preguntar: el subversivo o irónico (es una pregunta a la pregunta: pregunta por los fundamentos de la ley), y el reversivo o humorístico (es una pregunta a la respuesta: ceñirse tan estrechamente a la ley que la hace estallar —la ley es esencialmente injusta porque no se ajusta a la realidad)».

Las posiciones conversa y perversa están dominadas por lo instituido, por el orden y por el paradigma de la simplicidad. Las posiciones subversiva y reversiva abren nuevos mundo: son instituyentes y complejas: la subversiva propone una complejidad de primer orden y la reversiva, de segundo orden. Las posiciones conversa, perversa y subversiva comparten su forma de construir: la lógica, la seguridad de lo posible. La posición reversiva no construye con la lógica, es alógica y trabaja los imposibles en el caos creativo.

Relacionando estas cuatro posiciones con las formas de comunicación, podríamos hablar de cuatro tipos de comunicación: la oficial y la de masas (que constituyen la comunicación dominante, lo instituido: Estado y Mercado), la alternativa y las formas populares de comunicación (que constituyen formas diferentes de respuestas/resistencias que se unen en su propuesta instituyente).

Nos vamos a centrar en estas últimas¹.

La comunicación alternativa y las formas de comunicación populares constituyen dos enfoques distintos que comparten una misma preocupación e inquietud: la transformación de la realidad, ya sea de forma subversiva o de forma reversiva. Sin embargo, resulta arriesgado determinar con exactitud qué son las formas de comunicación populares y qué es comunicación alternativa, de hecho, son dos términos que a menudo son confundidos por los teóricos e investigadores de estas materias al no existir delimitaciones claras. A pesar de ello, consideramos imprescindible conocer las funciones, premisas, formas de trabajo que caracterizan a estos tipos de comunicación, pues el no comprender la diferencia entre ellos y no saber desde dónde se parte

y qué limitaciones existen en el ejercicio concreto de cada una de estas formas de comunicación puede suponer la paralización del trabajo con la gente, así como la imposibilidad de trabajar formas transformadoras de comunicación.

Apuntamos, a este respecto, algunas diferencias clave que hallamos al reflexionar en la práctica:

- Las formas de comunicación populares se debaten entre la seguridad de lo posible y la esperanza de lo imposible, en una posición reversiva: por medio de las alógicas y el caos creativo hacen posible lo que aparentemente es imposible. Lo alternativo busca, sin embargo, un modelo distinto, otros mundos posibles, rechazando las formas actuales (posición subversiva), y lo hace desde la lógica para propugnar un nuevo orden alternativo.
- Las formas de comunicación populares implican formas de relación con la comunicación de masas desde los tiempos y espacios cotidianos, mientras que la comunicación alternativa implica transformar las lógicas de los procesos de comunicación, creando nuevas lógicas. Por lo tanto, las primeras se apoyan en la reversión de las lógicas de comunicación dominantes (sí pero no) y la segunda en la subversión de las mismas (no, queremos otra cosa).
- Otra de las diferencias fundamentales entre las formas de comunicación populares y la comunicación alternativa, es que cuando se trabaja desde y con las culturas populares se emplea el distanciamiento y la identificación al mismo tiempo. Sin embargo, lo alternativo propone el provecho de este sentido por separado.
- Estas dos formas de trabajo se encuentran, asimismo, con dos limitaciones importantes que son la base de su incompreensión: lo alternativo halla su límite en la confusión de la cultura de masas con las culturas populares. Lo popular, por su parte, al ver las formas de expresión de lo oficial y de lo alternativo como parecidas es incapaz de diferenciar los mensajes de uno y de otro.

Entender las diferencias fundamentales entre lo alternativo y lo popular y conocer sus limitaciones permitirá desarrollar herramientas y formas de trabajo conscientes hacia otro tipo de transformación a partir de la comunicación. Para ello hacemos especial hincapié en abrir puentes, y uno de los puentes que se puede abrir es relacionarlas a través de la oralidad.

Podríamos decir que la oralidad es la forma de expresión central de las comunicaciones populares. La oralidad se pregunta por la respuesta, y de esta manera se abre hacia lo humorístico; provoca situaciones que son generadoras de oportunidades, sensibilidades, horizontalidades que pueden encender la chispa de la construcción colectiva. La oralidad, desde las alógicas del caos creativo, facilita el movimiento, la dinamicidad y el mestizaje en la diversidad, que nuevamente crea la situación en la que se puede generar esa chispa llamada construcción colectiva. La oralidad daría pie a una construcción colectiva basada en la horizontalidad; dinámica, diversa y en movimiento, y en ese sentido entendemos que es reversiva: supera cualquier intento de lógica lingüística.

Podríamos encajar la oralidad en las complejidades de 2º orden (complejidad+dialéctica de 2º orden). La dialéctica de segundo orden sería: tesis/antítesis/apertura (disenso) que nos lleva a nuevas tesis que podrán llevarse a cabo mediante procesos de ayuda mutua con construcción colectiva; en estos procesos surgirán nuevas antítesis que provocarán nuevas aperturas (complejidad de 2º orden)... Este tipo de participación del observador lo convierte en sujeto, generando movimientos de autonomía e interdependencia que, junto a la ayuda mutua y a la construcción colectiva, provocan la autoorganización, como apunta Heinz VON FOERSTER (1991) con su Cibernética de segundo orden. Estas continuas aperturas lo van construyendo como sujeto en liberación.

La oralidad pierde estas características en cuanto se convierte en espectáculo, y esto puede ocurrir de muchas maneras, por ejemplo pasando de la dinamicidad, diversidad y movimiento que impregnan los espacios y tiempos cotidianos al estatismo, conservadurismo y homogeneización que emanan de los territorios y horarios institucionales,

mediáticos, etc. Es en este paso cuando comprendemos la diferencia entre oralidad y oral (esta última más cercana a territorios y horarios y a la Escritura).

La oralidad no se refiere solo a lo que se suelta por la boca generalmente en los espacios y tiempos cotidianos, también habría que incluir los gestos, las miradas, los movimientos corporales, los besos, abrazos, caricias... Como pasa en el cante y el baile, en palabras de Antonio MANDLY (1996:202 y 204): «Este conjunto ritualizado de sentimientos, pensamientos y acciones que gira alrededor del cante o la copla, aunque siempre desde el mundo de la mostración [no de la demostración], se manifiesta en la intención, el propósito, el deseo expresado. Y la fuerza de expresión produce, a su vez, efectos en la audiencia: sentimientos, pensamientos, acciones (...) para el antropólogo que deba «estar en el ajo» de una de esas situaciones informales que se barrunta lleguen a acabar en *cante*. No podrá «perder puntal» en el proceso de acumulación cuantitativa de situaciones que, de no torcerse, hace saltar la chispa que se espera». Y prosigue Antonio MANDLY (1996:207) para señalar la importancia del proceso: «Lo que aquí está en cuestión no es el «uso», sino «el proceso» de usar las palabras y frases en contextos de conducta social».

«Etnosemiótica. Así denomina este autor a un objeto semiótico cuya significación viene manifestada por los códigos poético, musical y gesticular a la vez pero «se disuelve en las sociedades llamadas desarrolladas, bajo la forma de discursos disyuntos y autónomos: poesía, música, danza» (Greimas 1980:195-196) (...) Además, tendremos también como objetivo reconocer el pasado interpretando expresiones culturales que hoy lo perpetúan» Antonio MANDLY y Francisco Manuel LLORENTE (2013:sin numerar).

Frente a todo esto, la Escritura (también llamada escrituralidad) es lo que hace pasar la lengua a una perspectiva estructural, determinada y determinable, finita y reducible a la articulación/descifrado. Un sistema permanente y perfecto, frente al inmanente y la imperfección de la oralidad. La comunicación alternativa, al preguntar sobre la pregunta, lo que plantea es una nueva escritura, pero desde premisas de orden, organización, estructura y lógica (aunque sean nuevas), y escrituran la

oralidad convirtiéndola en oral para crear ese nuevo discurso, el discurso alternativo (al poner los contenidos en primer plano por encima de las formas de relación). «Los mecanismos de la memoria oral fueron entonces lentamente sustituidos por la prosa documentada, las primeras historias, las primeras filosofías, los primeros cuerpos de leyes en prosa, los primeros cuerpos de retórica en prosa. Más aún, el requisito de la narrativa, la sintaxis activista y los agentes vivos necesarios para todo discurso oral conservado en la memoria también podían ser dejados de lado y reemplazados por una sintaxis reflexiva de definición, descripción y análisis» Eric HAVELOCK (1995:43). De esta manera, para Rudy MOSTACERO (2004:57) «La escrituralidad está formada por todos aquellos productos que se crean y circulan en el contexto de las tecnologías de la escritura y la textualización, por lo tanto, obedecen a pautas institucionales, dependientes de los «aparatos ideológicos del estado» y de las nuevas posibilidades de comunicación en el ciberespacio».

Estas pautas institucionalizadoras y en muchos casos cibernéticas, intentan sustituir la confianza, la autonomía e interdependencia, la libertad, la construcción colectiva, por la seguridad del Estado y el Mercado. Provocan el consentimiento en las personas y en ese consentimiento se impregnan de su lógica. La Cultura y la Escritura ponen en el centro al Hombre, y para ello crean un Orden que rompe la armonía con el entorno social y natural. Ponen en juego el individualismo y la masificación; que tan bien han manejado el capitalismo y su sociedad del espectáculo. El Hombre como centro del espectáculo que pretende ordenar a la gente, vaciándola de relaciones y despojándola de todos los sentidos excepto el ver y el oír.

«La lengua no es de nadie. Ni siquiera un idioma determinado es de nadie, pero cuanto menos la lengua en general. No es de nadie. Y es la única máquina que se le da gratuitamente a cualquiera. Todo esto que les he mostrado, que Ustedes saben sin saber, por lo bajo, todo esto es un regalo. Es la única cosa humana que se le da a cualquiera, de verdad, gratis, que no tienen que comprarla, no tienen que pagar dinero ni trabajar. No puedo contar ni siquiera la adquisición de un idioma determinado, el aprendizaje por parte de los niños, como

un trabajo: no puedo contarlos. Es, como todo el mundo sabe, un juego. Es un juego hasta que se hacen mayores y se les enseñan otras leyes. Pero de momento es un juego. Es la única cosa gratuita, la única cosa humana, la única máquina, el único medio de producción gratuito que se nos da.

La Cultura, la Escritura, eso ya tiene dueño y, por tanto, se paga para adquirirlo. Se paga porque el Individuo sabe que la Escritura, y la Cultura en general, son un medio para alcanzar cierto poder, para trepar en la escala social, para hacerse (como el Padre le dice al niño) un porvenir: «Hazte un porvenir». Y para eso se requiere saber escribir y tener cultura: vale mucho. De la lengua no se acuerda nadie. De la lengua no se acuerda nadie más que para confundirla con la Escritura y con la Cultura, que yo trato de separarles netamente (...) No solo es que el Estado, por ejemplo, o la Nación bien constituida, tenga que tener una Academia destinada a confundir la lengua con la Escritura de la manera que les he dicho y a tratar de dar normas y hacer que la conciencia intervenga donde no tiene nada que hacer más que estorbar, sino que resulta que algunos (muchos) de los rebeldes contra el Estado caen exactamente en la misma trampa» Agustín GARCÍA CALVO (2011:11).

¿Tenemos que escribir, tenemos que dejar de escribir...?, tal vez nos llega tarde esa reflexión, o no. Estamos impregnados de la Escritura, lo que sí podemos hacer es ponerla en su lugar, descentrarla, tratarla como una herramienta que nos sirve para ciertas cosas; pero no para todo... En otros lugares todavía están en el momento de la pregunta y sus reflexiones nos pueden enseñar nuevas formas de entender: «Las opiniones acerca de la conveniencia o no de la escritura de la lengua están muy divididas en la comunidad Nasa, según lo señala Pachón (1997). Algunos miembros de la cultura muestran favoritismo por considerar que esta puede fortalecer la lengua y la cultura; opinan, asimismo, que mediante ella, se pueden reconocer y explicar los fenómenos que presenta la lengua como las variaciones dialectales, analizar la estructura y las diferencias con el Castellano y otras lenguas, además de posibilitar la escritura de la historia de las comunidades y del pueblo Nasa.

Para Pachón (1997), a pesar de los esfuerzos del CRIC [Consejo Regional Indígena del Cauca] por desarrollar la escritura del Nasa yuwe, esta no ha dejado de representar una inquietud para algunos miembros de la cultura Nasa que piensan que va en contra de la tradición oral y que puede crear pereza de pensar y, por lo tanto, llevar a la pérdida de la memoria. Algunas personas opinan que al escribir todo lo de la cultura, se puede frenar su dinamismo y entonces esta se «estatiza» y «condiciona». Otras argumentan la posibilidad de que mediante el dominio de la escritura surja una nueva clase entre ellas, unos grupos nuevos de poder; además, que ella pueda dar lugar a que las nuevas generaciones tengan más argumentos para refutar a sus padres y madres, para rechazar a sus mayores y para independizarse frente a dichas generaciones» Blanca Lucía BUSTAMANTE (2005:50-51).

La escritura sería una complejidad de primer orden, mientras que la oralidad sería de segundo orden, porque abre y eso te va conectando con otros mundos, mientras que la escritura va sistematizando y cerrando, y por tanto pierdes complejidad al perder más información, más relaciones... Complejidad dirigida y que te encauza en un camino. Claro que hay pensamiento complejo en lo escrito, pero no es tan complejo como lo otro.

La oralidad en la escuela

La oralidad suele confundirse con aquello que «se dice oralmente», y no es lo mismo. Para trabajar la oralidad en la escuela, antes de nada tendríamos que saber qué implicaciones tiene la oralidad, cuáles son sus mecanismos básicos y cómo se genera esa oralidad.

Tal y como plantea Rudy MOSTACERO (2004:54), la oralidad «pertenece a un triple plano: un plano verbal o lingüístico, un plano paralingüístico y un plano semiótico-cultural (...) Por lo tanto, se diferencia de la producción verbal institucional, académica o formal, que se basa en la escuela y la lectoescritura». Los códigos que conforman la oralidad son formas que aúnan, entrelazan los pensamientos, los sentimientos y los hechos, en lugar de separarlos y clasificarlos.

En cambio, el discurso oral que propone la escuela se crea desde la Escritura, al plantear la perfección, el acabamiento, la certidumbre en las formas orales. «Piensa bien antes de hablar», «no hables si no tienes claro qué vas a decir», «primero piensa bien las ideas, prepáralas, haz un borrador... así te comunicas mejor»... La propuesta de la Escuela es la conciencia lingüística, sin embargo, precisamente la oralidad viene de lo inconsciente, es la Escritura la que requiere pensar de forma consciente para cumplir las normas creadas para la expresión escrita.

Decía Agustín GARCÍA CALVO (2011:2-3) que «tengo que recordarles y hacerles sentir que hablan Ustedes así de bien como hablan gracias a que no saben lo que están haciendo, gracias a que no saben a nivel consciente ni la maquinaria, ni los elementos, ni las reglas (sintácticas, fonémicas) que están Ustedes usando o que les están usando a Ustedes en el rato que están hablando. No lo saben: eso pasa por debajo de conciencia. Y es gracias a que no lo saben cómo hablan bien: la lengua habla bien a través de Ustedes, a través de cada uno. Esto tal vez se percibe de la manera mejor tomándolo de contrario: cuando la conciencia interviene estropea los mecanismos y el aparato de la lengua».

Las dinámicas de la oralidad son diferentes de la escrituralidad, por lo que no podemos trabajarlas de la misma manera. Tal y como señala Walter J. ONG (1987:41), «El pensamiento debe originarse según pautas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, alteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, marcos temáticos comunes (...), proverbios que todo el mundo escuche constantemente, de manera que vengan a la mente con facilidad, y que ellos mismos sean modelados para la retención y la pronta repetición, o con otra forma mnemotécnica. El pensamiento serio está entrelazado con sistemas de memoria. Las necesidades mnemotécnicas determinan incluso la sintaxis (...). El pensamiento extenso de bases orales, aunque no en verso formal, tiende a ser sumamente rítmico, pues el ritmo ayuda a la memoria, incluso fisiológicamente».

De esta manera, el pensamiento se relaciona con mecanismos de la memoria. Walter J. ONG (1987) planteó, así, la importancia del

denominado *pensamiento formulaico*, que puede relacionarse con nuestra propuesta de *repeticiones creativas* propias de las culturas orales actuales y que diferencia de la siguiente manera de las formas de construcción de la escrituralidad:

- Oraciones aditivas *vs.* subordinadas
- Agregativo *vs.* analítico
- Empático y participativo *vs.* objetivamente distanciado
- Lo situacional *vs.* lo abstracto

Es decir: las formas lingüísticas que se enseñan para la escritura no son útiles para la oralidad, ya que los mecanismos son diferentes.

Teniendo en cuenta esas diferencias e interpretando su significado cognitivo, el mensaje que se ha extendido en general y a través de la Escuela es que la oralidad genera un pensamiento más simple y con eso se justifica que la Escuela priorice la Escritura sobre la oralidad, de forma que el alumnado llegue a un desarrollo cognitivo superior. Esa misma justificación es la base para la exclusión de la oralidad (ocultando la intención adoctrinadora y disciplinante), argumentando que es la forma de comunicarse de «la gente ignorante», una forma pobre y simple; así, la Escuela trata de cambiar la oralidad por la oratoria, un formato rígido y estructurado, y plantea el trabajo de lo oral empaquetado en actividades de este tipo: presentaciones orales (monogestionadas), organizados (con turnos regulados) y *rol-playing* (basado en situaciones y formas conversacionales estereotipadas o arqueotípicas, con una preescritura de la conversación en muchas ocasiones). Cuando, en cambio, es habitual pedir silencio al alumnado precisamente cuando se generan conversaciones espontáneas.

Pero el planteamiento de la simpleza de la oralidad es incorrecto, ya que no tiene en cuenta que la complejidad de las culturas orales no se puede valorar únicamente por los elementos lingüísticos utilizados. La aportación de J. Peter DENNY (1995) fue valiosa en ese sentido, al destacar la importancia del contexto; desde su punto de vista, algunos antropólogos y lingüistas habían considerado las culturas orales como

más simples porque no habían tenido en cuenta todos los elementos que se mueven junto con la lengua, ni los situacionales ni los históricos, los que vienen en la memoria colectiva. En la oralidad, al estar totalmente vinculada al contexto, no es necesario recoger todos los elementos imprescindibles en lo escrito, ya que todos esos elementos son compartidos por la gente, son comunes; esto significa que mecanismos y formas de construcción de saberes desde la oralidad son diferentes, no «más simples».

En las diferencias entre la escrituralidad y la oralidad señaladas por Ong, J. Peter DENNY (1995:112-116) argumenta que las diferencias encontradas se pueden interpretar desde el binomio descon- textualización-contextualización:

- Oraciones subordinadas *vs.* aditivas: «Las oraciones subordinadas constituyen un tipo de descon- textualización en la cual la información es parcialmente separada por vía de ser puesta en segundo plano. Las estructuras aditivas, en cambio, otorgan igual peso a todas las informaciones, de modo que cada una de ellas sirve de contexto a las demás».
- Analítico *vs.* agregativo: los agregados son «cuerpos fijos de información (...) en los que la unidad principal va convencionalmente acompañada de modificadores que le suministran un contexto». Estos contextos fijos son auxiliares de la memoria, mientras que en la escritura es la propia escritura la que ejerce de apoyo a la memoria, por lo que se consideran «innecesarios y redundantes».
- Objetivamente distanciado *vs.* empático y participativo: las formas comunicativas de la oralidad recuperan en el relato a personas o personajes del lugar en el que se cuenta el relato, de manera que la gente se siente reflejada, aludida, lo que genera empatías y facilita la participación en el proceso; en la escrituralidad, la distancia no es solo una distancia física entre la persona que escribe y la persona que lee, sino que la propia escritura se apoya en esa descon- textualización, con herramientas textuales que se separan del contexto comunitario.

- Lo abstracto vs. lo situacional: divers@s investigador@s y educador@s consideran que la escrituralidad, al no estar anclada en un lugar y un momento determinado, y apoyarse en signos que no están relacionados directamente con los sonidos, supone un desarrollo cognitivo mayor, una complejidad mayor de pensamiento y mayor capacidad de abstracción. Sin embargo, DENNY plantea que eso solo puede afirmarse en el caso de que abstracción se considere como sinónimo de descontextualización, porque «Todas las culturas emplean conceptos altamente generales, y todas las lenguas tienen algunos morfemas que los expresan (...) todas las culturas y todas las lenguas tienen una abundante cantidad de conceptos relativos a cosas insustanciales [como por ejemplo sustantivos abstractos] (...) En realidad, no hay pruebas de que exista una diferencia entre empírico y teórico [entre culturas orales y escriturales] (...) el pensamiento contextualizado de las sociedades no occidentales puede ser altamente teórico» J. Peter DENNY (1995:109, 110).

Esto no significa que la escritura no sea importante, sino que la escritura supone una complejidad de primer orden, y la oralidad, en cambio, sería una complejidad de segundo orden, ya que la oralidad abre para abrir, abre las relaciones situacionales, contextuales, y esto puede provocar una apertura a la conexión entre mundos diferentes. La escrituralidad sistematiza y cierra, por lo que hay pérdida de información, se encauza la complejidad hacia unas vías limitadas. En cambio, la oralidad, al ser alógica, facilita la construcción de relaciones entre diferentes.

Así, es más sencillo que la diversidad sea constructiva desde la oralidad, porque se puede construir horizontalmente y es más sencillo generar nuevas empatías, al entremezclarse los elementos lingüísticos y paralingüísticos y los semiótico-culturales, para ir tejiendo comunicaciones multidimensionales que faciliten nuevos encuentros.

¿Qué consecuencias tiene esta perspectiva en relación al trabajo en la escuela?

Como plantea Eric HAVELOCK (1995), «hay otra conclusión más que nos interesa. Los mecanismos de la educación moderna le dan primordial importancia al rápido dominio de la lectura y la escritura como preparación para los estudios de la escuela secundaria y para la vida adulta. ¿No deberíamos tomar en cuenta las posibles condiciones impuestas al manejo de los sistemas educativos por nuestra herencia oral? ¿Las claves de nuestra condición adulta desarrollada podrán aún encontrarse en la escuela primaria y lo que allí sucede antes que en la escuela secundaria en la que, supuestamente, ya se ha alcanzado la capacidad de leer y escribir?

La premisa que propongo es que el niño en desarrollo debería revivir de algún modo las condiciones de esta herencia: que la enseñanza de la lectura y la escritura tendría que efectuarse en el entendimiento de que debe ir precedida por un programa educativo basado en el canto, la danza y la recitación y acompañada por una continua instrucción en estas artes orales» Eric HAVELOCK (1995:38).

Nosotr@s vamos más allá de la propuesta de Havelock y planteamos que la escuela limita el desarrollo de la oralidad, la censura y la coarta. La Escuela confunde, de forma deliberada, la oralidad con el entrenamiento en formas de expresión oral marcadas por la escrituralidad, en las que se impiden las expresiones alógicas y se imponen la corrección gramatical —que procede del control sobre lo escrito, que también es algo unívoco— además de presionar e incluso burlar las articulaciones y las formas de crear y construir populares. Se desprecian sistemáticamente las hablas que se alejan del modelo normativo. En lo escrito, se impone un modelo computacional y mecanicista de escritura que conduce a la construcción de textos escritos que son réplicas repetitivas de estructuras discursivas rígidas, con una gran insistencia en un proceso único (recopilar ideas>organizar las ideas en un esquema o estructura>desarrollar las ideas>revisar lo escrito),

para que todo el mundo escriba de una manera similar. Las consignas son «*escribe correctamente, con claridad y de forma organizada*». Parece que no existe ninguna otra manera.

La oralidad necesita de la vida para su desarrollo. No se trata de lo que plantea HAVELOCK (1995) de hacer programas de enseñanza de lenguas que incluyan lo musical y poético, sino de transformar las relaciones para que se aproximen a las condiciones de la vida, que es lo que se propondría desde la perspectiva de la etnosemiótica. La oralidad no consiste en incluir elementos musicales o poéticos, sino dejar que fluyan los elementos rítmicos, los juegos del lenguaje, las repeticiones, las yuxtaposiciones... Y tampoco consiste en que se realicen actividades físicas o de expresión corporal, sino de comprender que el cuerpo es un texto y, al mismo tiempo, que no hay separación cuerpo-mente; hablamos sin hablar, hablamos «con todo».

¿Es posible que se genere vida en la escuela? ¿Es posible que el territorio de la Escuela pueda vivirse como espacios, y los horarios como tiempos? Ciertamente, la propia gente suele abrir esas grietas, incluso aunque se utilice sistemáticamente la represión para impedirlo; nuestra propuesta es la idea de escuela centrífuga, que vaya abriéndose a la comunidad, que es donde se está, donde se vive y donde vive la oralidad.

NOTAS

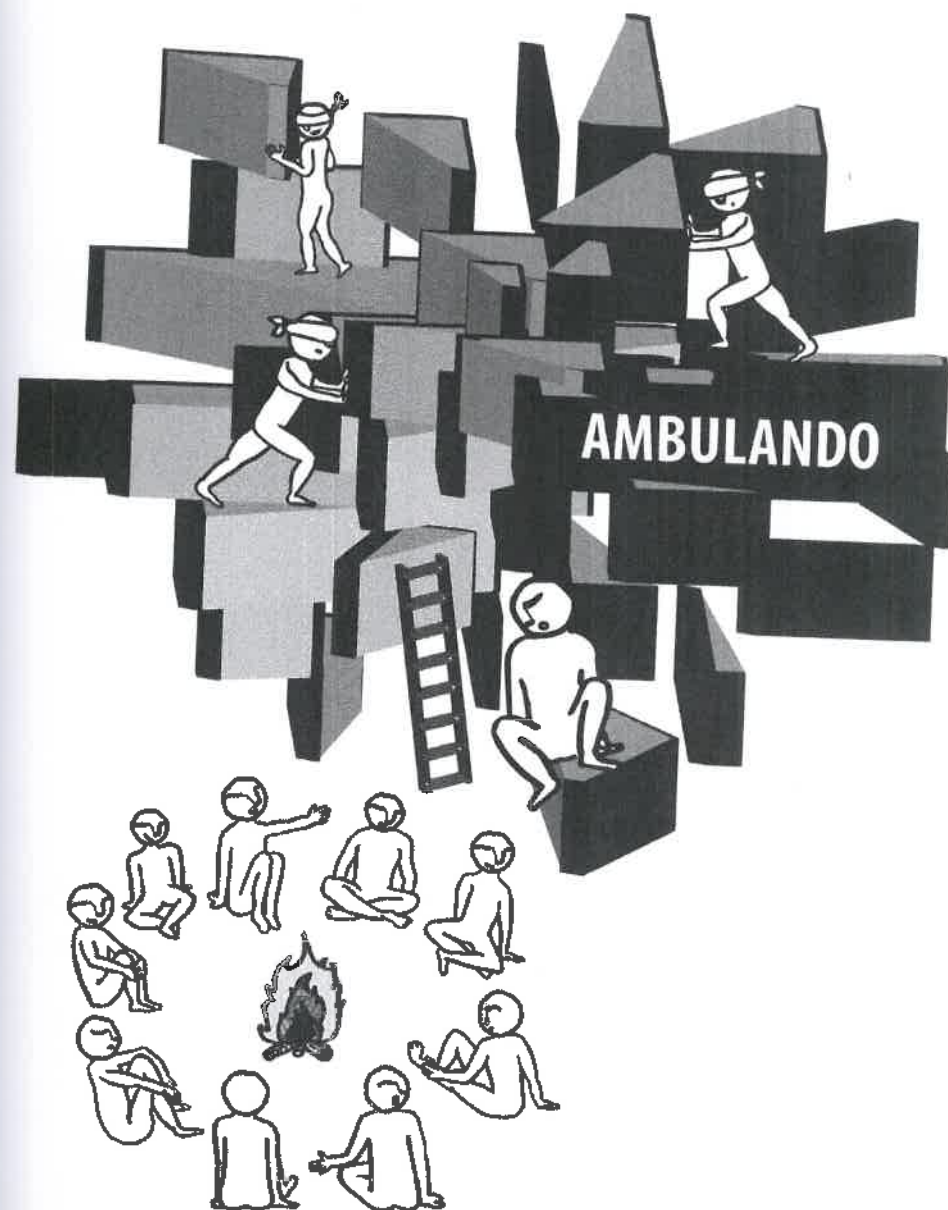
- [1] Para profundizar en todos estos tipos de comunicación consultar Beatriz LUQUE y Javier ENCINA (2007) y Javier ENCINA y otr@s (coord.) (2009).

BIBLIOGRAFÍA

- Blanca Lucía BUSTAMANTE (2005) *La escritura en Castellano y sus repercusiones en el estudiantado Nasa o Páez de la Universidad de Antioquia. Tesis de maestría*. Asesor: Manuel José Morales. Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia). <http://hdl.handle.net/123456789/1257>
- J. Peter DENNY (1995) *El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita*. En D. OLSON y N. TORRANCE (eds.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 95-126). Gedisa. Barcelona.
- Javier ENCINA y otr@s (coord.) (2009) *Comunicación popular o comunicación alternativa. ¿Un falso dilema?* Ed. Atrapasueños. Sevilla.
- Agustín GARCÍA CALVO (2011) *Otra vez hablando de lo que se habla*. Marcoeles, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera, nº 12.
- Eric HAVELOCK (1995) *La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna*. En D. OLSON y N. TORRANCE (eds.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 25-46). Gedisa. Barcelona.
- Jesús IBÁÑEZ (1991) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Editorial Amerinda. Santiago, Chile.
- Beatriz LUQUE y Javier ENCINA (2007) *De las mediaciones consentidas a las mediaciones deseadas. Lo masivo y lo colectivo en los procesos de comunicación*. Cuchará y paso atrás nº 15. Ed. Atrapasueños. Sevilla.
- Antonio MANDLY (1996) «Echar un reveso». *Cultura: Razón común en Andalucía*. Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA). Málaga.
- Antonio MANDLY y Francisco Manuel LLORENTE (2013) *Jugar con fuego. Flamenco, juegos de lenguaje y tecnologías de la comunicación*. *Gazeta de Antropología*, 29(1), artículo 07. <http://hdl.handle.net/10481/25173>
- Rudy MOSTACERO (2004) *Oralidad, escritura y escrituralidad*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 5, No. 1, pp. 53-75.
- Walter J. ONG (1987) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. México.

Tomás R. VILLASANTE (1995) *Los nuevos movimientos sociales. Una reflexión metodológica y praxeológica*. En Colectivo de Estudios Marxistas (Coord.), *Marxismo y Sociedad. Propuestas para un debate* (pp. 13-41). Muñoz Moya y Montra-venta editores, Sevilla.

Heinz VON FOERSTER (1991) *Las Semillas de la Cibernética*. Gedisa, Barcelona.



AMBULANDO

Hubo un día tan rico el año pasado...!
que ya ni sé qué hacer con él.

Severas madres guías al colegio,
asedian las reflexiones, y nosotros
[enflechamos
la cara apenas. Para ya tarde saber
que en aquello gozna la travesura
y se rompe la sien.
Qué día el del año pasado,
que ya ni sé qué hacer con él,
rota la sien y todo.

Por esto nos separarán,
por eso y para ya no hagamos mal.
Y las reflexiones técnicas aún dicen
¿no las vas a oír?
que dentro de dos gráficas oscuras y aparte,
por haber sido niños y también
por habernos juntado mucho en la vida,
reclusos para siempre nos irán a encerrar.

Para que te compongas.

Cesar VALLEJO

La recreación del lazo social: la revolución de nuestros días*

Raúl ZIBECCHI

Abordar la cuestión del lazo social representa un retorno a las preocupaciones de los primeros socialistas, para quienes el eje de los cambios gira en torno a la creación de nuevas relaciones sociales y no lo hacen depender de los vínculos entre los movimientos y los Estados. Supone, además, poner en el centro la cuestión de la emancipación, que forma parte inseparable del cambio centrado en los vínculos sociales.

En segundo lugar, hablar de los logros y las dificultades, de las potencias y los límites que encuentran los movimientos, supone transitar por una mirada interior. Implica rastrear en el seno de los movimientos en el *cómo* se van construyendo las relaciones entre sus miembros y entre ellos y el medio circundante. Que los movimientos reproduzcan en su interior las relaciones capitalistas, ya sea porque opten por formas organizativas o de vida cotidiana de tipo taylorista —asentadas en la división entre el trabajo intelectual y manual o entre los que dan órdenes y los que obedecen—, o que, por el contrario, vayan más allá buscando formas no capitalistas de relacionamiento, tiene a mi modo de ver una importancia estratégica. Al hacerlo, como sostengo que lo hacen buena parte de los actuales movimientos, no solo nos están mostrando que el socialismo u otro tipo de sociedad más humana es posible, sino que en los hechos está comenzando a construirse.

*N. del E.: Este texto forma parte de su libro *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Lima 2007, y lo reeditamos con permiso del autor.

Potencialidades y logros

En otro momento he señalado hasta siete características comunes entre los movimientos latinoamericanos actuales: el arraigo *territorial* en espacios conquistados a través de largas luchas; la *autonomía* de Estados, partidos, iglesias y sindicatos; la afirmación de la *identidad* y de la *diferencia*; la capacidad de tomar en sus manos la *educación* y de formar sus propios intelectuales; el papel destacado de las *mujeres* —y por lo tanto de la *familia*— que son a menudo el sostén de los movimientos; una relación no jerárquica con la naturaleza y *formas no tayloristas* de división del trabajo en sus organizaciones; y el tránsito de formas de acción instrumentales hacia las *autoafirmativas* (ZIBECHI, 2003).

De todas ellas, las nuevas territorialidades creadas por los movimientos son el rasgo diferenciador más importante (respecto de los viejos movimientos y de los actuales movimientos del primer mundo) y lo que les está dando la posibilidad de revertir la derrota estratégica del movimiento obrero, infligida por el neoliberalismo. Estos territorios son los espacios en los que se construye colectivamente una nueva organización de la sociedad. Los territorios de los movimientos, que existieron primero en las áreas rurales (campesinos e indios) y desde hace unos años están naciendo también en algunas grandes ciudades (Buenos Aires, Caracas, El Alto...), son los espacios en los que los excluidos aseguran su diaria supervivencia. Esto quiere decir que ahora los movimientos están empezando a tomar en sus manos la vida cotidiana de las personas que los integran. En las áreas urbanas mencionadas, se produjo un viraje importante: ya no solo sobreviven de los «restos» o «desperdicios» de la sociedad de consumo sino que comienzan a producir sus alimentos y otros productos que venden o intercambian. Han pasado a ser productores, lo que representa uno de los mayores logros de los movimientos en las últimas décadas, por lo que supone en términos de autonomía y autoestima. Este paso fue el resultado de su desarrollo «natural»¹ y no de una planificación previa hecha por sus dirigentes.

En segundo lugar, los movimientos que han lanzado desafíos más serios al sistema (indios comuneros, campesinos, sin tierra, sin techo

y piqueteros, pero también movimientos no territorializados de mujeres y jóvenes), adoptan formas organizativas a partir de la familia o, mejor, unidades familiares que no son familias nucleares sino formas de relaciones estables del tipo de familias extensas, complejas o de nuevo tipo². En ellas el papel de las mujeres es a menudo central, pero no siempre como espejo del papel dominante del varón, sino en el marco de nuevas relaciones con los hijos y otras familias. Entre los sin tierra, los núcleos básicos los componen grupos de familias que conviven bajo las mismas lonas o son vecinas en los campamentos; entre los sin techo pueden ser agrupamientos de familias según los espacios ocupados; y entre los Piqueteros aparecen formas de familias extensas en las que la continuidad del núcleo gira en torno a la mujer.

El papel de la familia en estos movimientos encarna nuevas relaciones sociales que abarcan cuatro aspectos: la relación público-privado, las nuevas formas que adquieren las nuevas familias, la creación de un espacio doméstico que no es ni público ni privado sino algo nuevo que abarca a ambos, y la producción y reproducción de la vida. En la base de estos procesos está el quiebre del patriarcado, que algunos fenómenos sociales propiciados por el neoliberalismo hacen más visible, pero que es bastante anterior. El patriarcado como relación social entró en crisis hacia los años 60 y tiene múltiples manifestaciones que van desde la familia hasta la fábrica, pasando por la escuela, el cuartel y las demás instituciones disciplinarias. En el futuro el capitalismo tendrá grandes dificultades para sobrevivir si no consigue reconducir la crisis del patriarcado hacia nuevas formas de control y sometimiento.

En quinto lugar, el papel de la familia parece responder a una feminización de los movimientos y de las luchas sociales, que forma parte, claro está, de una feminización de la sociedad en su conjunto. Por feminización debemos entender tanto un nuevo protagonismo de las mujeres como, en un sentido más amplio, un nuevo equilibrio femenino-masculino que atraviesa a ambos sexos y a todos los espacios de la sociedad.

Este conjunto de cambios que resumimos en el papel destacado de la familia en los movimientos antisistémicos, va de la mano con una

reconfiguración de los espacios en los que se hace política y, por lo tanto, de las formas que adopta, los canales a través de los cuales se transmite y hasta de la relación medios-fines que se busca. En los sectores populares indígenas urbanos de Bolivia, «la política no se define tanto en las calles como en el ámbito más íntimo de los mercados y las unidades domésticas, espacios del protagonismo femenino por excelencia» (RIVERA, 1996:132). La forma como el protagonismo femenino y de las unidades domésticas³ está modificando las formas de hacer política y el cambio social, es un terreno abierto a la investigación.

De esas maneras, los movimientos están empezando a convertir sus espacios en alternativas al sistema dominante, por dos motivos: los convierten en espacios simultáneos de supervivencia y de acción sociopolítica, y construyen en ellos relaciones sociales no capitalistas. La forma como cuidan la salud, como se autoeducan, como producen sus alimentos y como los distribuyen, no es mera reproducción del patrón capitalista sino que —en una parte considerable de esos emprendimientos— vemos una tensión para ir más allá, poniendo en cuestión en cada uno de esos aspectos las formas de hacer heredadas.

¿Cómo fue posible crear «islas» no capitalistas? Fue posible gracias a la lucha de los movimientos, que han abierto espacios-brechas en el sistema de dominación, espacios físicos y simbólicos de resistencia que se convierten en espacios de supervivencia, y para sobrevivir comienzan a producir y reproducir sus vidas en forma diferente a como lo hace el capitalismo:

1. La educación tiende a ser autoeducación; el espacio educativo no es solo el aula sino toda la comunidad; los que enseñan no son solo los maestros sino todos los integrantes de la comunidad, los propios niños muestran su capacidad de aprender-enseñar; el movimiento todo es un espacio autoeducativo.
2. En la producción, se busca el autoabastecimiento y la diversificación para depender menos del mercado; se busca producir sin agrotóxicos o productos contaminantes; buscan comercializar

fuera de las garras del mercado monopolizado; intentan que todos los productores dominen todos los saberes de la producción; la división técnica del trabajo no genera jerarquías sociales, de género o étnicas y se trabaja por descongelar la división entre trabajo intelectual y trabajo manual; y entre quienes dan órdenes y quienes las obedecen.

3. En la salud, se buscan alternativas a la medicalización de la salud a través de la recuperación de saberes perdidos por el dominio de los monopolios farmacéuticos; se apela a las plantas medicinales y a medicinas alternativas; se busca que el médico no se convierta en un poder separado sobre la comunidad; se trabaja para eliminar la figura del paciente-dependiente-pasivo; se intenta que la comunidad y cada uno de sus miembros se re-apropien de los saberes expropiados por el saber médico, el Estado y el capital.

Las descripciones anteriores representan apenas *tendencias, búsquedas, intentos* en medio de la lucha social de resistencia. No son lugares de llegada sino flujos, movimientos. Porque, ¿qué es un movimiento sino eso, moverse? «Todo movimiento social se configura a partir de aquellos que rompen la inercia social y se mueven, es decir, *cambian de lugar*, rechazan el lugar al que históricamente estaban asignados dentro de una determinada organización social, y buscan ampliar los espacios de expresión» (Porto GONÇALVES, 2001:81).

Estamos ante un conjunto de actividades que se asientan en lazos sociales de nuevo tipo, que se registran de forma muy desigual en los diferentes movimientos. Pero es, sin embargo, una especie de barómetro para visualizar el grado de anticapitalismo de un movimiento. Quiero decir que el anticapitalismo ya no proviene solo del lugar que se ocupa en la sociedad (obrero, campesino, indio), ni del programa que se enarbola, de las declaraciones o de la intensidad de las movilizaciones, *sino también, no de forma exclusiva, también de este tipo de prácticas, del carácter de los lazos sociales que se crean.*

A ese conjunto de logros de los movimientos, debería sumarse el hecho de no haber «caído» en la **articulación**. No son pocos —dirigentes políticos, académicos— los que sostienen que el movimiento social sufre **fragmentación y dispersión**. Ambos hechos son observados como problemas a superar a través de la **centralización y la unificación**.

Sin embargo, una y otra vez movimientos no articulados y no unificados están siendo capaces de hacer muchas cosas: derriban gobiernos, liberan amplias zonas y regiones de la presencia estatal, crean formas de vida diferentes a las hegemónicas y dan batallas cotidianas muy importantes para la supervivencia de los oprimidos. **Postulo que el cambio social, la creación-recreación del lazo social, no necesita ni articulación-centralización ni unificación**. Más aún, el cambio social emancipatorio va a contrapelo del tipo de articulación que se propone desde el Estado-academia-partidos.

Una primera cuestión gira en torno al significado de dispersión o fragmentación. ¿Desde dónde estamos mirando cuando lo decimos? Se trata de miradas exteriores, lejanas y, sobre todo, desde arriba. Decir que un movimiento, un sujeto social o una sociedad está fragmentada, ¿no implica mirarla desde una lógica estadocéntrica, que presupone la unidad-homogeneidad de lo social y por lo tanto de los sujetos? Más aún, se considera que ser sujeto supone cierto grado de por lo menos no-fragmentación. Se supone que el Estado-partido-academia sabe ya para qué existen los sujetos y hasta son capaces de definir cuándo existen y cuándo no.

En segundo lugar, quienes proponen la articulación de los movimientos —que en general son quienes sostienen la centralidad de la política estatal— dejan de lado la necesidad de hacer un balance de los últimos 100 años de movimiento obrero y socialista. Ese balance puede resumirse así: **«Una transición controlada y organizada tiende a implicar cierta continuidad de explotación»** (WALLERSTEIN, 1998:186). Una vez más: no es una teoría, sino apenas una lectura de 100 años de socialismo.

Sin embargo, desde la izquierda y desde la academia se asegura que sin articulación no hay la menor posibilidad de triunfo, o que los

triumfos son efímeros, y que el movimiento desarticulado o fragmentado marcha hacia la derrota segura. Este tipo de argumentos nos remite nuevamente al necesario balance del siglo XX. ¿Acaso no fue la unificación y la centralización de los movimientos del pasado lo que le permitió al Estado y al capital neutralizarlos o domesticarlos? Por otro lado, ¿cómo se explican las rebeliones populares de América Latina, por lo menos desde el Caracazo de 1989, que cosecharon victorias importantísimas, sin que estuvieran convocadas por articulaciones o estructuras formales y establecidas?

Sin embargo, las articulaciones-coordinaciones existen en los hechos. Todos los movimientos tienden a vincularse de forma más o menos estable, más o menos explícita, con grupos y colectivos afines. Y existen más allá de la voluntad de los militantes, existen en la vida cotidiana, en la realidad diaria de los pueblos. Creo que es posible distinguir, a grandes rasgos, dos tipos de coordinaciones:

Una es la articulación **externa**, o hacia fuera, que nace de necesidades externas al movimiento. Pero no se trata solo, ni principalmente, de que los objetivos de la articulación sean externos, sino sobre todo de algo mucho más sutil, a menudo inspirado o justificado en esos objetivos. Se trata de construir algo diferente en lugar de lo que hay. Lo que existe siempre es algún grado de organización en la base de la sociedad y cierta confluencia de esas múltiples organizaciones. Lo que defino como articulación externa se relaciona con la «incompletud» que partidos y académicos consideran que tiene el movimiento social. O sea, que lo que el movimiento desde la base ha creado debe ser completado con algo superior, ya sea una articulación unificada y centralizada o una red de redes. Los términos poco importan. Finalmente, esa otra organización se impone sobre la ya existente, la somete o tiende a desorganizarla y neutralizarla en aras de la eficiencia. La articulación externa siempre busca vincular al movimiento con el Estado o con los partidos, y en ella el movimiento pierde su autonomía. Daniel Bensaid, invocando a Laclau y Zizek, asegura que «la lucha política no se disuelve en el movimiento social» (BENSAID, 2005).

Si reflexionamos seriamente sobre la rebelión del 19 y 20 de diciembre de 2001, sobre el levantamiento popular de abril de 2003 que

frenó y revirtió el golpe de Estado contra Hugo Chávez, o los levantamientos populares en Bolivia en 2003 y el reciente de 2005, podríamos preguntarnos ¿cómo se articularon/coordinaron estos levantamientos? Con un mínimo de honradez intelectual, deberíamos respondernos: **no sabemos**. Instalarnos en ese no saber puede ser mucho más productivo que sacar de la galera respuestas prefabricadas extraídas de los saberes acumulados por la academia y los partidos.

Por otro lado, existen formas de articulación/coordinación **internas**, formas de autoarticulación formadas naturalmente por los movimientos para cumplir determinados objetivos casi siempre puntuales que, una vez realizados, dejan de funcionar o dan paso a otras formas de coordinación. Por lo que conocemos, pueden ser formales y permanentes o bien difusas e impermanentes. Unas no son superiores a las otras. No es mejor un movimiento articulado permanentemente que uno que no lo está, y viceversa. No hay un grado superior. Sobre el levantamiento de octubre de 2003, Silvia RIVERA (2004) destacó el papel jugado por las mujeres que pusieron, que fueron capaces de «organizar minuciosamente la rabia cotidiana, al convertir en asunto público el tema privado del consumo, al hacer de sus artes chismográficas un juego de rumores ‘desestabilizadores’ de la estrategia represiva», con lo que derrotaron moralmente al ejército. Añade que mientras el levantamiento fue protagonizado por mujeres y jóvenes indios, a la hora del debate sobre soluciones reaparecen «solo voces masculinas, occidentales e ilustradas». Sin embargo, esa «democracia de las y los de abajo» que organizó la insurrección, «se sumerge de nuevo en el *manqhapacha* (espacio-tiempo interior), retorna a los lenguajes del símbolo y a los idiomas ancestrales».

Postulo que solo prestando atención a lo no visible y a los fugaces momentos insurreccionales —en los que lo inviable queda a la vista por un instante, como cuando el relámpago ilumina la noche— podemos intentar comprender el mundo de los de abajo que en la cotidianeidad resulta imposible reconocer. Por otro lado, me parece que hemos dedicado muy poca atención a comprender los casos «no normales», los que desafían los saberes instituidos, como si fueran casos exóticos, pero si observamos nuestra realidad latinoamericana veremos

que son mucho más frecuentes que los que se pueden considerar «normales».

Tanto los partidos de izquierda como los académicos interesados en el movimiento social, siguen sosteniendo una supuesta centralidad de la política, como si los movimientos no fueran políticos y como si la inexistencia de «un plan detallado» (como señala el historiador de los grupos subalternos Ranahit Guha) y por lo tanto de una dirección, convirtieran a los movimientos en no políticos. ¿Por qué despreciamos las «artes chismográficas» y los «espacio-tiempos interiores» de las mujeres y los jóvenes y les concedemos un estatuto político menor en relación con los espacio-tiempos de la política profesional? ¿No será hora de cambiar la forma de mirar y enfocar toda la atención a esas invisibilidades que escapan a la conceptualización académica pero que están mostrando sus potencialidades a la hora de cambiar el mundo?

Dificultades y límites

Cuando hablamos de las dificultades o los límites que encuentran los movimientos, a menudo pensamos en la necesidad de superar límites externos: el Estado, el capital, la realización de alianzas para superar el aislamiento, el problema de la relación de fuerzas, la fragmentación y dispersión de las luchas, etcétera. Sin embargo, el concepto mismo de límites implica el convencimiento de que los límites son prioritariamente internos.

El principal debate sobre los límites aparece vinculado a la expansión, a cómo hacer para que una experiencia por muy interesante que sea, no quede atrapada en el localismo y sea capaz de multiplicarse, arrastrando o motivando a muchos más en otros sitios a hacer algo similar y contribuir a cambiar efectivamente el mundo, o por lo menos algo más que la realidad inmediata y local. O bien, como parte de la misma lógica, que no sea cooptada por el mercado o el Estado.

¿Cuáles son las principales dificultades por las que atraviesan los movimientos? Voy a concentrarme solo en algunas de ellas, sabiendo que no son las únicas:

Excesiva visibilidad. Existe una creencia que dice que cuanto más visible sea un movimiento, cuanto más incrustado esté en la «realidad» formando parte de la agenda política, más eficientes serán sus acciones porque llegarán a amplios sectores. Sin embargo, esto los hace dependientes de la agenda (espacio-tiempos) del sistema. Y son más vulnerables, sobre todo cuando nacen, en los primeros años de su desarrollo cuando son más débiles y tienen menos defensas. Por eso el zapatismo necesitó 10 años para salir a la luz.

Por otro lado, la excesiva visibilidad tiende a que los movimientos se vean con los ojos del amo: este fue siempre uno de los problemas de los dominados. La falta de autonomía —en tanto que cosmovisión— aparece estrechamente ligada a esta cuestión, en el sentido de incapacidad para fijar las prioridades y depender de la agenda establecida.

Intensificación-expansión. Otra afirmación de sentido común dice: *La forma de generalizar un movimiento, de extender su influencia, es a través de la coordinación-articulación (o sea a través de la organización) y de la formulación de demandas comunes a través de un programa. Entre ambas se garantiza la movilización más amplia posible.* Sin embargo, a la luz de las principales luchas sociales de los últimos 15 años (Caracazo, etc.) podemos decir que **no sabemos cómo se produce y se generaliza un movimiento.**

Me parece necesario que los movimientos expandan su acción para cambiar la relación de fuerzas, pero la realidad indica que lo realmente produce cambios es la intensificación de las experiencias, su profundización. Y que esa intensificación puede (nunca es seguro) resonar en otros y expandirse. Pero no es suficiente con querer expandir un movimiento para que esto suceda. Por más que se planifique, por más riguroso que sea el análisis para promover acciones, en el terreno de lo social la relación causa-efecto no está funcionando, y deberíamos pensar seriamente qué es lo que está fallando.

«Organizar la rebeldía» es una contradicción. Organizar quiere decir poner orden, disciplinar, instituir. Todo ello va a contramano de la rebeldía y cuando esta se deja ordenar deja de ser rebeldía. Este es uno de los problemas más graves de los movimientos antisistémicos,

que muchos estudiosos lo formulan diciendo que cuanto más organizado está un movimiento menos capacidad de movilización tiene, y viceversa, la mejor y más abarcante organización a menudo no consigue generar movilización. Aunque no sepamos cómo se resuelve este dilema, deberíamos hacer dos consideraciones: no negarlo es básico; segundo, ampliar el concepto de organización, de modo de considerar por tal no solo lo ordenado, disciplinado e instituido. Hoy sabemos que el caos es también una forma de organización.

Por último, quiero decir que **la inexistencia de articulación es también un problema.** Si bien las relaciones sociales no capitalistas no se crean a partir de una articulación, esta es necesaria para defender-proteger lo creado. Quiero interpretar las articulaciones como esas formas que tenemos de proteger una planta que está naciendo. O sea, proteger no es crear, no es la articulación la que crea el mundo nuevo, sino la que lo ayuda a sobrevivir hasta que pueda nacer.

El problema, como todos sabemos, es que las articulaciones que conocimos (partidos comunistas, Estados en manos del partido, etc.) no solo no han protegido el mundo nuevo sino que o bien le impidieron nacer, lo abortaron, o bien fueron sus sepultureros. Ese es a mi modo de ver el drama del siglo XX, que puede resumirse en la experiencia soviética o en la china.

Entonces el debate sobre la articulación debería centrarse en:

- ¿Cómo evitar la centralización y la unificación?
- ¿Cómo evitar convertir las articulaciones o coordinaciones o redes difusas o informales en *aparatos con vida propia*?
- ¿Cómo potenciar el mundo nuevo que nace en los movimientos?

Estos problemas no tienen respuestas sencillas. Hay sin embargo experiencias suficientes como para avanzar algunas cuestiones. En el grado actual de desarrollo del movimiento social, lo que me parece realmente decisivo, lo que sería un gran paso adelante porque es en el terreno en el que tenemos menos experiencias, es que se puedan crear relaciones sociales verdaderamente alternativas, se llamen como

se llamen, escuelas o panaderías, espacios de salud o radios libres, en los que las relaciones no sean capitalistas. **Ahí es donde históricamente hemos fallado.**

En segundo lugar, me parece necesario crear espacios *temporales* y *horizontales* de intercambio e interconocimiento de las experiencias alternativas. Es importante la circulación (prefiero este término al de comunicación) de las experiencias al interior del movimiento, para consumo de sus miembros.

En vez de focalizar nuestra mirada y nuestra actividad hacia el Estado, los partidos, el capital, la agenda política, etcétera, debemos estar con las experiencias donde se crea-recrea el vínculo social. Ese tiene que ser el centro de nuestras preocupaciones, de nuestros desvelos y nuestros análisis. Mirar hacia adentro, crecer hacia adentro, crear el mundo nuevo (aspectos del mundo-otro-nuevo), esa es la clave de nuestras luchas. Resistir, luchar, es hoy básicamente crear ese mundo, crear esos vínculos.

Sobre la articulación, tal vez sea útil retomar las reflexiones de un encuentro-debate-libro entre el Colectivo Situaciones y el MTD-Solano donde aparece la idea de una red difusa. La red difusa habla de muchos tipos de encuentros, de muchas redes explícitas parciales, acotadas, superpuestas, de diferentes modos de articulación, de coordinación; en fin, que tantas redes como devenires puedan abrir la experiencia en cuestión. En este sentido, nos resulta fundamental no quedar atrapados en una sola red principal, que tienda a organizar y jerarquizar la multiplicidad a que toda experiencia nos abre. (...) Cuando una de estas redes estructuradas reclama ser «la» red estratégica, la que pretende organizar a todas las demás, comienza un proceso de centralización y jerarquía que cierra las redes y situaciones que no se le subordinan (MTD DE SOLANO Y COLECTIVO SITUACIONES, 2002:220-222).

Revolución y cambio social

Parece ser útil y hasta necesario manejarnos con alguna hipótesis sobre el cambio social, que no pretenda configurar una teoría social acabada sino apenas suposiciones, incluso creencias, acerca de cómo cambia el mundo. Diría más, se trata de intuiciones. Pero con la particularidad de que ellas nacen y se alimentan de la acción social y de la reflexión junto a quienes no están pidiendo permiso para cambiar el mundo. Hipótesis entonces que apenas pretenden dar cuenta de algunas experiencias que, por su riqueza, intensidad, potencia, son capaces de expandirse generando resonancias afectivas, actuando por simpatía más que por acumulación.

Los cambios los producen los movimientos pero no porque cambien solamente la relación de fuerzas en la sociedad —que la cambian de hecho— sino porque en ellos nacen-crecen-germinan formas de lazo social que son la argamasa del mundo nuevo. No ya el mundo nuevo, sino semillas-gérmenes-brotes de ese mundo. Ni más ni menos.

A propósito de la Comuna de París, Marx reflexionó sobre el cambio social y la revolución: «La clase obrera no dispone de utopías prefabricadas que introducir por decreto del pueblo. **Los obreros saben que para conseguir su propia emancipación,** y con ella esa forma superior de vida hacia la que tiende irresistiblemente la sociedad actual por su propio desarrollo económico (...) **No tienen que realizar ningunos ideales, sino simplemente dar suelta a los elementos de la nueva sociedad que la vieja sociedad burguesa agonizante lleva en su seno**» (MARX, 1980).

Dar suelta, en el original inglés *set free* = *libertar o liberar*. La hipótesis de Marx sobre la revolución —que algunos elevaron a la categoría de «teoría revolucionaria»— consiste en que la revolución es un parto, un acto de fuerza similar al de parir = lo que se pare son «los elementos de la nueva sociedad» que ya existen en la sociedad burguesa. Visualizar la revolución como parto, como un dar suelta, liberar, significa dos cosas: que en el seno de la sociedad burguesa ya existen relaciones sociales que niegan el capitalismo y que se encuentran

en el mundo de los trabajadores, y en segundo lugar, que la revolución no crea el mundo nuevo, sino que lo hace nacer.

En suma, Marx nunca creyó que el Estado pudiera crear ese mundo nuevo, sino a lo sumo que la maquinaria estatal destruida y reconfigurada por los trabajadores pudiera ser usada como una especie de **forceps**, una ayuda para parir el mundo nuevo, las nuevas relaciones sociales que existen en el mundo de los de abajo. Hasta aquí Marx.

Esta idea de que el mundo nuevo no se construye desde el Estado, ha sido formulada de otro modo por los zapatistas al señalar que su objetivo es cambiar el mundo y no tomar el poder. Postulo que esta es una idea-fuerza que nace de una práctica social, no es el fruto de razonamientos abstractos teóricos. De hecho, esa propuesta zapatista se está extendiendo de modo acelerado entre los más diversos movimientos, sobre todo aquellos que actúan y piensan por sí mismos, con autonomía del Estado y de los partidos. El coordinador del MST, Joao Pedro Stédile, dijo en el reciente Foro de Porto Alegre: «La cuestión del poder no se resuelve tomando el palacio de gobierno —que es lo más fácil y se ha hecho muchas veces— sino transformando las relaciones sociales». Pongo como ejemplo al MST porque se trata de una fuerza social que tiene enormes diferencias con el zapatismo, pero algo en común: están cambiando el mundo desde abajo, y ese es el punto de referencia esencial.

NOTAS

- [1] Utilizo el término «natural» para evitar el vocablo «espontáneo», que es utilizado como adjetivo para evaluar críticamente las acciones o movimientos que no cuentan con planificación y dirección.
- [2] Immanuel Wallerstein sostiene que las unidades domésticas son el pilar institucional menos estudiado de nuestras sociedades. Sin embargo les concede una importancia similar a la que tienen los Estados, las empresas o las clases sociales.
- [3] Por unidad doméstica Wallerstein entiende «una unidad que reúne en un fondo común los ingresos de sus miembros para asegurar su mantenimiento y reproducción», en «Las unidades domésticas como instituciones de la economía-mundo» (WALLERSTEIN, 2004:235).

BIBLIOGRAFÍA

- Daniel BENSARD (2005) *Teoremas de la resistencia a los tiempos que corren*. Revista Globalización, en: www.antroposmoderno.com
- Karl MARX (1980) *La guerra civil en Francia*. Progreso. Moscú.
- MTD DE SOLANO y COLECTIVO SITUACIONES (2002) *La hipótesis 891. Más allá de los piquetes*. De Mano en Mano. Buenos Aires.
- Porto GONÇALVES y Carlos WALTER (2001) *Geografías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI. México.
- Ranahit GUHA (2002) *Las voces de la historia*. Crítica. Barcelona.
- Silvia RIVERA CUSICANQUI (1996) *Bircholas*. Editorial Mama Huaco. La Paz.
- (2004) *Metáforas y retóricas en el levantamiento de octubre*. Bolivien Studies Journal/Revista E, 4(1).
- Immanuel WALLERSTEIN (1998) *Braudel y el capitalismo o todo al revés*. En *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI. México.
- (2004) *Paz, estabilidad y legitimación: 1990-2025/2050*. En *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos*. Akal. Madrid.
- Raúl ZIBECHI (2003) *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*. OSAL n° 9, enero, Clacso. Buenos Aires.

Educaciones centrífugas

Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA

A mí los seres humanos no me interesan nada. Estoy contra el Hombre. Y convertir a los niños en hombrecitos, para que lleguen a ser hombres como los que lo son, en su mayoría, pues no me hace ninguna gracia. Me interesa lo que nos queda de pueblo, por debajo de las personas.

Agustín García Calvo.

Las educaciones centrífugas son una forma de construir colectivamente la educación en un contexto en el que existe la educación obligatoria, y donde la alternativa mayoritaria a la escuela pública es la escuela privada (ya sea tradicional, moderna o libre), y la única alternativa a la escuela (una alternativa testimonial) es la educación en casa. Por tanto, cuando hablamos de educación se nos viene a la cabeza la escuela, y cuando decimos *que eso no*, se nos viene encima el salón de casa y además casi como actividad clandestina.

La omnipresencia de la escuela en los últimos 70 años en el Estado Español, ha generado un monstruo gigante en forma de baldío comunitario. La revolución escolar guarda notables paralelismos con la revolución verde:

- En la identificación del problema: el rápido crecimiento de la población en los países en desarrollo.

- En las propuestas de solución: romper con los saberes populares e introducir las lógicas empresariales y los productos derivados de la industria (química, cultural, tecnológica) en grandes monocultivos.
- En la implementación: crear grandes zonas de implantación rodeadas de baldíos.
- En los problemas: daños ambientales, culturales y comunitarios y la gran cantidad de energía que hay que gastar para mantener estos modelos.

En otras épocas lo que nos explicaba las relaciones sociales dominantes, en última instancia, eran la religión y el derecho (que todavía permanecen con fuerza) o la economía (que sigue brillando). Pero nos encontramos en una transición a un mundo neoservil (lo que no quiere decir que vayamos a llegar nunca) en donde juramos vasallaje a instituciones, empresas y personajes poderosos (a nivel micro o macro); nuestra única libertad se limita a la elección (qué es lo menos malo): somos libres en cuanto que elegimos para dejar de ser libres... En esta sociedad neoservil lo que explica las relaciones sociales dominantes es el Poder.

En la educación están presentes todos estos ámbitos, lo vemos en las luchas y en las determinaciones institucionales y empresariales. Luchas por la laicidad; derechos, reglas y regulaciones escolares; luchas por las becas y/o enseñanza gratuita; luchas de Poder en las direcciones de los centros educativos, en el parlamento por las leyes educativas, entre empresas y bancos por colarse en la universidad...

Para nosotr@s es necesario desmontar el Futuro que nos están proyectando, no vivir de acuerdo a un futuro inexistente, vivir la vida presente, autogestionar nuestra vida cotidiana. «Existencia, Futuro, estas son características que quería poner por delante. ¿No preguntáis si vive como la gente? No: ¿Cómo va a ser eso propio del Hombre? Es como si se preguntara eso mismo de Dios. ¿Cómo va un Ente como el Hombre o Dios, a entretenerse en eso de andar viviendo, pensando, recordando, dándose un tropezón, arrepintiéndose de lo

que ha hecho para volverlo a hacer de una manera distinta? Eso de vivir no es propio del Hombre. Insisto: Él es Futuro. Tiene todo el Futuro y el Futuro, apenas hace falta recordarlo, es la muerte. Por eso, en ese sentido, el Hombre que os estoy presentando es la muerte de lo otro que no es el Hombre, de lo que no se sabe, de la gente esa» Agustín GARCÍA CALVO (1999:66-67).

Las educaciones han sido conducidas y en ello, por la promesa de Futuro, nos hemos dejado conducir y nos hemos impregnado de esas lógicas dominantes. Las educaciones han sido conducidas por las formas de producción de las empresas; y donde se ha hecho más evidente es en la escuela. ..

Empresa y Escuela

A lo largo de los últimos 150 años la Empresa y la Escuela se han ido retroalimentando de tal manera que a veces son difícilmente separables, a continuación vamos a ver las interrelaciones entre Escuela y los modelos taylorista, fordista, toyotista y neoservilista (que no solo se sustituyen unos a otros, o se solapan, sino que también se hibridan).

Sobre el taylorismo, recogemos la aportación de Jorge Eduardo NORO (sin año:3-5):

- «SELECCIONAR el tipo de alumnos que pueden estar dentro de una escuela para poder lograr con ellos el aprendizaje que se planifica. Para consolidar el criterio trabajar con los datos de diversas regiones, condiciones y geografías para asegurar que los alumnos son normales y pueden lograr de manera homogénea el proceso de adquisición de los conocimientos (...).
- DEFINIR racionalmente todos los contenidos (diseño curricular o currículum) y la metodología que deben implementarse y utilizarse en las clases y a lo largo de años y ciclos escolares (...).
- DETERMINAR cuánto tiempo debe emplear el maestro en enseñar utilizando el método indicado y cuánto tiempo deben emplear TODOS los alumnos en aprender, según las indicaciones

del educador, arbitrando los mecanismos de trabajo en clase, de ejercitación y de evaluación (...).

- **ELIMINAR** todas las actividades, acciones, materiales, conversaciones que no estén directamente relacionadas con el trabajo de enseñar y de aprender. Combatir el ocio y cualquier momento muerto, sin actividad, inactivo. El maestro es quien supervisa que todos los alumnos estén debidamente ocupados haciendo lo que obligatoriamente deben hacer (...).
- **REUNIR** en consignas claras y precisas todas las indicaciones (didáctica y metodología) tanto para los **MAESTROS** como para los **ALUMNOS** que deben ser obligatoriamente respetadas. Los educadores deben adquirirlas en su formación profesional, y los alumnos a través de mensajes redundantes en cada una de las lecciones. No hay muchas formas de hacer las cosas, sino **UNA SOLA**, la más eficiente y segura (...).
- **SELECCIONAR, PREPARAR, ENTRENAR** a los educadores a través de una formación fuerte que establezca la **NORMALIDAD** y la forma de **NORMALIZACIÓN** de todos los educandos que han ingresado a la escuela (normales). Los maestros se preparan en las **ESCUELAS NORMALES** para conocer y adquirir lo que el sistema les pide a todos por igual. Desde el frente del aula, todo maestro enseña al mismo tiempo lo mismo a todos, porque todos los alumnos tienen iguales condiciones para adquirir los conocimientos (aprendizaje). Cada uno en su lugar, en el tiempo indicado (...).
- **DIVIDIR RESPONSABILIDADES Y TAREAS:** los alumnos deben dedicarse a aprender y por lo tanto: asisten a clase, atienden, anotan los conocimientos, hacen sus ejercicios, cumplen con sus tareas, estudian sus lecciones, realizan sus deberes y rinden sus exámenes; los docentes son los últimos responsables de todos y de cada uno de los alumnos y están para enseñar, vigilar, exigir, promover, acreditar lo que realmente saben; los directivos y auxiliares son los que supervisan las tareas y las funciones para que todo se haga según lo establecido (...).

- **AUMENTAR** el número de alumnos debidamente educados que egresan de la escuela, debidamente preparados para afrontar la vida personal, familiar, laboral y ciudadana. El estado se asegura la máxima eficiencia porque ha encontrado la receta no solo para el funcionamiento de la sociedad (disciplina y autonomía social), sino la productividad (trabajo, emprendimiento y economía) y la moralización de la población (no solo acatamiento de la ley) y la calidad de vida».

Para nosotr@s las propuestas del fordismo que se encarnan en la escuela y complementan las de Taylor son las que se basan en sus tres principios:

- Principio de intensificación: la intensificación ordenada del proceso de desarrollo del niño@.
- Principio de la economicidad: «estudiante racional» que intentará alcanzar el máximo resultado posible con el mínimo posible de medios.
- Principio de la productividad: que en la actualidad se formula con dos preocupaciones: la estimación de la magnitud de los efectos escolares y la determinación de los factores escolares, de aula y de contexto.

También pensamos que la influencia del toyotismo es grande en la escuela y la podemos resumir en

- Trabajo en equipo, en donde unos equipos compiten con otros, provocando un debilitamiento de la colectividad y de la individualidad. El equipo debe hacerse responsable de los éxitos y los fracasos.
- Libre iniciativa para proponer mejoras dentro de la propuesta docente.
- Flexibilización del trabajo escolar.
- Todas las actividades se consideran educativas (incluyendo el recreo y las realizadas en los alrededores de la escuela).

- Gestión participativa, con la inclusión de las opiniones estudiantiles, incluso con una aportación a la evaluación.
- Sistemas de control intraequipo autoimpuestos y/o a través de formas de coevaluación, en donde el equipo controla a los individuos por medio de mecanismos de gestión de las tareas, liderazgos y control emocional.
- Control de calidad educativa.

No puedes transformar nada que no esté dentro, de ahí el énfasis de la inclusión.

Basando la enseñanza en el buen desarrollo del proyecto, en el éxito del proyecto, se decide *a priori* qué hay que aprender y cómo, qué competencias específicas tienen que desplegarse para desarrollar ese producto y qué es una *actividad adecuada* de l@s estudiantes. Se presenta a l@s estudiantes una sensación de libertad, de poder de decisión, pero en realidad se traspasa la labor «policíaca» a los miembros del equipo, que son los responsables de controlar que tod@s ejecutan la tarea de la manera esperada y utilizando, además, todo su potencial al servicio del proyecto. El control final sigue estando en el profesorado, pero se disminuye la conflictividad hacia el/la docente y se traslada a l@s compañer@s.

Al centrar la atención en el proyecto (contenido), se prioriza la cooperación instrumental. Se subraya la importancia del trabajo cooperativo en la innovación educativa, pero la cooperación promueve las relaciones impersonales, al ser relaciones basadas en la consecución de objetos u objetivos diseñados previamente. De esta manera, la innovación refuerza el modelo social dominante, la cultura institucional o empresarial, y no deja apenas margen para crear vivencias o aprendizajes de otros tipos.

L@s estudiantes quedan en situación de indefensión y se fomenta la competencia para que se cumpla el objetivo de que el proyecto salga lo mejor posible, para lo que se establecen sistemas de aseguramiento de la calidad (hitos, criterios de evaluación, contrastes...). Es decir, se promueve la visión empresarial en las organizaciones educativas

y, en consecuencia, son iniciativas que refuerzan las estructuras de poder.

¿Qué hay tras esta perspectiva metodológica? Principalmente, los modelos postmodernos de organización, que hablan de «nuevas formas de relación», «autogestión de los equipos», «las personas son el objetivo», «gestión de las emociones»... L@s trabajadores/as deben implicarse con la empresa, sentirse parte de ella y poner su creatividad a disposición de los fines empresariales. Los equipos compiten y son los responsables en caso de que algo salga mal. En el toyotismo, la persona debe diluirse en el nosotr@s, desaparecer, despersonalizarse pero poniendo en juego todo su yo, sus pensares, sentires y haceres. En el toyotismo existe un sentido central de la escuela como eje de la *nueva sociedad del bienestar a la carta*.

Rastreando elementos de la sociedad neoservil en la escuela actual (aunque es difícil al ser un modo de producción emergente), podemos decir que el neoservilismo se basa en una falsa libertad: soy libre para elegir en cada momento para quién trabajo, soy libre para llevar a cabo mi trabajo aliándome con quien quiera (me alío con otras personas que creen producir libremente), soy libre de mis tiempos, de mi organización y de mis relaciones. O creo serlo (en realidad solo soy libre en el tránsito de acabar un trabajo y empezar el siguiente). No hay una autoridad que me controle, o así lo creo. Todo esto lleva a un exacerbado individualismo, basado en el talento, y a una visión instrumental del trabajo en grupo, que es efímero (para tareas concretas)... ¿Qué escuelas están preparando esta sociedad?

Habría que aclarar que aunque las formas de producción taylorista, fordista y toyotista luchan entre sí para conseguir la hegemonía; y que cada forma representa un segmento de la clase burguesa y, por lo tanto, una cosmovisión diferente del Capitalismo, las tres formas refuerzan el sistema capitalista (gracias a inyectarle diversidad). Por el contrario el neoservilismo es un nuevo modo de producción emergente, diferente del capitalismo y que empieza a luchar por la hegemonía. Por eso las escuelas que defienden sus principios aparecen en los márgenes del sistema, el Capitalismo las empuja hacia los márgenes, pueden aparecer de esta manera como alternativas; aunque si miramos

su público, nos damos cuenta de que se dirigen a sectores que pueden pagar —y bien...— los servicios ofrecidos bajo el paraguas de las competencias del talento humano (reforzadas por las denominaciones «auto»: autoevaluación, autoexigencia...).

Las educaciones que se desprenden de las cuatro propuestas tienen en común que las relaciones están mediadas por la tarea y tienen como objetivo la misma. Desde el ilusionismo social y el desempoderamiento educativo lo que proponemos es la centralidad de las relaciones horizontales, las tareas son es(x)cusas para juntarnos...

Nuestra propuesta de educaciones centrífugas quiere trabajar en la escuela (independientemente de su titularidad), y cuando decimos *en la escuela* no queremos decir *en el sistema escolar*, sino en las aulas y escuelas donde haya gente que quiera desempoderarse, hacer dejación de su poder hacia abajo, impidiendo que otras personas, grupos, instituciones, empresas...; se apropien de dicho poder. Potenciando escuelas centrífugas que saquen sus saberes a la comunidad, provocando intercambios horizontales con los otros espacios de la comunidad, construyendo colectivamente comunidad, poniendo en valor los saberes comunitarios.

Pero de igual manera, no hay que esperar a la escuela; allá donde la escuela viva de espaldas a la comunidad, los espacios comunitarios deben ser igualmente centrífugos y sacar sus saberes a la comunidad provocando intercambios horizontales con los otros espacios de la comunidad, construyendo colectivamente comunidad, poniendo en valor los saberes comunitarios. Es posible que las educaciones centrífugas señalen hacia una eliminación de la escuela obligatoria; pero eso no significa que no pueda hacerse de forma imperfecta, incompleta, inacabada, dependiendo del lugar del que podamos empezar el trabajo, en los espacios y tiempos en que nos encontremos.

Con esta propuesta intentamos unir/redimensionar la educación con la complejidad. De esta manera entendemos que la autocomprensión y el autoconocimiento es interdependiente de la construcción colectiva de la comprensión y el conocimiento de lo social, retroalimentándose cada una y multiplicándose con el acrecentamiento de los pensamientos/sentires/haceres en cada ámbito (individual, grupal y colectivo).

Escuela centrífuga y escuela centrípeta

La creencia de que el especialista y su lógica puede prevalecer algún día sobre la lógica de los intereses económicos y sobre la lógica de los intereses políticos, la creencia de que el conocimiento, el saber, la cultura pueden aparecer en estado puro y pueden autonomizarse del campo económico y del campo político y pueden contradecirlos en su esencia (creencia cultivada y racionalizada, entre otros, por un sector de intérpretes weberianos), no solo supone una apuesta perdida de antemano, sino que, actualmente, constituye precisamente el planteamiento necesario para despejar de obstáculos el desenvolvimiento de la lógica propia de estos últimos campos.

En definitiva, reduciendo el problema del sistema de desigualdad entre ciertas posiciones sociales básicas, las clases, a un problema de diferenciación gradacional entre una suma de individuos; planteándose exclusivamente la cuestión de la justa selección y distribución de estos en un abanico de puestos y funciones determinado por las necesidades del proceso de división técnica del trabajo; llevando a cabo esa tarea de selección y distribución en nombre de las aptitudes «naturales», el sistema de enseñanza tecnocrático no hace sino, al precio de «mejorar», no teórica sino realmente, las condiciones técnicas y éticas del reparto de papeles, legitimar y consagrar la existencia y la reproducción de ese sistema de desigualdad entre esas posiciones básicas que son los grupos o clases.

Carlos LERENA (1989:136-137).

La Escuela simplifica (porque es su forma de atrapar, usando las fuerzas centrípetas). Solo ve dos tipos de pobreza: la pobreza de entendimiento y la pobreza de subsistencia, y oculta todas las demás: protección, afecto, participación, ocio, creación, identificación, libertad... Siguiendo la analogía de estas fuerzas, la escuela centrípeta gira hacia dentro, atrapa lo que encuentra fuera de la escuela y lo mete dentro de su ámbito de fuerza. Incluso en su versión más alternativa, como por ejemplo las comunidades de aprendizaje, toman lo que rodea a la escuela y lo introducen como elemento escolar (historias del pueblo, habilidades o ideas de l@s vecin@s o familias...) para seguir manteniendo el círculo, llevando las relaciones siempre hacia adentro. La escuela centrípeta lo que hace es uniformizar, crear como un desierto cultural a su alrededor, poniendo a la Escuela como centro de la cultura. Y esto lo encontramos en escuelas de titularidad pública, en escuelas de titularidad privada, en escuelas de titularidad privada individual, en escuelas de titularidad privada grupal, en escuelas concertadas, en escuelas no concertadas, en escuelas libres...

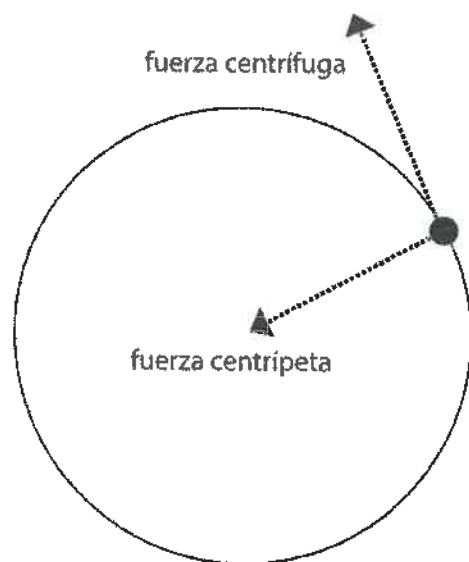


Fig. 1 Relación entre fuerza centrífuga y fuerza centrípeta

Para preservar la diversidad cultural y social, la diversidad de pensamientos, sentires y haceres, habría que ir hacia una escuela que use las fuerzas centrífugas, una escuela común, para trabajar huyendo del centro y permitiendo que las cosas se escapen hacia afuera, de forma que lo que surge en la escuela se comparte en la comunidad, abriendo para abrir, y al estar abierto, permitir también el influjo de la comunidad hacia dentro de la escuela. La escuela centrífuga es la que habría que potenciar, ya que hace que los conocimientos de la escuela circulen en la comunidad sin que la escuela tenga centralidad, convirtiendo a la escuela en un espacio más de la comunidad. Y esto ya se está haciendo en escuelas de titularidad pública, en escuelas de titularidad privada, en escuelas de titularidad privada individual, en escuelas de titularidad privada grupal, en escuelas concertadas, en escuelas no concertadas, en escuelas libres...

En realidad, no estamos hablando ni de una escuela pública ni de una escuela privada, no estamos hablando de quién es el dueño de la escuela, sino de quién la usa y cómo. Y por eso apostamos por una escuela común, común de comunitario, convivencial; donde la comunidad use los espacios existentes relacionándose de igual a igual, creando y construyendo colectivamente, provocando identificaciones que posibiliten el seguir generando culturas populares que puedan mezclarse con otro tipo de conocimientos, tanto locales como supralocales.

Con estas dinámicas centrífugas, usadas desde el común, podemos poner en valor la oralidad, sus complejidades que dejan de tratar el habla como «comunicación» y pasan de comprender el mensaje a comprender al hablante, a la gente. Es decir, poner en primer plano las formas de relación y que las estructuras lingüísticas y sus contenidos queden en un segundo plano como herramienta para que la gente pueda darle uso. Las alógicas de la oralidad, de las culturas populares, caminan en la espiral de encontrar en el pasado formas de vida que nos ayuden a comprendernos en nuestro presente, posibilitándonos la reproducción ampliada de la vida cotidiana desde la que podamos construir nuevas cosmovisiones que nos ayuden a transformar el futuro próximo viviendo en armonía con el entorno social y natural en el presente; sin renunciar a la vida (pasada, presente y futura). Posibilitan así, la autogestión de la vida cotidiana.

La escuela como herramienta convivencial

El equilibrio de la vida se expande en varias dimensiones, y, frágil y complejo, no transgrede ciertos cercos. Hay umbrales que no deben rebasarse. Debemos reconocer que la esclavitud humana no fue abolida por la máquina, sino que solamente obtuvo un rostro nuevo, pues al trasponer un umbral, la herramienta se convierte de servidor en déspota. Pasado un umbral la sociedad se convierte en una escuela, un hospital o una prisión. Es entonces cuando comienza el gran encierro. Importa ubicar precisamente en dónde se encuentra este umbral crítico para cada componente del equilibrio global. Entonces será posible articular de forma nueva la milenaria triada del hombre, de la herramienta y de la sociedad. Llamo sociedad convivencial a aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta.

Ivan ILLICH (2015:80).

Con la generalización de la producción en cadena, nos viene la escuela obligatoria, tal vez por la unión de dos discursos que parecen contrarios: por una parte, hay que adiestrar a l@s niñ@s en horarios, disciplinas y rapidez para que respondan adecuadamente en su futuro puesto de trabajo, y por otra parte, hay que salvar a l@s niñ@s de la explotación infantil. Estos dos brazos de pinza son los que han sido capaces de aunar fuerzas colosales para que no se pueda pensar en un mundo sin escuela obligatoria.

Con la complicación (no confundir con «complejidad») del proceso productivo (s sofisticación y mayor tecnificación), la obligación de la escolarización va aumentando en años y el acceso a la universidad se va masificando para que el trabajo siga cumpliendo su función.

Por el otro lado, el discurso de una sociedad mejor preparada, más culta, con mayor sentido analítico y crítico. Vuelven los dos brazos de pinza a impedir proponer otros satisfactores.

El umbral crítico al que se refiere Ivan ILLICH es el que nosotr@s entendemos como saber cuáles son las necesidades y debatir cuál es el satisfactor que, en cada momento, en armonía con nuestro entorno social y natural, satisface mejor esas necesidades. Es una manera de que la herramienta no pase por encima de la gente.

Para que esto ocurra, las herramientas:

- Deben ser sencillas (no confundir con «simples»), para que la gente pueda apropiarse de ellas, modificarlas, decidir no usarlas...
- No deben depender de un monopolio o de prácticas monopolistas, como pasa con la escuela dominante, que anula el valor de otras herramientas para satisfacer la necesidad de entendimiento, o los hospitales, desde donde se niegan los saberes populares sobre salud.

Cuando entendemos la escuela como el satisfactor más importante y obligatorio de la necesidad de entendimiento, tendríamos que tener en cuenta sus límites en la satisfacción de esa necesidad:

- Mercantilización y estatalización del conocimiento: subestima los saberes populares y propone un conocimiento elaborado en gran medida por las grandes editoriales de libros de texto, materiales digitales interactivos y similares que controlan el mercado de los materiales escolares.
- Conocimientos estandarizados y deslocalizados: exponen unos conocimientos que pretenden ser científicos pero, al ser didactizados, se descontextualizan y se simplifican, de forma que solo pueden repetirse repetitivamente, de forma acrítica. En algunos casos los conocimientos pueden ser compartidos o traídos del entorno local, pero raramente son contruidos colectivamente.

- Simplificación de los medios de acceso a la información: se reduce el uso de los sentidos a la vista y al oído, con una fuerte insistencia hacia la escritura. Así, predomina el pensar (aunque acrítico), queda en segundo plano el hacer (siempre bajo la autoridad docente) y el sentir es algo que hay que aprender a controlar («gestión de las emociones»).
- Además de la pobreza de entendimiento (al verse tan limitado, reducido y determinado), se genera pobreza de relación, ya que las relaciones sociales están asociadas a roles, por lo que son instrumentales, tanto en la relación docente-estudiantes como entre estudiantes (cooperan con un fin establecido por la maestra o maestro).
- Pobreza afectiva, ya que también en la escuela se está sin estar y queriendo estar en otros lugares. Estar en la escuela requiere de una separación de la mente sobre el cuerpo, un alejamiento físico entre las personas que se reúnen en el aula.
- La conectividad en la escuela es algo que hay que tener (no necesariamente algo que haya que utilizar) para demostrar la modernización de la escuela, y al mismo tiempo, se utiliza como fuerza de control ante la necesidad vivida por l@s estudiantes de estar conectad@s (principalmente en enseñanza secundaria), lo que se acercaría mucho a la conceptualización de fetichismo, es decir, «de atribución de propiedades mágicas a los objetos como el que ofrece la publicidad y su efecto sobre los consumidores, así como de reificación, esto es, de encarnación de cualidades sociales en objetos» (Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985:166).

Si entendemos la escuela como herramienta o como satisfactor en pie de igualdad con otros satisfactores, *a priori* no sé si la necesito o no, dependerá del para qué, qué, con quién, dónde estoy, cómo me siento, etc., por lo tanto, para que la escuela sea convivencial debería eliminarse su obligatoriedad; mientras sea obligatoria se plantea desde una perspectiva ideológica y no de formas de satisfacer necesidades. Por el contrario, si elimináramos la obligatoriedad y la enfocáramos

como un satisfactor más, podríamos debatir en el hacer y en el sentir en qué momento es necesaria, cómo podemos mejorarla... porque transformar la escuela no es algo que pueda hacerse de por sí (o *a priori*) sino que dependerá en cada momento y en armonía con el entorno social y natural.

Mientras sea obligatoria, el trabajo en la escuela será el de flexibilización de estructuras para permitir aperturas centrífugas. Esta forma facilita el poder trabajar sin determinar *a priori* los contenidos y las relaciones, rompiendo la consideración de tomar a las personas como objetos y dando relevancia a los sujetos en diálogo y, por lo tanto, a los sujetos colectivos. Se pasa de la simpleza del 0/1 («todo es una necesidad», sí o no) a la complejidad de satisfacer de diversas maneras una misma necesidad, o que un satisfactor pueda valer también para satisfacer varias necesidades. Se pasa de las técnicas y herramientas prediseñadas y que valen para cualquier contexto a las técnicas y herramientas elaboradas con un grupo humano en concreto y para los problemas a resolver. Se abre la posibilidad de incorporar los saberes populares, los saberes del entorno... en todos estos debates. La comunicación se complejiza al percibir, en lugar de preponderantemente con dos sentidos (la vista y el oído, base de la Sociedad del Espectáculo), a aguzar los 13 sentidos (Javier ENCINA y M^a Ángeles ÁVILA, 2015:53-54), y se pasa de la falta de ética a la ética de la comprensión (Edgar MORIN, 2011:120-124). Es por todo esto que para poder ir construyendo colectivamente una escuela centrífuga, hay que entender la escuela como una herramienta convivencial.

BIBLIOGRAFÍA

Javier ENCINA y M. Ángeles ÁVILA (2015) El Desempoderamiento. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA (1985) Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación. Akal/Universitaria. Madrid.

Agustín GARCÍA CALVO (1999) *El Hombre contra la gente*. Cuchará' y paso atrás' n.º 7. Sevilla

Ivan ILLICH (2015) *La Convivencialidad (textos seleccionados)*. En Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA (coord.) Convivencialidad, Tecnología y Desempoderamiento (pp. 75-118). Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Carlos LERENA (1989) Escuela, Ideología y Clases Sociales en España. Círculo Universidad, Madrid.

Edgar MORIN (2011) La Vía para el Futuro de la Humanidad. Ed. Paidós. Barcelona.

Jorge Eduardo NORO (sin año) *De la casa a la escuela y de la escuela al trabajo. El Nuevo Orden Natural: Escuela, taylorismo, vigilancia y eficiencia*. Material de trabajo y debate. Taylorismo y modelo disciplinario escolar. En la web: <http://bit.ly/2pPSKrs>

Desescolarizar a la sociedad. La educación *hace* lo contrario de lo que *dice*

Braulio M.E. HORNEDO

A Iván ILLICH en sus 90 años (1926-2016)
Cuernavaca, MMXVII

Uno de los propósitos de este ensayo es continuar la crítica de Illich a las creencias fundamentales de la cultura del progreso capitalista. Para lograr, desde una perspectiva humanista, intercultural y libertaria, vislumbrar alternativas a la injusticia, el terror, la violencia y el ecocidio en curso, en la progresista «Era de la megamáquina».

Iván Illich nos ayudó a cuestionar y dudar radicalmente del sentido común. La educación, en cambio, nos enseña a creer en dogmas que son profundamente arraigados en la mente de la mayoría de nosotros. La educación promete mejorarnos, pero en realidad nos confunde, aturde y envilece socialmente.

Omnibus dubitandum es una locución latina que significa dudar de todo. Dudar de todas las certezas imbuidas en nuestra mente por medio de la educación impartida por la escuela, la familia y la cultura en la sociedad capitalista. Aprender a dudar de las certezas es uno de los legados del radicalismo humanista de Iván Illich.

Dudar de todo, no significa una duda obsesiva producto de una incapacidad mental. Dudar de todo, no quiere decir una incapacidad psicológica para llegar a conclusiones o para tener convicciones y actuar en consecuencia. Dudar de las certezas es, en Iván Illich, un punto de partida filosófico. Dudar de las creencias que son aceptadas como dogma por la mayoría de nosotros. Pero dudar de nuestras certezas no es

tarea fácil, pues representa desmontar creencias profundamente aceptadas a lo largo de muchos años de escolarización y condicionamiento cultural.

El libro *Alternativas* reúne la obra temprana y relativamente poco conocida en español. Recoge los artículos que van preparando el camino para el libro más conocido de Illich: *Deschooling society* (1970). Sin embargo, *Alternativas* resulta fundamental en la génesis de libros posteriores. La primera edición en español se realizó por Joaquín Mortiz en México, en octubre de 1974. Originalmente fue publicado en inglés, con el título de *Celebration of Awareness*, por Doubleday & Company en Nueva York, en el año de 1970. La edición en español es un poco diferente. Estos textos son característicos del periodo que el propio Illich llamaba como el de sus «panfletos». Textos críticos y sumamente polémicos, que contribuyeron a ganarle una notable y merecida presencia en el mundo intelectual de la época.

«El reverso de la caridad» es un «panfleto» incluido en *Alternativas*, que Iván Illich hizo circular en la segunda mitad de la década de los años 60. Se publicó en inglés con el título *The Seamy side of Charity* el 21 de enero de 1967, en la revista *America*, editada por los jesuitas en Nueva York (páginas 88-91).

En español fue publicado en el periódico *El Día* de la Ciudad de México, el 1 de febrero de 1967. En este texto se pueden identificar los antecedentes conceptuales de su posterior crítica al desarrollo económico del capitalismo en los primeros años de la segunda mitad del siglo XX.

El llamado del Papa Juan XXIII en 1960, para que un diez por ciento de los sacerdotes y monjas de la iglesia norteamericana y canadiense actuaran como misioneros en América Latina, fue el detonador.

Esta «buena intención caritativa» de la alta jerarquía católica, le permitió a Monseñor Illich formular una tenaz y efectiva campaña en contra de esta forma perversa de utilizar el Evangelio, para los lucrativos fines de la colonización imperialista del capitalismo contemporáneo.

Lo que resulta verdaderamente asombroso, es que esta crítica provenga de un miembro destacado de la misma alta jerarquía católica.

Illich fue nombrado *Camarlengo* (funcionario de alto nivel de la corte papal) y *Monseñor* por Juan XXIII.

Dice ILLICH (2016:21): «Al convertirse en agencia «oficial» partidaria de un tipo de progreso, la Iglesia deja de hablar para los de abajo, que son ajenos a todas las agencias pero que constituyen una mayoría creciente».

De manera similar, las agencias estadounidenses para el desarrollo económico de los países subdesarrollados presentan fórmulas «piadosas multiculturales» para la colonización e integración al mercado de dichos países. Estas fórmulas son impuestas como políticas públicas en las colonias por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y más recientemente por la OCDE. Son estas mismas fórmulas las que se encuentran detrás de las Reformas estructurales del Estado, realizadas por el gobierno federal en México a partir del 2012. Esta es la nueva etapa globalizadora del imperialismo norteamericano a partir de la Segunda Guerra Mundial. Illich lo sabía.

Había aprendido en Puerto Rico que son pocas las personas que no salen tullidas o completamente destruidas del trabajo de por vida «en beneficio de los pobres» en un país extranjero. Sabía que la transferencia de los estándares de vida y las expectativas norteamericanas no harían más que impedir los cambios revolucionarios necesarios y que estaba mal usar el Evangelio al servicio del capitalismo.

Iván ILLICH (2016:39).

«La vaca sagrada» es un texto, también incluido en *Alternativas* que fue muy polémico en su tiempo. Este artículo fue resultado de los coloquios y seminarios organizados por Valentina Borremans y dirigidos por Illich en conversación con Everett Reimer y otros destacados intelectuales como: Paul Goodman, Augusto Salazar Bondy, Paulo Freire, Erich Fromm, Víctor Urquidí, Francisco Miró Quesada, Ramón Xirau y José María Sbert entre muchos otros. Estas actividades se realizaron entre 1966 y 1976 en el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca, conocido por sus siglas como CIDOC.

El texto se publicó originalmente en inglés en la revista *Saturday Review* el 20 de abril de 1968, con el título: *The futility of Schooling in Latin America*, páginas 56-59, 74-75. Fue publicado en su primera versión en español como un artículo en la revista mexicana *Siempre*, el 7 de agosto de 1968, páginas 30-34, con el largo y provocador título de «La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada; en América Latina abre un abismo de clases y prepara una élite y con ella el fascismo». Al decir del autor, este fue: «Su primer esfuerzo por identificar el sistema escolar como un instrumento de colonización interna». De forma paralela el concepto de *colonización interna*, es objeto de reflexión, también en esos mismos años, por don Pablo González Casanova en su libro: *La democracia en México*, (1965). En nuestros días Boaventura de Souza (2010) retoma el concepto de colonialismo interno.

En «La vaca sagrada» Illich propone no estancarnos en tratar de mejorar la escuela sino, por el contrario, concentrar nuestras reflexiones en analizar críticamente el sistema escolar como un dogma indiscutible de cualquier sociedad industrial.

La escuela establece y mantiene la falsa ilusión, de que a través de la educación se puede producir una amplia clase media, con virtudes similares a las que predominan en las naciones capitalistas altamente industrializadas. Debo ser enfático, es una falsa ilusión que proviene de la creencia en un dogma indiscutible hasta nuestros días, medio siglo después de publicado este texto.

Posteriormente Iván establece una analogía histórica al señalar que: así como en la época colonial se predicaba que fuera de la Iglesia no había salvación para el alma, en los tiempos modernos, la mañosa prédica educadora dice, que fuera de la escuela tampoco hay salvación para el cuerpo, ni empleo, ni bienestar posible para el futuro consumidor por educar.

Illich señala la necesidad de un mundo que renuncie al espectáculo de la tecnología y la producción sin límites. Este será un mundo que ponga un freno radical al consumo desenfrenado. Un mundo en el que no tenga sentido proponer un salario mínimo, hasta que no se tenga la valentía de aceptar que ello implica fijar también un ingreso máximo.

Nadie puede lograr tener lo suficiente, si no es capaz de discernir cuánto es suficiente. Un mundo en el que es necesario aceptar la necesidad de la pobreza voluntaria, como un *desprendimiento alejamiento* del poder. Una renuncia voluntaria al poder que dice: puedo, pero no quiero. Este es un ejercicio al alcance de cada uno, para trazar de esta forma, caminos para la paz y la justicia, mediante la no violencia.

Para Iván Illich, las naciones del «Tercer Mundo» tienen una responsabilidad histórica crucial en la liberación del mundo industrializado, de sus falsos ídolos: del progreso, la eficiencia, la productividad, el desarrollo económico, el crecimiento del Producto Nacional Bruto... Esas naciones podrían alumbrar el camino para el tránsito desde un mundo moderno, *tan desarrollado como decadente*, hacia un mundo de paz, donde lo «pequeño es hermoso» y se valora la simplicidad voluntaria.

La alternativa a la escolarización, texto también incluido en *Alternativas*, que fue escrito en 1971. Este artículo es señalado por el autor como el último de una serie de ensayos escritos sobre educación en el CIDOC de Cuernavaca.

Con este texto, Illich trató de oponerse a las interpretaciones simplificadoras y lecturas superficiales que se hacían, desde aquel entonces, de las tesis expuestas en su libro *La sociedad desescolarizada*, publicado en español por Seix Barral, Barcelona, en 1974. Mucho me temo que esas lecturas laxas continúan hasta nuestros días.

Estas propuestas de nuevas instituciones educativas derivadas de lecturas equívocas de su libro, Illich las pudo agrupar dentro de tres amplias categorías: 1. La reforma del aula dentro del sistema escolar, 2. La dispersión de aulas libres en toda la sociedad y 3. La transformación de toda la sociedad en una gran aula. En las tres variantes, el *currículum oculto* permanece constante, como resultado de la incompreensión, o mejor aún, de la simplificación realizada por sus lectores de oídas, que son legión.

El *currículum oculto* consiste en convencer a todos de que solo a través de la educación en la escuela podrá el individuo prepararse para la vida adulta en la sociedad. También significa creer que solamente tiene importancia aquello que se aprende en la escuela y que todo lo

que se aprende fuera de la escuela carece de valor. Parafraseando las enseñanzas del Juan de Mairena, de Machado, puedo decir que todo alumno escolarizado y todo consumidor necio, confunden valor y precio. Lo importante en el *currículum oculto*, es que los estudiantes aprendan que la educación es valiosa, solo cuando se adquiere en la escuela a través de un proceso graduado y certificado de consumo. Y que el grado de éxito que llegará a disfrutar el individuo en la sociedad, depende de la cantidad de educación escolarizada que consuma dentro de un proceso industrial llamado educación.

Esto es, que la educación es una *mercancía* que se adquiere en exclusiva en la tienda regentada por la escuela (de preescolar a universidad), mediante *servicios* educativos. Pero estas ideas, agudamente críticas sobre la educación y la escuela, son el resultado de una conversación y una conversión intelectual iniciada en un día particular, de un año memorable para Iván Illich: 1958.

En la vida de nuestro autor, este año marca un viraje en su pensamiento, del que ya dimos cuenta en el apartado precedente.

Deschooling Society (1970) fue uno de los libros más populares de Illich en los años 70 del siglo XX. Este título es también el lugar común más frecuente de las confusiones sobre la naturaleza específica de su obra. Illich, en ningún momento de su citado libro, invita al abandono de la escuela, tampoco propone su desaparición, reforma o sustitución. Su crítica, en realidad se enfoca, en cuestionar las extendidas creencias que convalidan el tinglado de la producción y el consumo en la modernidad capitalista. Creencias imbuidas eficazmente por la educación en nuestras mentes.

Estas creencias apuntan en el mismo sentido en que lo hacen los pedagogos y políticos «progresistas», esto es, que la educación obligatoria representa el mejor remedio para atenuar las desigualdades sociales.

Sin embargo, el resultado visible es que logran justamente lo contrario de lo que ofrecen. Estas creencias son implantadas tenazmente en nuestro pensar por la maquinaria de la educación escolarizada. Este es precisamente el punto neurálgico que necesitamos sacudirnos y remover de nuestras «mentes educadas», esto significa desescolarizarnos.

Se trata, pues, de remover las creencias y certezas implantadas en nuestra mente por la cultura y educación escolar propia de la cultura del progreso capitalista. De allí la acertada imagen de Gabriel Zaid al referirse a Iván Illich como *el removedor* del cochambre provocado por la educación.

La desescolarización de la sociedad no necesariamente significa la desaparición de la escuela para trasladarla al «hogar, el trabajo o la plaza pública». Lo que sí definitivamente no significa, es transformar o reformar a la educación con o sin escuela, pero manteniendo los mismos valores y creencias impuestas con gran eficacia por la educación e ideología dominante.

Menos de un año después de la publicación de *La sociedad desescolarizada* (1970), el propio Iván Illich advertía ya, cómo algunas corporaciones «piadosas» (vgr. UNESCO), así también como varios intelectuales «progresistas confundidos» se apropiaban de su crítica a la educación y el sistema escolar. Esta apropiación consiste, hasta la fecha, en proponer nuevas formas de educación alternativa (con o sin escuela, en la casa, en el trabajo, o en la plaza pública). Pero eso sí, siempre al servicio, consciente o inconscientemente, de optimizar la explotación del trabajo por el capital. Estas son las palabras de ILLICH (2006:52): «Desde 1971 me opuse a este exorcismo del diablo por Belcebú».

La educación en el capitalismo, sirve para imbuir diversos valores y creencias, como certezas en nuestra mente, para de esta forma, volvernos buenos consumidores y participar de la vida moderna (tener y consumir mercancías, antes que ser).

Manteniendo constante la machacona promesa de que eso nos volverá buenas personas y mejores ciudadanos. Estas creencias se vuelven en la práctica diaria, axiomas incuestionables, que dan forma al sentido común de las mayorías.

Por ejemplo, cuando los políticos afirman que «La educación es el medio para disminuir las diferencias de clase», o bien: «La educación sirve para producir mejores ciudadanos», o la aparentemente lógica: «Mientras más dinero se invierte en educación se obtiene mayor calidad y mejores resultados». Estas son las promesas, pero ¿cuáles son los

verdaderos resultados a nuestro alrededor? ¿Dónde están los mejores ciudadanos o la redistribución de la riqueza? ¿Usted lector, los ve?

¿Menos diferencias entre ricos y pobres? ¡No!, la acumulación y concentración de los grandes capitales hacen que las diferencias entre las clases sociales crezcan antes de que disminuyan. La concentración de la riqueza ha llegado a niveles nunca antes vistos en la historia de la humanidad entre los escolarizados y los desposeídos.

¿Mientras más dinero se invierte, entonces se producen más y mejores ciudadanos? ¡No!, basta con ver la crueldad extrema de «criminales» y de «policías». La corrupción cómplice de políticos y empresarios, haciendo uso del dinero público para negocios privados. El incremento de la violencia y la irracionalidad en la sociedad mexicana, o colombiana, o estadounidense, o siria, o iraquí... en los albores del siglo XXI.

Y a pesar de tener los resultados frente a nuestras narices, nos negamos a verlos porque la «necesidad de la educación» es incuestionable para las «buenas conciencias, bien educadas». *La educación es la «vaca sagrada», un fetiche que funciona como la religión más extendida y efectiva de los tiempos modernos.* Sus creyentes son miles de millones y parecen crecer sin freno.

Arnold Toynbee señaló que la decadencia de una gran cultura suele ir acompañada por el surgimiento de una nueva Iglesia Universal (...). La escuela parece inminentemente apta para ser la Iglesia Universal de nuestra decadente cultura (...). La escuela es un ritual de iniciación que introduce al neófito en la sagrada carrera del consumo progresivo (...). La escuela no solo es la nueva Religión Mundial. Es también el mercado de trabajo de crecimiento más veloz del mundo (...). La nueva Iglesia Mundial es la industria del conocimiento proveedora de opio y (mesa) banco de trabajo durante un número creciente de años de la vida de un individuo. La desescolarización es por consiguiente fundamental para cualquier movimiento de liberación del hombre.

Ivan ILLICH (2006:231-234).

Este mosaico de citas muestran el sentido que adquiere en Illich la desescolarización de la sociedad. Descolonizar nuestras mentes a la servidumbre voluntaria al capital, es el significado de la invitación de Illich en su obra más popular titulada *Deschooling society*, Harper & Row (1970), que fue traducida al español, quizá con no mucha fortuna, como *La sociedad desescolarizada*, Barral (1974). El gerundio del verbo en el título en inglés indica una acción en curso «desescolarizando a la sociedad», mientras que el adjetivo usado en el título en español, indica una sociedad que tiene o debe alcanzar esa característica: La sociedad desescolarizada.

La desescolarización de la sociedad significa en cambio, aprender a cultivar una «inteligencia elegante», lo que quiere decir un inteligencia ética y crítica, que sabe discernir, analizar y elegir. Inteligencia que aprende a descreer de las creencias y a dudar de las certezas. Desescolarizar es un proceso permanente de crítica y autocritica que nos permita remover y revertir los valores sembrados por la educación en nuestras mentes.

Desescolarizar significa descolonizar nuestro pensamiento, *es una acción política, antes que educativa.* Las malas lecturas sobre Illich lo han llevado a ser confundido con un reformador de la educación, o peor aún, con un pedagogo, cuando en realidad pertenece a una tradición del pensamiento que lo ubica, como un humanista revolucionario, cristiano y anarquista, en la mejor acepción de los términos. Toda tradición del pensamiento es una urdimbre compleja de tradiciones.

De ahí la urgencia de pensar críticamente en alternativas al concepto y prácticas de la educación que venimos impartiendo, al servicio del capital. En lugar de seguir creyendo y perdiendo el tiempo en formular «educaciones alternativas» gatopardescas (que cambian todo, para que todo siga igual). Gustavo Esteva, uno de los más atentos lectores y amigo personal de Illich, lo explica con gran elocuencia en el video «*De la educación alternativa a las alternativas a la educación*», disponible en internet (https://youtu.be/NTi_Ws6MzDk). Los lectores interesados en el tema no pueden prescindir de estos casi 28 minutos con la lucidez y elocuencia de Gustavo Esteva.

En el centenario proceso de la dominación colonial en América, a través de la educación, han ido variando las vanguardias a cargo de

tan «noble tarea»: agustinos y dominicos primero; jesuitas y maristas después; pedagogos y profesores más recientemente. Hoy, son los devotos misioneros de la teología de la educación alternativa, los encargados de mantener la servidumbre voluntaria en nuestros niños y jóvenes. Al reproducir y mantener la aspiración de todo consumidor «bien educado», para llegar a poseer un título universitario y un automóvil propio, y ser empleados de una gran corporación transnacional, como resultado de una «buena educación».

El poeta y ensayista libertario Gabriel Zaid, lúcido lector de Iván Illich, lo ha dicho con su acostumbrada claridad: «no hay progreso más urgente que descreer de nuestra ciega fe en el progreso» Gabriel ZAID (1979:11). Dejar de creer ciega y devotamente en la educación y el desarrollo económico, entendidos como un camino seguro e interminable al crecimiento del Producto Nacional Bruto. Es urgente poner fin a esta creencia ciega y ecocida, la creencia en el crecimiento sin fin de la economía. Es tiempo de derribar el mito del crecimiento infinito del «Producto Nacional Bruto». Pero esto no es posible sin criticar y derribar al mismo tiempo, el mito de la «educación nacional bruta». Mito que conduce a la dominación y explotación de la mano de obra por el capital, para convertirla en mercancía y extraer la plusvalía, a fin de garantizar la reproducción y acumulación indispensables a su existencia. Lograr la servidumbre voluntaria al capital como eficientes asalariados que aspiran a ser buenos consumidores.

Esa es la educación que hay que desmontar de su tinglado, eso quiere decir desescolarizar. En cambio, construir de abajo para arriba muchas economías de subsistencia, pero diversas y modernas. Microeconomías de pequeña escala y justa autogestión, construidas por personas austeras por convicción y voluntad, que han aprendido a dudar y descreer de las «certezas» impuestas por la megamáquina.

Personas austeras, no en el sentido degradado de carencias y sabor amargo que algunos le dan en el presente. Tres de las cuatro acepciones del DRAE apuntan en ese sentido (*severo, agrio, mortificado*). Sino tal como lo entienden: Aristóteles, Tomás de Aquino o más recientemente Gandhi e Illich. Para ellos: «la austeridad es lo que funda la

amistad y la alegría, la eutrapelia o gracia lúdica» (José María SBERT, 2009:93). Y como dice el DRAE en la cuarta acepción: *sobrio, morigerado (bien criado, de buenas costumbres), sin excesos*.

Las personas austeras, son aquellas que saben servirse de instrumentos conviviales para vivir en fraternidad. Tales comunidades mantienen una proporción constante dentro de umbrales. Tanto en el número de sus miembros, como en el tamaño del territorio que ocupan, para garantizar de esta forma la autogestión. El tamaño adecuado para una justa proporción democrática y autogestiva es un factor que debe mantenerse en una escala *autopoiética*. Para mantener la comunidad en autogestión hay que entender que lo pequeño es hermoso.

No se trata entonces, de una transformación de golpe de toda la sociedad, ideada de arriba para abajo, sino de la construcción, paso a paso, de abajo para arriba, de una humanidad capaz de poner *límites* al desarrollo de las burocracias políticas y las tecnocracias científicas al servicio del poder hegemónico del gran capital.

Personas austeras de diferentes orígenes culturales y condición social, pero que saben crear o adecuar las herramientas con las cuales trabajar de forma independiente, en función de los intereses y necesidades de sus comunidades, no del mercado.

Esas comunidades étnico, culturales, regionales, no pretenden ser de ninguna manera dominantes, pero tampoco se prestan a ser sometidas y dominadas. El tamaño de la comunidad, no solo es importante, es determinante en las diversas formas de lograr el autogobierno, como descubrió Leopold Kohr y entendió Iván Illich.

Gente libre que se ha sacudido las necesidades impuestas por el mercado, y no más ávidos consumidores escolarizados al servicio de la megamáquina dominante. Estos grupos ya existen hoy en día, tanto en comunidades rurales como urbanas. Tanto a nivel de grupo, barrio o pueblo, como de amigos, familias o tribus.

«Un programa político que no reconozca explícitamente la necesidad de la desescolarización no es revolucionario; es demagogia que pide más de lo mismo» (Ivan ILLICH, 2006:259). ¿Cuáles serían entonces, en la voz de Illich, los objetivos que debería cumplir un sistema educativo para la liberación y no más para la dominación?

Un buen sistema educativo debería tener tres objetivos:

1. *Proporcionar a todos aquellos que lo quieran el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas.*
2. *Dotar a todos los que quieran compartir lo que saben, del poder de encontrar a quienes quieren aprender de ellos.*
3. *Finalmente, dar a todo aquel que quiera presentar al público un tema de debate, la oportunidad de dar a conocer su argumento.*

Un sistema como este exigiría que se aplicaran a la educación unas garantías constitucionales. Los aprendices no podrían ser sometidos a un currículum obligatorio o a una discriminación fundada en la posesión o carencia de un certificado o diploma (...). Debería —en cambio— usar la tecnología moderna para lograr que la libre expresión, la libre reunión y la prensa libre fuesen universales y, por consiguiente, plenamente educativas.

Ivan ILLICH (2006:260).

Este visionario texto fue escrito con tal anticipación a los hechos que podría pasar por una verdadera profecía. Iván Illich lo redactó en el CIDOC de Cuernavaca, a finales de los años sesenta del siglo XX. En ese entonces no existían las micro computadoras, ni siquiera fotocopadoras rápidas y baratas. Sin embargo, en el texto de Illich, se vislumbran ya algunos de los usos de la actual Wikipedia, las redes sociales y el internet de hoy.

La propuesta de Illich tiene un sentido jurídico y político muy claro para nuestros tiempos de confusión inducida. Lo primero es la libertad de aprender lo que se nos antoje en cualquier momento de la vida, no solo en la infancia.

El libre aprendizaje es propuesto como el fundamento de la acción educativa. Lo importante es aprender todo lo que va siendo de interés para el sujeto que aprende a lo largo de toda su vida. La enseñanza está

subordinada al interés del aprendiz. La educación no tiene por que ser un obstáculo a la igualdad y a la libertad.

Por el contrario, nos podemos educar en, por y para la libertad: La libertad de pensamiento, la libertad de expresión, la libertad de reunión y la libertad de prensa. Las libertades democráticas clásicas, no en abstracto como categorías conceptuales, sino en la práctica practiquita cotidiana.

Las libertades formuladas y defendidas por la tradición del pensamiento político anarquista libertario, a lo largo de tres siglos de luchas y gestas heroicas en su defensa. Estas luchas ya no suceden hoy desde la tradición del pensamiento político liberal contemporáneo, cuya preocupación principal, es la seguridad y la libertad de explotación y competencia de los agentes en el mercado, no la libertad de los ciudadanos. Hoy en día, no es lo mismo ser liberal que libertario. Iván Illich fue un humanista radical, anarquista libertario, que supo ver el fin del capitalismo y del colonialismo interno que lo acompaña y sustenta.

Desescolarizar nuestra mente quiere decir descolonizar nuestra voluntad política para actuar en pos de la libertad. Del saber decir y hacer que caracteriza a la inteligencia elegante de la gente libre. Por eso, en más de veinte lenguas en el mundo, miles de wikipedistas consideramos a Iván Illich, como una figura clave en la tradición del pensamiento político anarquista actual.

Tras las huellas de sus maestros: Lewis Mumford, Jacques Ellul, Leopold Kohr y Paul Goodman, los cuatro anarquistas confesos, Iván Illich hizo camino al andar, y al andar congruente y sin alardes, hizo el camino de la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

Ivan ILLICH (2006) Obras reunidas, Vol. 1, Fondo de Cultura Económica, México.

---- (2016) Iván Illich, un humanista radical (Antología). Ediciones La Llave. Barcelona.

José María SBERT (2009) Epimeteo, Iván Illich y el sendero de la sabiduría. Ediciones sin nombre. México.

Gabriel ZAID (1979) El progreso improductivo. Siglo XXI. México.

«¡Forjad, forjad escuelas, malditos!» (Contra la industria de la Educación Alternativa)

Pedro GARCÍA OLIVO

*Economía Política de la Desobediencia:
Encuadrar todo el ejército de los críticos, los lúcidos, los
comprometidos...,
y encomendarle las tareas decisivas de la Vieja Represión.*

Entre los últimos y más mortíferos engendros contra la salud, el futuro y hasta la vida humana se halla la «industria de las educaciones alternativas».

Se acabó. Algo se ha roto para siempre de la mano de los escolarizadores y de los desescolarizadores blandos... Regresé destrozado del evento de Bogotá (la «Semana de las Educaciones Alternativas», uno más en la lista de los tinglados alterno-educacionales). ¿Cuántas veces puede destrozarse una persona antes de destrozarse de verdad o de destrozar a sus semejantes? ¿Diez? ¿Cien? ¿Mil?

Montar escuelas («libres», «convivenciales», «democráticas», o como se las quiera esconder tras las palabras; con «profesores» que se enmascaran como «facilitadores», «acompañantes», «guías» y tantos otros eufemismos infanticidas) es una forma de ganarse la vida atendiendo contra la vida. Se acabó.

No, no vale la pena acumular argumentos. El cinismo de los neoescolarizadores está a salvo de la razón. A salvo de la sinrazón. A salvo de la poesía. A salvo de casi todo, blindado, como la propia institución educativa. «Cinismo»: «saber lo que se hace, y seguir adelante», en definición de P. Sloterdijk. Pero aún, casi por deformación

de escritor inútil, suelto aquí, como quien lanza un hueso a los perros, soñando que a lo mejor se oculta entre ellos un lobo, lo siguiente:

1) Para un «Capitalismo de Rostro Humano»

Hace años y años que el Capitalismo demofascista ansía remodelar sus escuelas, porque las vigentes no le sirven. Ya no demanda, por un lado, «obreros diligentes, sumisos, agradecidos» y, por otro, «ciudadanos crédulos, votantes satisfechos y demócratas compulsivos», puesto que para lo primero tiene a las máquinas (lo remarca la contemporánea «crítica del valor», con A. Jappe como exponente destacado) y para lo segundo nos tiene a nosotros.

Anhela siervos «creativos», «innovadores», «imaginativos», proclives a emprender y a arriesgar, siempre con «fantasía» y siempre con «talento». *Adictos al Sistema*, como todos. Para eso, requiere pedagogías «blancas», anti-autoritarias, de inspiración libertaria, «dialógicas», «alumnistas», afirmadas sobre el discurso tóxico de la «participación», la «actividad», la «democracia», y de todas esas innumerables añagazas supuestamente bienintencionadas que cargan y degradan los manifestos de los neo-escolarizadores progresistas o de izquierdas.

Hace años que, en los países que se presentan como los adalides del Progreso, los servicios de inspección educativa miran de reojo a los profesores tradicionales, «clásicos», de corte autoritario, poco dados a la «ingeniería de los métodos alternativos». Hace años que se premia la innovación pedagógica, la forja de ambientes en sí mismos educativos, la experimentación didáctica. Hace años que los gobiernos supuestamente «avanzados» en materia formativa apuestan por un Nuevo Orden Educativo Mundial plegado sobre *pedagogías no-directivas interculturalistas*... Siendo vieja esa denuncia (recordemos a J. Meyer, entre otros, a fines del siglo pasado), todavía irrita a los fanáticos del ciudadanismo multiculturalista, adoradores de aquella «Sociedad Liberal de Grandes Dimensiones» (Ch. Taylor) o de la análoga «Sociedad de las Gentes» (J. Rawls).

Para un «Capitalismo de Rostro Humano» (J. K. Galbraith) perfectamente globalizado, para una «reforma ética» de la economía mercantil

(A. Cortina), para el entierro definitivo de las perspectivas teóricas radicales, tildadas de «fundamentalistas» por no transar con lo dado, se demanda una Nueva Escuela, con Métodos Alternativos, Pedagogías No Autoritarias, Profesores Casi Invisibles, estudiantes «activos», «participativos» y calculadamente empoderados, y distintas relaciones con la Comunidad y la Administración.

Con esta modificación técnico-organizativa, la Escuela no hace sino reflejar y expandir un proceso que se registra en todas las esferas institucionales del Capitalismo tardío: prevalencia de la Violencia Simbólica, característica de los «aparatos ideológicos del Estado», en detrimento de la Violencia Física, que distinguía a los «aparatos estrictamente represivos», como la Policía y el Ejército; invisibilización del poder y subrepción de todas las figuras de autoridad; atribución a la víctima real de la coerción de funciones y prerrogativas tradicionalmente privativas del victimario (para hacer factible la auto-coacción), etcétera. Y, así como cambió o está cambiando el perfil y hasta la estructura de las cárceles, de las empresas, de los cuarteles, del ejercicio policial, de los hospitales..., se alumbra hoy una «Nueva Escuela». «Fascismo democrático», «posdemocracia» o «demofascismo» son los términos que, en *El enigma de la docilidad*, propusimos para designar la nueva fase del Capitalismo instaurada con tales desplazamientos.

Una ilustración suficientemente nítida de este proceso lo constituyó la Semana de las Educaciones Alternativas, evento que se celebró en Bogotá, en agosto de 2015. Desde la Secretaría de Educación de la ciudad, entonces bajo la gestión socialdemócrata del Polo Democrático, se destinaron ingentes partidas de fondos públicos, procedentes de los bolsillos de los ciudadanos, a sufragar el encuentro y la charlatanería de cierta «crema» del Reformismo Pedagógico. Esta suerte de «nomenclatura» de las educaciones renovadas está compuesta por gentes que se conocen entre sí, se congregan en foros semejantes a lo largo del año, en una u otra ciudad, hablan sin descanso de «sus» escuelas alternativas, o democráticas, o libertarias, o experimentales..., se mezclan con políticos de corte liberal-progresista, socialista o populista y, finalmente, son enviadas, entre honores y aplausos,

casi como misioneros, a las escuelas «normales», «reales», mayoritarias. La tarea a la que se prestan, gustosos, cuando acuden a las instituciones educativas públicas, es inocultable: convencer a los docentes de la necesidad de un cambio, o de una modernización, en los patrones y en los métodos educativos. Tales eventos, siempre costosos (pues los prohombres de la Optimización de la Docencia viajan en avión, comen en restaurantes para élites y duermen en buenos hoteles), se encadenan a lo largo del año, saltando de continente en continente, con el objeto de forjar, desde arriba y siguiendo instrucciones de los macropoderes, un «clima» reivindicativo y un «estado de opinión» favorable a la petición, a la solicitud inducida, de Otra Escuela, una «escuela alternativa» de corte estrictamente demofascista.

2) «Da lugar a que te lo reclame el pueblo»

Tales congresos obedecen, literalmente, a consignas e instrucciones del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional, de la UNESCO y de otras corporaciones internacionales celadoras de los intereses de las potencias hegemónicas, arropadas por una tecnocracia de pedagogos sobornados o echados a perder (me gusta citar, a propósito, a E. Morin y su obra «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro», publicada y difundida por la ONU sin escatimar medios), todos cantarines del Estado de Derecho y de la Ciudadanía Universal, de la globalización altericida del Capitalismo Occidental. Así se fragua un Nuevo Orden Educativo mundial... Los Estados «en ascenso», o ávidos de reconocimiento internacional, como muchos países de América Latina, se muestran muy receptivos a tales proclamas; y multiplican sus esfuerzos para homologarse, en términos educacionales, al reformismo pedagógico de las administraciones occidentales.

Esta Nueva Axiomática Educativa Planetaria, ansiada por los gerentes del Capitalismo, no se pretende «imponer» o «decretar» sin más. Como si siguieran las máximas de Maquiavelo, los modernos Príncipes «suscitan» inteligentemente la demanda; «siembran» el motivo para la vindicación; reprimen teatralmente, incluso, a los descontentos;

y, finalmente, «conceden», en un gesto de magnanimidad y generosidad, de consciencia cívica y amor a la libre voluntad de sus súbditos, aquellos que tanto anhelaban establecer. «¡Oh, Príncipe, no impongas nunca aquello que deseas o que te conviene; da lugar a que te lo reclame el Pueblo, despierta en él la voluntad de arrancártelo, y cede al final para obtener, al mismo tiempo, tu propósito y su simpatía, tu objetivo y su agradecimiento!»...

Para esta estrategia, que opera hoy en el ámbito de la «lucha» por la Nueva Educación, cabría recordar aquellas páginas de M. Foucault en torno a la «conflictividad conservadora», a la «economía política de la desobediencia». En *El irresponsable* aludí a ese proceso en los siguientes términos: «Encuadrar todo el ejército de los críticos, los lúcidos, los comprometidos..., y encomendarle las tareas decisivas de la Vieja Represión». Que se repriman de hecho manifestaciones o actos públicos en favor de «una educación pública gratuita y de calidad», que eventualmente se lance a la policía contra los estudiantes y los profesores hermanados en dichas movilizaciones, como ha ocurrido recientemente en Chile o en Argentina, no debe, por ello, sorprendernos en absoluto. Todos los «momentos meramente traviesos de la lucha», todos los episodios de la «transgresión tolerada» y todas las prácticas de la «contestación reproductiva» serán combatidos escenográficamente, reprimidos de un modo chinesco, aún cuando la Administración los haya fomentado y comparta secretamente sus finalidades.

3) Sucio rédito, lamentable beneficio

No faltan gentes que, a partir de cierta edad, aunque en ocasiones también muy jóvenes, cuando ya enterraron sus ideales del corazón pero aún no desterraron sus signos de inconformismo, sueñan con obtener un sucio rédito, un lamentable beneficio, de aquellos principios que ya no están a la altura de sus vidas si bien todavía pueden servir al hambre de euros de sus bolsillos. Y fundan «escuelitas», «escuelas libres», «escuelas convivenciales», «escuelas democráticas»; y organizan encuentros para hablar de la «educación alternativa», siempre

con la calculadora en mano. Son el Sistema en su actualización más terrible. Huelen a sepulcro restaurado, dorado, perfumado. Refrescadores de tumbas...

Fundar una escuela, una institución educativa de nueva planta, revistiéndola de un contenido pedagógico «particular», supuestamente distanciado del dominante en la escuela pública, no deja de constituir una iniciativa empresarial, un acto de emprendimiento crematístico, una manera entre otras de encumbrarse en la vida y de acumular capital y poder. Licenciados en paro, educadores sin empleo, trabajadores y activistas sociales en busca de una remuneración, etcétera, pueden acceder de un modo u otro a un local y «armar» una escuela alternativa –vale decir, un centro educativo privado, sufragado por esos progenitores que gozan de los medios necesarios para extraer a sus hijos de la enseñanza pública y «distinguirlos» con el galardón de la «nueva educación». A estas escuelas de privilegiados, de élites, a tales engendros para la clase media acomodada y para la clase alta, les cabe, con frecuencia, ostentar un carácter netamente «confesional»: es el caso de las «escuelas libertarias» difusoras de los valores y principios del anarquismo, de tantas «escuelas experimentales» impregnadas de retórica socialista revolucionaria, de las «escuelas democráticas» regidas por los idearios del radicalismo liberal...

Desde hace años, y partiendo de mi propia experiencia como profesor antiautoritario, he venido desmontando el mito de la «disonancia» pedagógica, de la «diferencia» didáctica, entre las Nuevas Escuelas privadas y las escuelas del Estado. En el área occidental, en el ámbito de los países hegemónicos o en ascenso, es bien visible la coincidencia en los modelos seguidos por las escuelas alternativas y las escuelas públicas reformadas. La enseñanza oficial, «pública», promovida hoy en Europa por los legisladores y por los inspectores de educación, al socaire de un tecnocracia pedagógica transnacional, converge con los proyectos esgrimidos desde las escuelas de inspiración libertaria; y esa afinidad, esa identificación, se manifiesta en asuntos máximamente concretos: cómo controlar la asistencia a clase, qué currículum fijar y de qué manera elaborarlo, qué métodos y qué dinámicas desplegar en las aulas y también fuera de ellas, cómo calificar

y a qué agentes encargar la tarea evaluadora, qué tipo de gobierno de la institución establecer, cómo sancionar los comportamientos disruptivos... En «Artificio para domar» desarrollé esa cuestión sistemáticamente, mostrando cómo convergían sustantivamente los tres ámbitos del Reformismo Pedagógico: la educación pública modernizada, los esfuerzos individuales de los profesores «inquietos» que trabajan para la Administración y las experiencias escolares alternativas de filiación libertaria.

4) Taller de reparaciones

La «alternatividad» se convierte, una vez más, en el taller de reparaciones de la máquina escolar, en el dispositivo optimizador de su rendimiento sociopolítico, ideológico y caracteriológico. La «educación prohibida» de ayer se erige, por su concurso, en la «educación promovida», inmediatamente «oficial», consagrada y casi sacralizada por la institucionalidad. Al lado de la «educación alternativa», tan promocionada, encontraremos siempre las «educaciones abolidas», sobre las que nada se dirá, todas no-escolares, todas a un paso de la aniquilación, muchas de ellas más cerca de la oralidad que de la escritura educación comunitaria indígena, educación clánica de los pueblos nómadas, educación tradicional de los entornos rural-marginales, etcétera.

Hace unos años, John Gray, paladín del Pensamiento Único remozado, escribió: «No hay alternativa defendible para las instituciones del capitalismo liberal, aún cuando deban ser reformadas». Para expresarse así, la «alternatividad» todavía debía pensarse como una puerta hacia la otredad, hacia la diferencia cualitativa, hacia la transformación sustancial. Lo alternativo aparecía aún como una llave... Pero transcurrieron los años y la llave se convirtió en candado, porque hoy llamamos «alternativa» al reajuste en sí, a la reparación misma, a la readaptación de lo establecido. Donde se dibuja hoy la «alternativa», muere la alteridad, la Diferencia inquietante se diluye en Diversidad amable y el verbo «transformar» cede su puesto a la conjugación del verbo «reformular». Y tenemos entonces «energías alternativas», que

también destruyen la biosfera y acaban con la autonomía personal y comunitaria, como denunció I. Illich en *Energía y equidad*; y aparecen los «medios de comunicación alternativos», en los que se sigue administrando la *doxa*, el pensamiento dictado, la opinión heterónoma; y surgen «mercados alternativos», donde la vileza del comercio se enmascara tras la supuesta calidad del producto («eco», «bio», «orgánico», de «comercio justo»...), para que determinadas élites presuman de su consciencia dietético-social al tiempo que redundan en un consumo de aristócratas; y sobrevienen las «educaciones alternativas», dando pie a cientos de empresas capitalistas, a una sofisticación del control institucional de las subjetividades y a una nueva figura de la policía social y cultural.

Y no, no sigo, que no estoy ya para enhebrar razones. Fatiga acumular argumentos contra quienes, conscientes de todo, perseveran en la infamia, forjando escuelas. Que la «industria de la alterno-escolaridad» es un negocio, un dispositivo político-ideológico y una simiente de muerte para la inteligencia indómita es una verdad que clama al cielo. Clama para nada y clama a un cielo que ya se ha vendido o alquilado por parcelas.

Se acabó. Algo se ha roto para siempre de la mano de los neoescolarizadores y los desescolarizadores blandos. Para la salud del más dañino de los Sistemas, algo venenoso y emponzoñador se ha instalado para siempre en el espíritu, la sangre y las vísceras del pseudo-antagonismo escolar.

La pedagogía libertaria como elección política

Ani PÉREZ RUEDA

Este capítulo contiene unas cuantas referencias a otras publicaciones, pero es también el eco de muchas otras voces que se entretejieron con la mía en reflexiones colectivas más ricas que la suma de nuestras aportaciones individuales. Gracias a todas ellas por los ratos desaprendiendo juntas, en especial a Txelu por tantas conversaciones sin las que este texto sería bastante diferente y a Héctor por la lectura del último borrador y sus pertinentes comentarios. Y gracias a las que me enseñan cada día que desde la autogestión podemos construir los mundos con los que soñamos.

Introducción

Antes de abordar la pedagogía anarquista o libertaria, es preciso dedicar unas líneas a contextualizarla dentro de las muchas y diversas pedagogías alternativas, una cuestión que con bastante frecuencia confunde a quienes comienzan a interesarse por ella. Bajo la etiqueta de pedagogías alternativas caben en la actualidad modelos muy diferentes: Montessori, Reggio Emilia, escuelas bosque, educación libre, educación libertaria... Todos ellos comparten algunos principios — como el uso de metodologías activas, los agrupamientos flexibles, la importancia concedida a espacios y materiales o el acompañamiento respetuoso por parte de las personas adultas —, pero al mismo tiempo se trata de pedagogías diferenciadas y con identidad propia. Por lo tanto, aunque la pedagogía libertaria no es un modelo cerrado ni dogmático y, por lo tanto, puede incorporar elementos que tienen su

origen en otras pedagogías, es importante no identificarla en general con la educación alternativa.

Nos detendremos en esta cuestión para señalar que, aunque existen entre todos los modelos muchas similitudes metodológicas, en el plano político las diferencias son abismales. De un lado nos encontramos todos aquellos modelos que, si bien en su origen podían tener un carácter político muy explícito y marcado (como las escuelas Montessori), han ido perdiéndolo en favor de una neutralidad que es solo aparente, pues esconde un posicionamiento más o menos consciente a favor del mantenimiento del *statu quo*. Del otro lado encontramos las pedagogías radicales, que conciben al ser humano como un producto del sistema social que habita, que desnaturalizan las desigualdades y que tratan de luchar contra las injusticias para lograr la transformación social. A pesar de que existen muchas pedagogías radicales (feminista, queer, decolonial, etc.), las dos que más han incidido en los proyectos educativos en la infancia son la pedagogía libertaria y la pedagogía crítica. Mientras que la segunda es de tradición marxista y ha servido de base teórica a buena parte de las transformaciones llevadas a cabo por los movimientos de renovación pedagógica en la escuela estatal, la primera es anarquista y es a la que dedicamos este capítulo.

Anarquismo y educación

La palabra *anarquía* remite a la forma de vida de un pueblo que no se rige por una autoridad constituida o un gobierno, sino por la ayuda mutua, la solidaridad, la libertad responsable, la autogestión y la búsquedas de consensos. Sin embargo, el anarquismo es probablemente la corriente política sobre la que se han dicho y escrito más mentiras, hasta el punto de que se equipara la anarquía al desorden y al caos y se retrata a las y los anarquistas como terroristas. No es de extrañar que las estructuras de poder traten de impedir la comprensión del anarquismo deformándolo y estigmatizándolo, de manera que este sea rechazado como forma de vida incluso por quienes comparten sus valores.

El anarquismo ha concedido siempre mucha importancia a la educación. En primer lugar, como medio para combatir la deshumanización a la que nos someten las estructuras de poder, para deconstruirnos y desaprender actitudes, valores, discursos y prácticas que impiden nuestra conquista de la libertad. En segundo lugar, como medio revolucionario para la transformación social. Si queremos una sociedad nueva, es preciso educar personas capaces de crearla y vivir en ella, personas libres, rebeldes ante la injusticia y capaces de tomar conciencia de la necesidad de revolución. Sin un movimiento de ideas compartidas no se pueden producir ni mantener las grandes transformaciones sociopolíticas. Por ello, las escuelas anarquistas tuvieron desde el principio una doble finalidad: «por una parte, luchar contra la ignorancia y erradicar el analfabetismo de las clases populares, y por otra, contribuir a la formación de los nuevos seres humanos que posibilitarían la nueva sociedad libre e igualitaria con la que soñaban» (Ruano Bellido, 2013, p. 25). Según Valeria Giacomoni (2008, p. 90), «la obra educativa es entonces fundamental para obtener un resultado positivo en sentido libertario: sin una apropiada y capilar educación, no puede tener lugar un cambio que se base en la destrucción de un sistema autoritario». Del mismo modo, Martín Alberto Acri y María del Carmen Cáceres (2011) señalan que durante los siglos XIX y XX la mayor parte de los precursores y militantes ácratas vieron la educación y la pedagogía anarquistas como un factor potencial para la transformación social y para la liberación de las personas de la opresión y la alienación cotidiana del capitalismo.

Para lograr este objetivo, la pedagogía libertaria ha confrontado tanto la educación religiosa como la laica estatal, que —por diferentes razones¹— han impedido generar un pensamiento crítico y, por lo tanto, contribuyen a reproducir el orden social establecido (Acri y Cáceres, 2011). En palabras de Tina Tomassi (1978, p. 10), el sistema educativo tradicional ha sido estructurado «para imponer solapadamente las ideas deseadas por el que manda, para apagar en el conformismo la sed de libertad y el deseo de iniciativa». Por ello, desde la pedagogía libertaria se formula una crítica radical a las formas de relación micro y macrosociales basadas en la jerarquía y en el dominio

y se plantea la necesidad de que las personas comprendan los mecanismos de poder a los que están sometidas y los espacios de libertad de los que disponen, que puedan «tocar con la mano los límites, las paredes, las jaulas en que viven para intentar forzarlas» (Trasatti, 2004, p. 20). De este modo, como nos recuerda Raúl Ruano Bellido (2013), las y los anarquistas se posicionaron en un plano diferente al de los dos modos de educación dominantes —la laica estatal y la privada religiosa—, que tradicionalmente se habían opuesto y se consideraban como las dos únicas alternativas posibles, y plantearon experiencias pedagógicas autogestionarias al tiempo que desarrollaban y difundían una sólida propuesta teórica.

Principios de la pedagogía libertaria

Existen tantas formas de entender la pedagogía libertaria como formas de entender el anarquismo y, por lo tanto, no es posible recoger una serie innegable de elementos comunes a todas ellas. Sin embargo, partiendo de las aportaciones de Francisco José Cuevas Noa (2003), Silvio Gallo (2009), Ana Sigüenza (2009) y Emili Cortavitarte (2012), así como de las conversaciones con otras compañeras y compañeros, nos atrevemos a proponer y desarrollar cinco principios muy recurrentes: antiautoritarismo, autogestión, educación integral, solidaridad y apoyo mutuo y coeducación.

Antiautoritarismo

El anarquismo incluye entre sus planteamientos sociopolíticos básicos el rechazo a toda forma de autoridad jerárquica (estatal, económica, religiosa, etc.) y a las relaciones de poder que se derivan de dicha autoridad, ya sean las relaciones sociales en términos globales o las que tienen lugar en nuestras relaciones personales cotidianas. Según Cuevas Noa (2003), desde la pedagogía libertaria se considera vital educar para evitar la sumisión y desarrollar el aprendizaje de la autonomía y la libertad, puesto que este autoritarismo no es ajeno a las escuelas y, como consecuencia, niñas y niños lo reproducen en sus vidas. Este autor añade, además, que una educación antiautoritaria

coloca al niño o niña, con sus necesidades físicas, intelectuales y morales, en el centro de la relación educativa. Se trata, por tanto, de una educación de carácter paidocéntrico.

Sin embargo, no todas las teorías libertarias de la educación comparten la misma postura sobre la manera de construir la libertad del educando. En función del papel de las personas adultas, estas teorías han sido agrupadas por varios autores en dos tendencias: teorías de carácter no directivo y teorías de carácter sociopolítico (Cuevas Noa, 2003; Gallo, 2009; Rodríguez, 2015).

La tendencia no directiva defiende «la no interferencia adulta en el progreso de la infancia, confiando en la naturaleza humana como posibilitadora del desarrollo innato a partir del aprendizaje autodidacta» (Rodríguez, pp. 118-119), por lo que las y los acompañantes no imponen ni sugieren nada, hasta el punto de que ni siquiera se hacen propuestas de actividades voluntarias. Para apoyar esta tendencia, se recurre fundamentalmente a dos argumentos: en primer lugar, se entiende que las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas van surgiendo a lo largo de su vida de manera espontánea, por lo que toda propuesta adulta supone adelantarnos a ese momento y forzar el desarrollo; en segundo lugar, se defiende el derecho de niñas y niños a decidir por sí mismos qué, cuándo y cómo aprender y la necesidad de que las personas adultas reconozcamos el autoritarismo que entraña que nos apropiemos de ese derecho ajeno².

Por otra parte, la tendencia de carácter sociopolítico es más partidaria de la intervención, ya sea porque se entiende que la construcción de la libertad y la autonomía es un proceso paulatino que va de menos a más o porque se considera que determinadas formas de intervención son necesarias para conquistar la libertad. Como señala Txelu Rodríguez (2015, p. 147),

vivimos en un momento histórico en el que una o un peque, desde que se levanta hasta que se acuesta, está siendo adoctrinada en el consumismo, en la obediencia, en el patriarcado, en la competencia... y la realidad nos muestra que esa con-

fianza ciega en la bondad del Ser Humano es una ilusión porque tenemos que hacer un esfuerzo personal enorme, para intentar en la medida de nuestras posibilidades, no reproducir las personalidades que nos dicta el capitalismo.

Por lo tanto, si somos conscientes de que el patriarcado tiene múltiples maneras de atravesar nuestras vidas y de que niñas y niños —incluso aquellos que tienen la oportunidad de pasar parte de su tiempo en espacios respetuosos— no son ajenos a la violencia patriarcal, hemos de plantearnos cuál es nuestro papel al respecto como acompañantes. Por ejemplo, si se cometen agresiones machistas en la escuela, ¿debemos intervenir siempre? Si lo hacemos, ¿de qué manera? ¿Es conveniente que, además de frenar la agresión, organicemos formación específica sobre el tema? ¿Es conveniente que propongamos talleres de autodefensa en previsión de futuras agresiones? Y si los chicos están ocupando la mayor parte de los turnos de palabra en la asamblea, ¿debemos las personas adultas señalarlo y proponer un límite en los turnos de palabra? ¿O esperamos a que las niñas sientan esta necesidad y sean ellas quienes lo señalen y limiten si así lo consideran? ¿Y si empezamos a observar conductas de sumisión de las niñas en la asamblea antes de que esa toma de conciencia se dé?

Para reflexionar sobre estas preguntas, resultan de gran utilidad las palabras de Silvio Gallo (2009, p. 19):

Políticamente, asumir una postura no-directiva en la educación significa dejar que la sociedad se encargue de la formación sociopolítica de los individuos. [...] La perspectiva no-directiva [...] sirve en definitiva a los intereses políticos del capitalismo que alimenta individuos adaptados al laissez-faire absoluto que habrá de procurar el desarrollo individual sin preocuparse del desarrollo colectivo ni del social. En la mejor de las hipótesis, una escuela basada en tal principio formará individuos ajenos a la cuestión sociopolítica, presas fáciles de los poderosos medios de masa capitalistas.

Por lo tanto, si bien ambas tendencias coinciden en que la educación libertaria no puede ser dogmática, la tendencia sociopolítica aboga por una defensa y práctica explícita de los valores anarquistas (Mueller, 2012). Para Josefa Martín Luengo (1993, p. 25) es preciso «cambiar las mentes y para ello debemos manipularlas en contra de su manipulación, [...] debemos establecer otras formas de pensar, vivir y actuar, frente a las suyas, porque solamente así, tendremos una oportunidad para poder un día alcanzar la anarquía».

En cualquier caso, es difícil determinar qué es y qué no es intervenir pues incluso en la tendencia no directiva hay siempre límites (por ejemplo, impedir las agresiones) que podríamos entender como una forma de intervención poco directiva, porque no dirigen la conducta hacia un solo camino sino que solo restringen una o varias de las opciones posibles. Asimismo, somos las personas adultas —también en la tendencia no directiva— quienes preparamos el espacio y los materiales y, puesto que estos favorecen determinadas acciones e inhiben otras, podríamos considerar esta tarea como una forma de intervención. En definitiva, parece que incluso en los proyectos que se posicionan más radicalmente en la tendencia no directiva suele haber formas de intervención. Quizás en la práctica la diferencia entre una y otra tendencia se encuentre más en cuáles son y cómo se establecen dichas intervenciones. Sin embargo, sí es importante considerar que no todo antiautoritarismo es libertario pues, como dice Codello (2012, pp. 69-70), esta etiqueta «estuvo asignada sin reserva a una infinidad de experimentos, muy a menudo sin considerar el contexto y los proyectos en los cuales se inspiraron y sobre todo sin interrogarse sobre las matrices ideológicas que los animaban».

No hay duda de que es preciso profundizar más en estas y otras reflexiones, puesto que no es suficiente con declararnos en contra del autoritarismo sin tomar conciencia y explicitar de qué manera esto compromete nuestras prácticas. De hecho, este rechazo ha entrado en la pedagogía oficial y a día de hoy no es fácil encontrar docentes que se posicionen a favor de un rol autoritario. Sin embargo, este pervive en múltiples situaciones totalmente normalizadas (permiso para ir al baño, justificación formal de faltas, control de la palabra y el

movimiento, toma de decisiones jerárquica, etc.) ya que, como requisito para la generalización de este principio, el concepto ha sido totalmente desvinculado del anarquismo y ha perdido su componente radical de transformación social.

Autogestión

El concepto anarquista de autogestión se refiere a la posibilidad de que todas las personas, especialmente aquellas que se encuentran en situación de opresión, puedan organizarse de forma cooperativa y movilizarse para satisfacer sus necesidades individuales y sociales sin las interferencias de las estructuras de poder capitalistas. Ana Sigüenza (2009) vincula este principio al antiautoritarismo, ya que la autogestión incrementa la autonomía y disminuye el poder de dominación de los otros.

Según Francisco José Cuevas Noa (2003), en la educación libertaria la autogestión se concreta en tres aspectos. En primer lugar, implica que las y los anarquistas tengamos la capacidad de construir espacios educativos autónomos, horizontales e independientes del control y las subvenciones del Estado. A diferencia de otras tendencias progresistas de la educación que ven en el sistema estatal grietas que permiten una acción transformadora o incluso subversiva, la práctica pedagógica libertaria ha revelado que los márgenes para la «gestión democrática» en la escuela pública son muy estrechos, pues el Estado solo tolera aquellas acciones que no pongan en riesgo el mantenimiento de sus instituciones y de su poder. Por ello, desde la perspectiva anarquista, una educación revolucionaria quedaría fuera del ámbito estatal, siendo cada comunidad la que organizaría su sistema de enseñanza de manera directa y sin la intervención del Estado (Gallo, 1996)³.

En segundo lugar, la autogestión tiene que ver también con que sea el grupo quien organice el funcionamiento del espacio o la escuela: todas y todos asumen responsabilidades y participan en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. En tercer y último lugar, al hablar de autogestión hacemos referencia también a la autorregulación

de las necesidades y de los aprendizajes por parte de los niños y niñas (comida, abrigo, tiempos, contenidos, compañeras de juego...). Se trata, por tanto, de que ninguna persona sea gobernada por otros sino que todas tengan el control de su propio proceso educativo, que puedan decidir cómo se quieren organizar, qué actividades desean hacer, cómo se va a evaluar y, entre otras cuestiones, cómo se repartirán las tareas y responsabilidades (Parajúa, 2012). Por ello, desde la pedagogía libertaria no se recurre a premios ni a castigos, dos formas de control y manipulación para dirigir la vida de las personas.

Por último, como mencionamos al hablar de antiautoritarismo y no directividad, existen prácticas autogestionarias en educación que poco tienen que ver con el anarquismo. En palabras de Silvio Gallo (2009, p. 16), la autogestión;

cabe en múltiples interpretaciones políticas, desde el anarquismo más radical hasta el liberalismo del laissez-faire más reaccionario. De este modo muchas tendencias pedagógicas acabaron por asumir prácticas total o parcialmente vinculadas al principio de autogestión, sea de forma consciente, sea en la sutil inocencia —o ignorancia— que todo lo permite.

Educación integral

El capitalismo, como sociedad desigual, se apoya en la separación del trabajo intelectual del trabajo manual y en la jerarquización del primero por encima del segundo, lo que contribuye a la alienación y estigmatización de la clase trabajadora. Por ello, anarquistas como Pierre-Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin, Paul Robin o Sébastien Faure, influidos por las ideas del socialista Charles Fourier, propusieron⁴ en el siglo XIX la idea de educación integral, que consiste en educar sin separar el trabajo manual del trabajo intelectual (Cuevas Noa, 2003; Trasatti, 2004). En su defensa esgrimieron tres razones fundamentales: que todos los individuos tienen derecho a desarrollarse plenamente en todas las facultades físicas, intelectuales y morales (lo que se había negado a los hijos e hijas de la clase trabajadora);

que todos los aspectos del desarrollo humano son interdependientes y separarlos es artificial; y, por último, que la educación integral permitiría acabar con la reproducción de la división social del trabajo (Castellanos, 2102; Sigüenza, 2009).

Por ello, en las escuelas libertarias los niños y niñas no solo realizan trabajo intelectual y su actividad física no se reduce al deporte y al juego, sino que participan en la medida de sus posibilidades en el trabajo físico asociado al cuidado del espacio y de otras personas (barrer, fregar, limpiar, preparar la comida, cultivar el huerto, reparar lo que se ha dañado, etc.). Además, estas tareas no son realizadas únicamente por algunos niños y niñas voluntarios, sino que son responsabilidad de todos y todas. Sin embargo, del mismo modo que hay escuelas antiautoritarias y autogestionarias que no son libertarias, la mayoría de escuelas alternativas defienden una educación integral que dista mucho de la concepción anarquista del término. Por ello, en muchas de ellas niños y niñas se implican en algunas tareas físicas, como el cuidado del huerto, porque la concepción burguesa de la educación les reconoce un potencial formativo que no encuentra en otras tareas más estigmatizadas como la limpieza o la preparación de la comida, para lo que estas escuelas contratan a personal no docente. No hay nada de transformador en pretender educar a niñas y niños para que se conviertan en la futura élite que cambiará el mundo —como se nos quiere hacer creer— mientras se delega en la clase obrera la satisfacción de sus necesidades básicas.

En la misma línea, este concepto ha sido incorporado en la escuela estatal y en todos los planes de estudio de formación del profesorado, pero esto ha ocurrido sin hacer mención alguna a su origen anarquista. El término se ha vaciado de todo contenido revolucionario y tergiversado hasta ponerse al servicio del capitalismo que trata de combatir. No escasean los discursos que describen la educación integral como una de las claves del éxito en el mercado laboral actual con el argumento de que las empresas de hoy en día demandan trabajadores que reúnan características personales y habilidades diversas como iniciativa, creatividad, inteligencia emocional, resiliencia, empatía, capacidad de liderazgo... En definitiva, se defiende determinada

educación integral como medio para la óptima adaptación al mundo en que vivimos. Frente a ello, hemos de tomar conciencia de los intereses ocultos en esta reinterpretación del término y recordar que, «si vivimos en una sociedad desigual en la cual no todos pueden desarrollarse plenamente, la educación integral debe asumir por necesidad una postura de transformación, y no de mantenimiento de esta sociedad» (Gallo, 2009, p. 5).

Apoyo mutuo y solidaridad

El capitalismo se ha apoyado en el darwinismo social para justificar como naturales las desigualdades sociales, así como para disfrazar el individualismo y la competitividad de bondades necesarias para el progreso. Contradiciendo esta idea, anarquistas como Kropotkin defendieron la importancia que tienen para la evolución la cooperación y el apoyo mutuo, dos valores que son pilares del pensamiento anarquista y que, por lo tanto, están presentes de manera central en los proyectos educativos que beben de él.

Así, la educación libertaria se caracteriza por ser responsable y solidaria, pues prepara tanto para la autonomía personal como para el compromiso con el colectivo, y por dar importancia a los cuidados, al aprendizaje cooperativo y a la enseñanza mutua, evitando la competitividad y el individualismo característicos de la escuela tradicional. Para ello, Héctor C. García y Alfredo Olmeda (2015) señalan la necesidad de romper con las dinámicas de clasificación jerárquica, como son los exámenes en particular o cualquier forma de calificación en general, y de construir las relaciones comunitarias por medio de la asamblea, como espacio central en el que abordar los conflictos y aportar las posibles soluciones. Como apunta Daniel Parajuá (2012, p. 121), «si queremos ensayar experiencias de ayuda mutua hay que partir de la absoluta horizontalidad para, desde ahí, ver qué puede aportar cada uno/a en su diferencia, desde su biografía».

Pero este apoyo mutuo no se limita a las relaciones dentro de la escuela. Al contrario, se proyecta hacia el exterior y se observa en el esfuerzo por parte de las escuelas de ser lo más económicamente accesibles para

las familias; en la implicación de estas, que apoyan los proyectos de muy diversas maneras (formándose, manteniendo el espacio, buscando y creando otros medios de financiación, etc.); y en la preocupación por el entorno social más amplio, tratando de que las escuelas estén conectadas con sus comunidades o sus barrios y con las problemáticas de tipo social que en ellos se encuentran.

Coeducación

El hecho de que la pedagogía oficial haya incorporado en sus discursos el concepto de coeducación —para hacer referencia a la no segregación escolar por razones de género— podría hacernos pensar que se trata de un principio suficientemente difundido y generalizado y que, por lo tanto, no hay motivos para continuar insistiendo en su necesidad. Sin embargo, dentro de la escuela estatal —generadora de procesos invisibilizados de segregación y de reproducción de las desigualdades— la coeducación queda reducida al compartir tiempos, espacios y, en el mejor de los casos, también programas.

En vista de ello, desde la pedagogía libertaria se reivindica la coeducación entendida como una educación en convivencia y para la igualdad, sin segregar ni discriminar por razones de género, clase social, etnia, procedencia, orientación sexual, capacidad, ideología o religión. Además, las y los anarquistas defienden la necesidad de coeducar no solo desde el derecho individual de todas las personas a no ser discriminadas o desde la importancia de que la escuela refleje la diversidad de la comunidad en la que está inserta, sino también con la convicción de que solo una escuela coeducativa podrá contribuir a la construcción de un mundo socialmente más justo.

En este punto no podemos dejar de mencionar que fueron los y las anarquistas quienes primero defendieron y llevaron a la práctica la coeducación de géneros y clases sociales en el Estado español⁵, aunque de manera conveniente esta contribución haya sido atribuida a otros pedagogos progresistas más moderados, obviando de nuevo la aportación libertaria.

Sin embargo, en la práctica la coeducación sigue siendo un asunto problemático en la educación alternativa. Muchos proyectos son

claramente elitistas y atraen a familias bastante homogéneas entre sí: la gran mayoría con estudios superiores, muchas de clase media o alta, muy pocas en situación de exclusión social, apenas niños y niñas con discapacidad... Aunque las interpretaciones simplistas resultan tentadoras, desentrañar los motivos de esta homogeneidad requiere de un análisis exhaustivo y contextualizado que escape de las posibilidades de este capítulo. No obstante, sí podemos señalar que aquellas escuelas alternativas que siguen planteamientos libertarios tratan activamente de no favorecer esta homogeneidad por razón de clase social, etnia o capacidades, entre muchas otras. Por ello, la accesibilidad económica de los proyectos, la adaptación de los espacios y la autocritica en torno a sus discursos —para eliminar los elementos etnocéntricos, machistas, clasistas o capacitistas que puedan incluir— son cuestiones centrales en las escuelas libertarias.

Experiencias de educación libertaria

Con frecuencia se critica la falta de realismo de la pedagogía libertaria, como si fuera imposible ponerla en práctica, una afirmación que pierde todo su sentido si tenemos en cuenta que desde finales del siglo XIX son numerosos los proyectos de educación anarquista que han surgido en distintas partes de Europa⁶. Buen ejemplo de ello es la recopilación que hace Cuevas Noa (2003) y que incluye experiencias como la Escuela de Yásnaia Poliana, el orfanato de Cempuis, la Escuela Moderna, las escuelas de Hamburgo, los sindicatos y los ateneos o el CENU. No se trata, por lo tanto, de utopías irrealizables sino, en palabras de Filippo Trasatti (2004, pp. 28-29), de «laboratorios del cambio, dentro de los cuales se experimentaba ya de inmediato la revolución de las relaciones personales, la autogestión económica, la democracia directa, la organización anarquista de la sociedad, una relación alternativa con la naturaleza y con la cultura».

En el Estado español, Paideia⁷ es la escuela anarquista con más trayectoria, pues su origen se remonta a 1978, cuando un colectivo de docentes de ideología anarquista decide crear una escuela libertaria autogestionada en Mérida, que funciona en régimen de cooperativa de

familias y educadoras. A pesar de las dificultades, la escuela sigue en activo y a ella asisten niñas, niños y adolescentes de entre los 18 meses y los 15 años de edad, un margen bastante amplio tratándose de una escuela libertaria⁸. Otras experiencias libertarias actuales son la escuela La Tribu (Madrid)⁹, la escuela francesa Bonaventure (en honor al anarquista Buenaventura Durruti), las escuelas del movimiento campesino de los Sin Tierra en Brasil o determinados planteamientos de objeción escolar.

Hemos de reconocer, no obstante, que hoy en día no son muchos los proyectos educativos que se definen como anarquistas o libertarios. Sin embargo, como señala Ana Sigüenza (2009), en la actualidad existen miles de experiencias educativas totalmente impregnadas de elementos anarquistas, aunque en la mayoría de los casos sus protagonistas no sean conscientes de ello o no se sientan totalmente identificados con la denominación de anarquistas o libertarios. En un reciente debate con acompañantes de Tartaruga¹⁰ y Jardín Pirata¹¹, dos proyectos que han tenido muy buena acogida en el entorno anarquista y en los que muchas vemos elementos de la pedagogía libertaria, se hizo patente la dificultad de etiquetarse como libertarios, con la evidente carga política de esta acción, cuando muchas de las personas que forman parte de los proyectos pueden no definirse como anarquistas a pesar de compartir determinados valores libertarios. En este sentido nos preguntamos si es suficiente cumplir con ciertos principios libertarios o si es necesario también definirnos con ese término para que nuestro proyecto sea libertario. Y si no es necesario, ¿es al menos importante hacerlo para reivindicar la pedagogía libertaria y acabar con su estigmatización? Lo que sí sabemos es que escuelas y espacios como Tartaruga o Jardín Pirata son proyectos transformadores que apuestan en su día a día por el antiautoritarismo, la autogestión, la educación integral, el apoyo mutuo y la coeducación.

Una reflexión similar es la que realiza Filippo Trasatti (2004, p. 182) en torno a las escuelas Reggio Emilia, que comparten cuestiones centrales de la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria a pesar de no definirse como anarquistas:

Un ejemplo importante es, en mi opinión, el de las escuelas para la infancia de Reggio Emilia que son, de hecho, escuelas comunales, insertadas dentro de un cuadro institucional preciso, si bien practican en ellas un acercamiento verdaderamente revolucionario a la creatividad del niño, favoreciendo la cooperación y, en cierta medida, también la coestión con los padres.

Algunas diferencias entre escuelas libres y escuelas libertarias

Como adelantamos al principio de este capítulo, las distintas corrientes de educación alternativa comparten muchos principios metodológicos, pero existen diferencias irreconciliables en los posicionamientos ideológicos que las sustentan. De ahí que nos encontremos con concepciones que podrían considerarse políticamente opuestas del antiautoritarismo, la autogestión o la educación integral. Como anarquistas nos preocupa que, con el *boom* de la educación alternativa, se esté uniendo bajo una misma etiqueta a proyectos que luchan por la transformación social junto con escuelas que funcionan como empresas o negocios. Definitivamente, no todo vale porque se coloque la etiqueta de alternativo y hay prácticas y discursos que no deberíamos tolerar sin oponer resistencia.

Esta confusión se acrecienta al hablar de educación libre, pues tradicionalmente se ha utilizado el término para hacer referencia a una gama muy amplia de experiencias que incluían tanto los proyectos anarquistas como otras escuelas con discursos procapitalistas. Por ello, abogamos por denominar escuelas libertarias¹² a aquellas que incorporan en sus prácticas y discursos los valores anarquistas y reservar el término de escuela libre para el resto de experiencias, pues no podemos llamar del mismo modo dos escuelas tan diferentes como Paideia y Summerhill. Mientras que la primera hace una crítica anticapitalista muy explícita y trabaja por la justicia social dentro y fuera de la escuela, la segunda se declara apolítica y ajena al contexto

social más amplio y parece más preocupada por la felicidad de sus estudiantes que por desarrollar personas críticas con la injusticia social (Suissa, 2010). Si bien ya hemos sugerido desordenadas algunas diferencias entre ambos modelos, estas podrían agruparse en torno a dos cuestiones: su concepto de libertad y los fines de la educación que defienden.

En cuanto al concepto de libertad, las escuelas libres dan prioridad a la libertad individual, mientras que las libertarias la entienden como una conquista social que se realiza en colectivo¹³. En palabras de Silvio Gallo (2012, p. 49), «la pedagogía libertaria es, antes que cualquier cosa, una educación para la libertad y la solidaridad. Es importante que la concibamos de esa forma, articulando libertad y solidaridad, para que ella no pierda su dimensión de emprendimiento colectivo». En la misma línea, para Cuevas Noa (2003, pp. 149-150), la pedagogía libertaria trata de «alcanzar la libertad colectiva respetando la autonomía individual, pero entendiendo que esta última no tiene sentido por sí sola en un movimiento de emancipación que aspire a liberar a todas las clases y grupos sociales».

Esta diferencia ideológica tiene importantes implicaciones en la práctica. Por ejemplo, tanto en Paideia como en Summerhill se convocan asambleas, pero mientras que en la primera todos y todas asisten a ellas (tanto si es por un conflicto puntual como si tiene que ver con los compromisos hacia el colectivo, como la limpieza o el cuidado del huerto), en Summerhill niñas y niños pueden elegir si asistir o no a las asambleas, por lo que pueden pasar todo el curso sin participar en ninguna o recurrir a la asamblea únicamente para resolver conflictos de interés individual, que además en ocasiones pueden «resolverse» con la imposición de una sanción económica. En definitiva, mientras el funcionamiento de la asamblea en Summerhill promueve actitudes individualistas, el de la asamblea en Paideia busca favorecer la responsabilidad personal y el compromiso social.

Con respecto a los fines de la educación, son tres los más habituales en los discursos de las escuelas alternativas: el acceso exitoso al mercado laboral, el desarrollo personal armonioso y la transformación social. El primero es propio de las escuelas alternativas elitistas y es el

que defiende que este tipo de educación permite acceder en mejores condiciones al mercado laboral porque la escuela tradicional ya no responde a lo que este demandará en el futuro (inteligencia emocional, iniciativa emprendedora, creatividad, etc.). Es el discurso que se alimenta de que los hijos e hijas de personajes famosos o de trabajadores de empresas como Google se educan en escuelas alternativas. En definitiva, no se trata de cambiar el mundo sino de adaptarnos mejor a lo que se supone que viene, una lógica que está tomando fuerza en la educación alternativa pero que ya estaba muy presente en la escuela estatal. Como señalan García y Olmeda (2015), los discursos que tratan de vincular de manera cada vez más estrecha la escuela con el mercado laboral defienden con descaro la producción de sujetos adaptados al sistema económico. Sin embargo, no olvidemos que estas escuelas segregan a su alumnado por su clase social, por lo que no parece que eduquen para la adaptación al trabajo asalariado sino más bien para entrar a formar parte de la élite económica, una élite que disfrazan de ética por atribuirle una preocupación por el medio ambiente y por causas filantrópicas. Sirva de ejemplo un fragmento de la narración que Bárbara Serrano y Juan Morán, dos de los cofundadores de la escuela libre y democrática El Dragón International School (Torrelodones, Madrid), escribieron sobre una hipotética alumna de la escuela con la intención de defender la necesidad de una educación libre (2015):

Año 2045

[...] Alejandra acaba de vender su segunda empresa de diseño de nanobots para purificación de aguas subterráneas. Montó su primera empresa fuera de la escuela en Australia, mientras se formaba a distancia en inteligencia artificial para control de riesgos ecológicos. Empezó con la segunda cuando acabó de formarse y, tras varios años liderando empresas, ha decidido presentarse como candidata a un puesto que la hace muy feliz, se trata de un proyecto mundial para la reversión del cambio climático. Tendrá sede en Barcelona y se busca una persona que lidere el proyecto.

Año 2049

[...] Alejandra lidera desde hace unos años el Proyecto Clima y participa activamente en organizaciones filantrópicas, como la Fundación Integra, donando parte de los beneficios que consiguió de sus proyectos empresariales.

El segundo fin que suele atribuirse a la educación alternativa, y quizás el más habitual, es el de satisfacer las necesidades evolutivas de las criaturas de manera respetuosa, permitiendo un desarrollo armonioso. El discurso se centra, en este caso, en el desarrollo personal, pero con frecuencia desatiende la cuestión social. Como se pregunta Txelu Rodríguez (2015, p. 121), «¿centrarse en el favorecimiento del desarrollo individual, no puede obviar el trabajo explícito de aspectos como la organización colectiva, la generación de roles, la solidaridad, la empatía, el esfuerzo grupal...?». Tras varias visitas a Summerhill, Judith Suissa (2010, p. 96) anota que:

Una tiene la impresión de estar ante un alegre grupo de niños y niñas seguros de sí mismos y felices que, como se puede imaginar, crecerán hasta convertirse en individuos felices pero completamente centrados en sí mismos. [...] Hay pocos intentos de comprometerse con asuntos sociales más amplios o de confrontar la realidad sociopolítica actual⁴.

Por ello, aunque el fin del desarrollo personal es común a escuelas libres y libertarias, estas últimas añaden y priorizan el tercero de los fines, el de la transformación social a partir de una toma de conciencia colectiva, ya se intente desde una intervención más evidente (por ejemplo, proponiendo talleres de feminismo, de lengua de signos o de la historia de las luchas obreras armadas) o desde una postura menos directiva, generando estructuras y formas de funcionamiento horizontales para que niñas y niños puedan vivenciarlas e interiorizar determinados valores (por ejemplo, participación obligatoria en la asamblea y en los trabajos que repercutan en el colectivo o imposibilidad de llevar juguetes que no se vayan a compartir).

Pasado, presente y futuro

Según Cuevas Noa (2003), la pedagogía libertaria ha influido notablemente en las teorías y las prácticas pedagógicas a lo largo de la historia, hasta el punto de que esta no podría entenderse sin las aportaciones del anarquismo a la renovación pedagógica. Sin embargo, se trata de una pedagogía desconocida e ignorada por el gran público y por la mayoría de quienes se dedican a la educación, a pesar de que muchas de sus ideas principales han servido de sustento para las experiencias educativas más avanzadas e interesantes (Trasatti, 2004). Como señala Ana Sigüenza (2009), en el ambiente académico se ha dedicado muy poco espacio a esta pedagogía, que ha sido obviada en los planes de estudio de formación del profesorado, y aunque muchas de las ideas que tienen su origen o su máxima expresión en la pedagogía libertaria sí se han recogido en la formación inicial docente, esto ha ocurrido sin hacer mención alguna al anarquismo. Ruano Bellido (2013) destaca del mismo modo la escasa atención que se ha prestado a las propuestas pedagógicas de los anarquistas en comparación con otras corrientes educativas progresistas. En palabras de Héloïsa Castellanos (2012, p. 32);

¿Quién sabe hoy que la mayoría de las ideas de los pedagogos de los «métodos activos» habían sido ya puestas en práctica en Cempuis? Él [Paul Robin] será el primero en Francia, mucho antes que Célestin Freinet, en utilizar el método de la imprenta en el aprendizaje de la lectura-escritura.

En la misma línea, Trasatti (2004, p. 8) nos recuerda que muchas ideas de la tradición libertaria han sido incorporadas al tejido del sentido común pedagógico separadas del análisis crítico de la sociedad y, por lo tanto, a costa de la pérdida de las características y finalidades para las que habían sido pensadas: «en algunos casos las ideas y los proyectos desarrollados dentro de esta tradición libertaria se han convertido solo en meras técnicas que han perdido radicalidad, transformándose incluso en instrumentos para aumentar el control». Esta preocupación es compartida también por Hugues Lenoir (2012, p. 46):

El pensamiento educativo libertario, es verdad, ha sido en gran parte absorbido, digerido por el pensamiento pedagógico oficial: rechazo de la violencia y de la omnipotencia del maestro, retirada de la coacción, pedagogía del proyecto, lugar a la palabra y reconocimiento del otro, libertad para aprender. Claro, ella ahí ha perdido en pureza y en radicalismo.

Además, aunque en la década de 1970 la pedagogía libertaria era un tema de debate recurrente en Europa —y en el Estado español especialmente tras la muerte de Franco—, en la década de 1980 comenzó a disminuir la atención prestada por la investigación educativa hasta desaparecer casi por completo en los 90, si bien parece que el interés se encuentra al alza en determinados contextos. No obstante, coincidimos con Ana Sigüenza (2009) en que las pedagogías alternativas parecen más preocupadas por las microtecnologías de enseñanza-aprendizaje que por el cuestionamiento de la realidad social. Cuevas Noa (2003, pp. 14-15) comparte el mismo pesimismo en relación al estado de la pedagogía libertaria en el nuevo siglo:

¿Qué es lo que ha cambiado, entonces, en este período de tiempo que va desde los años 70 a los inicios del siglo XXI, que hace que ya no esté de moda la pedagogía libertaria? [...] Lo que en realidad ha cambiado ha sido el clima social y cultural en Occidente, y en especial en España, que provoca que las nuevas generaciones de profesionales y estudiantes del campo educativo no estén preocupados por cambiar en profundidad la realidad existente. La propuesta educativa anarquista no ha muerto, sigue estando ahí para quien quiera utilizarla adaptándola a los nuevos tiempos; lo que ha muerto (o casi) son las ganas de utilizar los planteamientos revolucionarios en la educación. Hay hoy mucho mayor interés por los enfoques micro, psicologicistas y tecnicistas en la educación que por hacerse las grandes preguntas acerca de la finalidad y el sentido de la formación humana.

Ante esta despolitización de la educación alternativa —que es en realidad una politización en favor del mantenimiento del *statu quo*—, necesitamos reivindicar el valor y el sentido de la pedagogía libertaria. No olvidemos que nos enfrentamos a la enorme capacidad del capitalismo para apropiarse de los términos, incluso de los que tuvieron origen en los márgenes desde los que se opone resistencia, y resignificarlos de acuerdo a sus propios intereses. Por ello, con el fin de evitar que la perspectiva libertaria de la educación sea neutralizada por el capitalismo, es preciso que reafirmemos constantemente su carácter político transformador (Gallo, 1996), pues buena parte de la educación alternativa está siendo absorbida ya. En palabras de Pedro García Olivo (2015):

La «Escuela alternativa» [...] será mañana la «Escuela oficial», y de hecho ya lo es hoy en parte de Europa: es la Escuela por fin readaptada a una fase del Capitalismo que ya no requiere, sin más, «obreros dóciles y votantes crédulos», sino «ciudadanos asertivos, emprendedores, organizativos; gentes creativas, imaginativas, asociativas» siempre —y este es el aspecto crucial— desde la aceptación franca de lo dado, desde la instalación plena en el sistema o, al menos, desde el deseo irrefrenable de acomodación. Para este nuevo perfil demandado por la máquina política y económica ya no sirve la escuela tradicional; se precisa una Escuela Renovada, y hay un interés mayúsculo, en las agencias económicas y en los poderes políticos, en promoverla.

Por último, coincidimos con Silvio Gallo (2009, p. 14) en su advertencia de que «fundar una escuela nueva en el interior de la sociedad vieja sin preocuparse de organizar un trabajo revolucionario para transformar paulatinamente las estructuras sociales sería condenar a esta escuela al fracaso». Por ello, es preciso combinar el trabajo pedagógico en las escuelas con la lucha política fuera de ellas, así como estar dispuestas a salir de nuestras zonas de confort y transitar por nuestras contradicciones para recuperar espacios arrebatados por el

poder y construir en lo cotidiano nuevas formas de hacer que desafíen lo que parece incuestionable. En lo que respecta a la pedagogía, y con el objetivo de animarnos a la acción tras la lectura, suscribimos las palabras de Daniel Parajúa (2012, p. 126):

La educación libertaria no es simplemente un objeto de análisis minucioso o de veneración intelectual. No es patrimonio de ningún experto: la educación libertaria hay que sacarla de sus discursos, tiene que estar con los pies en el suelo, en la calle, en el día a día de los centros y espacios educativos, permanentemente confrontada con las cosas que ocurren, si no es un mero ejercicio intelectual para tranquilizar algunas conciencias.

NOTAS

- [1] A pesar de que las y los anarquistas reconocieron en la enseñanza laica estatal algunas mejoras con respecto a la religiosa, la consideraban todavía insuficiente por su carácter homogeneizador, patriótico y jerárquico (Ruano Bellido, 2013). En palabras de Ferrer i Guàrdia, en la educación estatal laica «Dios era reemplazado por el Estado, la virtud cristiana por el deber cívico, la religión por el patriotismo, la sumisión y la obediencia al rey, al aristócrata y al clero por el acatamiento al funcionario, al propietario y al patrón» (1912/2013, p. 94).
- [2] No obstante, por insuficiente que pueda parecernos, no sería justo reducir la tendencia no directiva de la pedagogía libertaria a un simple *laissez-faire* en el que todo vale pues, a diferencia de las pedagogías no directivas que no son libertarias, «las teorías anarquistas no directivas sí tienen, por lo general, una perspectiva de clase social» (Cuevas Noa, 2003, p. 88).
- [3] No obstante, tanto Cuevas Noa como Gallo coinciden en que, a pesar de las innegables limitaciones, es posible llevar a cabo prácticas libertarias en el seno de instituciones estatales y, por tanto, autoritarias. Haciendo referencia al contexto brasileño, Silvio Gallo (Proyecto Educativo Libertario, 2014) afirma: «Si bien es necesario, y nos hace falta, hacer la crítica a la escuela, a mí me parece posible producir relaciones más libertarias en la escuela misma, y quizás, produciendo algunas posibilidades de liberación y de producción de prácticas de libertad, de prácticas más libertarias en la escuela. [...] Así es que, me parece posible poner nuestros esfuerzos para transformar la institución escolar desde dentro de la institución misma, produciendo cambios de relaciones, cambios de posibilidades» (p. 14).
- [4] Paul Robin y Sébastien Faure la pusieron además en práctica en dos experiencias de pedagogía libertaria: Cempuis y La Ruche, respectivamente.
- [5] Sobre la coeducación de sexos señala Ferrer y Guàrdia en La Escuela Moderna (1912/2013, p. 47): «No es que fuera absolutamente nueva en España, porque, como imperio de la necesidad y por decirlo así en estado primitivo, hay aldeas, apartadas de los centros y de las vías de comunicación, situadas en valles y montañas, donde un vecino bondadoso, o el cura, o el sacristán del pueblo acogen niños y niñas para enseñarles el catolicismo y a veces el silabario; es más: se da el caso de hallarse autorizada legalmente, o si no tolerada, por el Estado mismo, en pueblos pequeños cuyos ayuntamientos carecen de recursos para pagar un maestro y una maestra; y entonces una maestra, nunca un maestro, enseña a niños y niñas, como yo mismo he tenido ocasión de verlo en un pequeño pueblecillo no lejos de Barcelona; pero en villas y ciudades era desconocida la escuela mixta, y si acaso por la literatura se tenía noticia de que en otros

países se predicaba, nadie pensaba en adaptarla a España, donde el propósito de introducir esa importantísima innovación hubiera parecido descabellada utopía».

- [6] Si bien en este capítulo se hace referencia sobre todo a escuelas o proyectos educativos en la infancia, la pedagogía libertaria trasciende con creces los límites de la escuela —de hecho, a menudo florece mejor fuera de ella— y puede ponerse en práctica en todas las edades. Tan libertarios son algunos de los ejemplos que se incluyen en el texto como pueden serlo un club de lectura autogestionado por las vecinas en un centro social del barrio, un huerto comunitario, un coloquio en un espacio okupado o proyectos de alfabetización para personas adultas, por mencionar algunas otras experiencias.
- [7] <http://www.paideiaescuelalibre.org/>
- [8] En el Estado español la escolarización obligatoria comienza en Educación Primaria, por lo que muchos proyectos libertarios se limitan a la etapa infantil.
- [9] <https://latribuescuelitawordpresscom.wordpress.com/>
- [10] <http://proyectotartaruga.blogspot.com.es/>
- [11] <http://jardinspirata.org/>
- [12] Según Trasatti (2004, citando a Amedeo Bertolo), si bien en el siglo XX se generalizó el uso de *libertario* como sinónimo de anarquista o de «casi-anarquista», en los últimos años se ha utilizado también con el significado de ultraliberal (por influencia estadounidense) o de simplemente liberal (en Italia y en Francia), lo que ha generado confusión en nuestro contexto. Es importante no confundir la acepción tradicional con estas últimas pues, aunque ambas posturas aspiran a reducir los poderes del Estado, las segundas son claramente capitalistas y apoyan un mercado de la educación regulado por la oferta y la demanda. No deja de preocuparnos que estén intentando apropiarse del término *educación libertaria* personas como Laura Mascaró, presidenta de la Plataforma por la Libertad Educativa, un referente para muchas personas dentro de la educación libre y también autora del prólogo del libro *Capitalismo para niños*, en cuyo acto de presentación —en el Instituto Juan de Mariana, que se define como liberal y defiende el pensamiento económico de la Escuela Austriaca— Laura habló sobre las bondades del capitalismo y sobre cómo la educación financiera puede ayudarnos a sacarle provecho a este sistema económico. Más recientemente, el 16 de marzo de 2017, European Students for Liberty (que reúne a jóvenes ultraliberales y anarcocapitalistas) organizó en Madrid el II Encuentro por la Libertad, en el que Laura Mascaró y Bárbara Serrano participaron con una charla titulada «Educación libertaria».

- [13] La concepción de la libertad de las escuelas libres se corresponde con la frase de John Stuart Mill: «mi libertad acaba donde empieza la de los demás». En cambio, las escuelas libertarias prefieren la afirmación de Bakunin de que «la libertad de los demás extiende la mía hasta el infinito», es decir, mi libertad empieza cuando empieza la de los demás.

- [14] Traducción propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acir, Martín Alberto y Cáceres, María del Carmen (2011). *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres. Recuperado de <http://www.federacionlibertaria.org/BAEL/Archivo/Tesis,%20monografias/Acir%20y%20Maria.pdf>
- Castellanos, Héloisa (2012). La educación integral. En *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos* (pp. 29-42). Santiago de Chile: Eleuterio.
- Codello, Francesco (2012). La educación... autogestionada. En *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos* (pp. 67-73). Santiago de Chile: Eleuterio.
- Cortavitarre Carral, Emili (2012, abril). *Movimiento libertario y educación: principios básicos, Ferrer y Guardia, otros pedagogos y la experiencia del CENU*. Ponencia presentada en las Jornadas de Pedagogía Libertaria, Granada. Recuperado de http://www.aulalibre.es/IMG/pdf_PONENCIA_Movimiento_libertario_y_educacion_S._XIX_y_XX.pdf
- Cuevas Noa, Francisco José (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo. Recuperado de <http://periodicohumanidad.files.wordpress.com/2009/01/francisco-cuevas-noa-anarquismo-y-educacion.pdf>
- Ferrer i Guàrdia, Francesc (1912/2013). *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Madrid: LaMalatesta.
- Gallo, Silvio (1996). O paradigma anarquista em educação. *Nuances. Revista do Curso de Pedagogia*, 2. Recuperado de <https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/06paradigma.htm>
- Gallo, Silvio (2009). *Pedagogía libertaria: principios político-filosóficos*. La Laguna: Tierra de Fuego.
- Gallo, Silvio (2012). Estúpida retórica: algunas consideraciones sobre riesgo, libertad y educación. En *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos* (pp. 49-58). Santiago de Chile: Eleuterio.
- García, Héctor C. y Olmeda, Alfredo (2015). *Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza*. Madrid: La Neurosis o Las Barricadas.
- García Olivo, Pedro (2015). La escuela en democracia. Perspectivas para la dene-gación de toda forma de escuela. *Amanecer*, 1. Recuperado de <https://pedrogarciaolivo.wordpress.com/2016/02/18/la-escuela-en-la-democracia-entrevista-a-pedro-garcia-olivo-para-el-periodico-anarquista-el-amanecer/>
- Giacomoni, Valeria (2008). La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica. *Germinal*, 5, 85-98. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3179166.pdf>
- Lenoir, Hugues (2012). La educación libertaria. En *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos* (pp. 43-48). Santiago de Chile: Eleuterio.
- Martín Luengo, Josefa (1993). *La Escuela de la Anarquía*. Móstoles: Madre Tierra.
- Mueller, Justin (2012). Anarchism, the State, and the role of education. En Robert H. Haworth (Ed.), *Anarchist pedagogies: Collective actions, theories, and critical reflections on education* (pp. 14-31). Oakland: PM Press.
- Parajuá, Daniel (2012). No se puede hacer nada. Se puede hacer todo. En *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos* (pp. 111-127). Santiago de Chile: Eleuterio.
- Proyecto Educativo Libertario (2014). *Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile*. Indómita.
- Rodríguez, Manuel «Txelu» (2015). *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Guadalajara: Volapük.
- Ruano Bellido, Raúl (Ed.) (2013). *Contra la ignorancia. Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*. Mataró: El Viejo Topo.
- Serrano, Bárbara y Morán, Juan (2015, 6 de diciembre). La escuela tradicional está destrozando el presente y futuro de tus hijos. *El Confidencial*. Recuperado de http://blogs.elconfidencial.com/espana/tribuna/2015-12-06/la-escuela-tradicional-esta-destrozando-el-presente-y-futuro-de-tus-hijos_1114655/
- Sigüenza, Ana (2009). Pedagogía libertaria. *Tierra y Libertad*, 253. Recuperado de <https://www.nodo50.org/tierraylibertad/253.html>
- Suissa, Judith (2010). *Anarchism and education: A philosophical perspective* (2ª ed.). Oakland: PM Press.
- Tomassi, Tina (1978). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Móstoles: Madre Tierra.
- Trasatti, Filippo (2004). *Actualidad de la pedagogía libertaria*. Madrid: Popular.

Niños libres para construir una sociedad libre. Una arenga contra la Educación*

Jesús GARCÍA BLANCA

El embarazo, el parto, la crianza, los primeros años de vida, son cruciales para el animal humano, pero también lo son para la clase de sociedad que construirá. Quienes queremos cambiar la sociedad en la que vivimos, tenemos que empezar por las raíces.

El futuro destino de la raza humana será creado por la estructura caracterial de los niños del futuro. En sus manos y corazones estará esta gran decisión. Tendrán que limpiar el caos del siglo XX. Esto nos concierne a nosotros, los que vivimos en medio de este caos. No debemos ser nosotros los que edifiquemos ese futuro. No podemos decir a nuestros hijos qué clase de mundo habría que construir, pero podemos equiparlos con el tipo de estructura caracterial y el vigor biológico que les harán capaces para tomar sus propias decisiones y encontrar sus propios caminos para construir de una manera racional su propio futuro y el de sus hijos.

Han transcurrido sesenta y cinco años desde que **Wilhelm Reich** escribiera estas palabras y la sociedad occidental moderna continúa siendo el mayor enemigo de los niños y las niñas y por lo tanto de un posible futuro en armonía para el planeta.

Desde mi particular experiencia de treinta años conviviendo con mis alumnos, mis hijos y mi nieto, voy a permitirme ser sincero, directo, casi brutal: no podemos darnos el lujo de perder el tiempo

*N. del A.: Este texto es una reelaboración actualizada de aportaciones que he venido haciendo en los últimos años sobre este asunto: un artículo publicado en el número 41 (2014) de la revista *Ekintza Zuzena*, mi intervención a distancia en el Encuentro de familias por alternativas a la escuela convencional (Gandía, 2013) y una charla-debate contra la Educación celebrada en la sede de Plural-21 (Barcelona, 18 de octubre, 2013).

con bonitas palabras o artificios retóricos porque el caos del que hablaba Reich se ha multiplicado por mil y amenaza con asfixiar lo viviente: esos refugios de espontaneidad encerrados en el interior de cada criatura y en unos pocos, poquísimos, desgraciadamente contadísimos adultos, algunos de los cuales nos implicamos en proyectos como este mismo libro, la editorial que lo acoge o las organizaciones sociales que lo han puesto en marcha, compartiendo nuestras dudas, nuestro dolor y nuestras esperanzas.

Empezaré por lo primero, por el dolor, por el rechazo, no solo a la escuela convencional, sino a todos los aparatos de normalización más o menos encubiertos, al acecho en cada etapa de nuestras vidas; y acabaré por lo último, por la esperanza, que he ido renovando —a pesar de las dudas, de los temores, de la inseguridad, de las contradicciones— con la llegada a mi vida de cada nueva criatura.

La educación es una herramienta de poder que las élites utilizan para perpetuar su dominio y está en la raíz de los desequilibrios y la violencia. Propongo, por tanto, despojarla de su actual reputación como instrumento liberador al servicio del ser humano. Una mirada al diccionario de sinónimos nos ayudará a comprobar gráficamente lo que digo. Estos son algunos de los sinónimos que nos ofrece el WordReference para «educar»: «formar, aleccionar, adoctrinar, guiar, dirigir, adiestrar, amaestrar, amansar, domar, encauzar, acostumar».

Para batallar contra la educación como productora de piezas para el engranaje, propongo otro concepto que implica al mismo tiempo protección de la vida y esperanza de futuro: el concepto de autorregulación.

Llevar a la práctica la autorregulación es tan sencillo y tan difícil como confiar en los niños, escucharlos, respetarlos, disfrutar con ellos, abrazarlos, estar a su lado sin imponerles nada, sin impedirles decidir, explorar, equivocarse, enfadarse, llorar o tener miedo; respetar su desarrollo natural, su curiosidad y su deseo de aprender; expandir su conciencia, desarrollar seguridad y confianza en sí mismos; capacitarlos emocionalmente para que se hagan cargo de sus vidas, de su relación con los demás y con el entorno, de una forma crítica, constructiva y solidaria.

Para encontrar las raíces de la autorregulación, debemos retroceder hasta principios del siglo XX cuando un autor clave comenzaba a desarrollar una labor multidisciplinar que revolucionaría no solo la psicología, la psiquiatría o la pedagogía sino la medicina, las ciencias de la vida y la concepción misma del universo: Wilhelm Reich.

Las investigaciones de Reich para dilucidar el origen de los trastornos mentales lo llevaron a la conclusión de que el problema no estaba en el individuo, sino en la sociedad, nuestra sociedad, esa sociedad y esa cultura de la que están tan orgullosos los occidentales modernos. Por su parte, **Bronislaw Malinowsky** y **Margaret Mead** observaron cómo esos trastornos no aparecían en las pequeñas sociedades de las islas Trobriand o Samoa que no se basaban en la autoridad, la rigidez y la castración. Y **Alexander Neill** fue el primer educador que se atrevió a poner en práctica lo que él y Reich llamaron autorregulación.

Otros autores, anteriores y posteriores, aportaron ideas complementarias o profundizaron en estos enfoques: **William Godwin** denunciaba a finales del siglo XVIII el control dogmático que ejercían los entonces nacientes sistemas educativos de cara a producir ciudadanos al servicio del Estado; **Francisco Ferrer** consideraba inconcebible que un gobierno creara un sistema educativo que pudiera conducir a cualquier cambio radical —algo que les cuesta comprender, no ya a las fuerzas políticas de la izquierda, sino incluso a tanto colectivo autodenominado antisistema—; **Ivan Illich** evidenció la alienación producida por la educación para destruir la capacidad de actuación del individuo, y cómo el proceso de socialización de la escuela creaba un tipo especial de carácter que se ajusta a las necesidades del poder...

La base teórica para esta gigantesca maquinaria de control la puso el **Sigmund Freud** de la última época que, apartándose de sus primeros descubrimientos, planteó la idea del «instinto de muerte», cargando así al individuo con la culpa de su inadaptación y confirmando a psiquiatría, psicología y psicoanálisis la misión de devolver al redil a los descarriados.

Por el contrario, la autorregulación, la crianza ecológica, conecta lo individual con lo social: las condiciones sociales y culturales fabrican

esclavos; para cambiarlas tenemos que empezar por el principio, profundizar en las raíces, remontarnos al origen.

Escuelas de padres, oficinas de planificación familiar, consultas de toxicología y ginecología, paritorios, guarderías, consultas de pediatría, escuelas, institutos, universidades... no se diseñaron para liberar al ser humano y contribuir a su felicidad, sino para conseguir el dominio absoluto que garantiza la apariencia de libertad, hasta el punto de que incluso los colectivos autodenominados progresistas y antisistema no solo no cuestionan estos artefactos de control, sino que los defienden y reivindican.

Esos engranajes actúan en todos los puntos del arco vital, pero son especialmente agresivos los que abarcan la concepción, el embarazo, el parto y los primeros años de vida, precisamente porque se trata de un período crítico a la hora de condicionar el desarrollo del animal humano. La intromisión del estamento médico en lo relacionado con la concepción y el embarazo, la medicalización de los partos y las pautas pediátricas establecidas para condicionar la crianza, perturban o bloquean procesos vitales, rompen los vínculos biológicos y emocionales de las criaturas y preparan el terreno para las posteriores intervenciones psicopedagógicas, entre ellas, fundamentalmente, la escuela.

La escuela sigue siendo un centro de encierro y normalización a pesar de los interminables cambios y reformas, de lo que puedan reflejar los documentos pedagógicos y de lo que establece la legislación vigente. La escuela aburre, disciplina, fracciona el pensamiento, difunde la incultura, destruye la curiosidad natural, reprime la sensibilidad, promueve la insolidaridad y la competitividad, mata la espontaneidad y alimenta la frustración y el odio; su preocupación por la disciplina condena al fracaso cualquier intento de transmitir auténticos valores de respeto, seguridad en sí mismos, convivencia, solidaridad, intercambio de experiencias y sentido crítico. Y todo ello cuidadosamente cubierto bajo una cínica fachada de progresía y buenos propósitos que no puede esconder el hecho de que ni siquiera cumple los objetivos mínimos de lo que se considera «instrucción básica».

Otra cosa es que haya profesionales rebeldes agazapados en este o aquel centro escolar —yo mismo fui uno de ellos hace veinticinco años— y que —en ese minúsculo espacio en el que se les permite maniobrar— hagan ciertas cosas que de otro modo, suavicen los rigores de la manipulación o despierten inquietudes en esa pequeña minoría de alumnos que el engranaje escolar aún no ha conseguido doblegar o desesperar.

Pero eso no va a cambiar el sistema de adoctrinamiento global. Lo podemos comprobar claramente con solo observar los resultados: la indolencia corroe al ciudadano medio, la inmensa mayoría vive en la ignorancia de lo que se juega cada día; y los únicos conscientes de esa batalla son los de arriba, los que —por eso— llevan siglos dominando al resto.

Veo a diario los efectos de la escuela en los niños. Cada vez me cuesta más asistir a este temible espectáculo con la amarga sensación de ser cómplice de un ignominioso proceso de mutilación. Veo las largas filas de escolares caminando sin remedio hasta aquella picadora de carne que nos mostraba la película de **Alan Parker** a partir de las obsesiones de **Roger Waters**. Y veo también cómo los pocos espíritus libres que logran escapar a la trituradora son perseguidos y demonizados, o por expresarlo en lenguaje moderno: diagnosticados y tratados.

En la presente situación, defender el sistema educativo público es defender el modelo educativo uniformizador que lo domina y que cumple funciones claves de sometimiento del ser humano y de mantenimiento de una sociedad injusta. Paradójicamente, los padres que quieren que sus hijos crezcan de otra forma, únicamente tienen dos opciones: o mantenerlos en casa y correr el riesgo de que los denuncien por abandono, o matricularlos en un colegio privado acorde con sus ideales pedagógicos, porque únicamente fuera del control de los centros públicos puede haber lugar para la libertad y contra el sistema.

El objetivo está claro: hay que cambiar la sociedad desde la raíz. Pero nuestra sociedad no es destructiva y negadora de lo viviente por casualidad o porque así lo hayan establecido los dioses del Olimpo, sino por decisión de las minorías que detentan el poder desde tiempo

inmemorial —muy probablemente desde que las hordas guerreras patriarcales arrasaron las comunidades matricias en los comienzos del Neolítico—. Eso quiere decir que luchar por una vida saludable, armónica, feliz... supone luchar contra engranajes de poder creados para perpetuar el dominio.

Por estas razones —apuntadas ya por pensadores anarquistas como **Stirner**, **Tolstoy**, **Goodman** y el propio **Illich**— es evidente que los cambios radicales —desde la raíz— que la humanidad necesita no se van a producir desde Arriba, sino que tendremos que forzarlos desde abajo, y para eso, además de información liberadora, necesitaremos tener la capacidad biológica y emocional —Reich diría caracterial— para sembrar la semilla de la libertad en la siguiente generación.

Harán falta muchos cambios estructurales, empezando por los legales, por derogar las leyes que en estos momentos criminalizan a quienes queremos educar a nuestros hijos al margen del aborregamiento y la manipulación o que obstaculizan una crianza ecológica. Pero independientemente de los que cada cual decida hacer en esa lucha, de las energías y el tiempo que quiera y pueda dedicarle, está esa otra lucha cotidiana que nos exige mucho más que leer libros, escribir o debatir, la que nos exige confiar en nuestros hijos.

La idea de autorregulación nació a partir de las intuiciones y la confianza en la vida de Alexander Neill, quien en 1926 había creado una escuela a la medida de sus convicciones educativas: una fe inquebrantable en la bondad de los niños y la felicidad como meta final de la educación, que debía combinar lo intelectual y lo afectivo y excluir la disciplina, los dogmas y los castigos, para establecer una relación de sinceridad y respeto entre los niños y los adultos.

Los descubrimientos de Wilhelm Reich aportaron una base teórica firme a estas intuiciones: la educación represiva de la sociedad patriarcal provoca un estancamiento de la energía sexual —que Reich denominó **Orgón**, la energía vital primordial— provocando angustia y la formación de una coraza rígida que impide el contacto con el exterior y con uno mismo, y sentimientos de culpa que convierten al ser humano en un esclavo.

Por el contrario, la autorregulación respeta el desarrollo vital y facilita el flujo energético y la pulsación que lleva al placer y a una coraza flexible que permite el contacto en condiciones de salud y equilibrio. Es la diferencia entre el temor a la vida y la alegría de vivir, entre la inestabilidad emocional, la timidez, la agresividad y la arrogancia frente a la espontaneidad, la autoconfianza, la expansión mental y física, la estabilidad emocional y la capacidad de ser libres.

Y en esa tarea de dejar crecer a los niños, la confianza es fundamental: la autorregulación supone una conexión con lo espontáneo, con la energía que sustenta la vida y la organiza, con las fuerzas que palpitan en cada ser vivo y lo conectan con el ecosistema. Lo que hace posible la autorregulación es la capacidad de conectar con la vida y sentir cómo esta se construye a sí misma, siguiendo un orden misterioso que se traduce en armonía.

La autorregulación comienza desde el momento en que los padres se plantean tener a un hijo poniendo ya una determinada energía en el deseo de concebirlo. Durante el embarazo, la capacidad de la madre para asimilar la carga energética que representa el nuevo ser vivo, así como la posibilidad de mantener unas relaciones sexuales sanas con su pareja, puede ser determinante en el futuro desarrollo del bebé.

Otro momento crucial es el parto. La posibilidad de un parto natural puede representar para la madre una experiencia activa de descarga energética y para el bebé una experiencia libre de traumas que permita el libre funcionamiento biológico. Posteriormente, el contacto con la madre mediante el amamantamiento, permite prolongar el intercambio energético y el desarrollo neuroinmunológico y enzimático, el desarrollo de las percepciones, que en principio son orales y visuales, y el inicio de la autorregulación del sueño, la alimentación y otros ritmos biológicos.

A partir de ahí escuchar, respetar a los niños, valorar sus intereses y sus ideas, facilitar el contacto con los elementos: que lo toquen todo, que se arrastren, se manchen, se mojen, exploren... Dejar que lleguen a controlar sus esfínteres de modo natural, cada cual a su ritmo. Respetar igualmente el desarrollo de su capacidad para caminar erguidos, sin intervenciones ni aparatos de ayuda, permitiéndoles que se arrastren

por el suelo, que gateen mientras tengan esa necesidad hasta que consigan por sí mismos la seguridad necesaria para levantarse.

Estar siempre a su lado cuando lo necesiten, escucharlos, acompañarlos cuando lo pidan, consolarlos, apoyarlos, pero siempre sin imponerles nuestras necesidades, nuestro ritmo, ni siquiera nuestra ayuda o nuestro cariño. Permitir que tomen sus decisiones, que expresen libremente sus emociones: la alegría, el asombro, la satisfacción; pero también el llanto, el enfado, el miedo... Reich decía a su hijo Peter: «no tengas miedo de tener miedo».

Educación	☒	Autorregulación
Herramienta de Poder ↓		Herramienta de Liberación ↓
Perpetuar el Control ⌚		Proteger la Vida ⌚
Normalidad		Salud
Mecanicismo Fragmentación Imposición desde Arriba Simplificación		Holismo Globalidad Espontaneidad desde Abajo Complejidad

Tabla 1 Autorregulación frente a educación

BIBLIOGRAFÍA

- Matthew APPLETON (2013) Una infancia en libertad. Cauac. Murcia.
- ASOCIACIÓN ANTIPATRIARCAL. Boletines. Donostia, 1989-92.
- Celestín FREINET (1979) Los métodos naturales. Fontanella. Barcelona.
- Paulo FREIRE (1989) La educación como práctica de libertad. Siglo XXI. Madrid.
- Jesús GARCÍA BLANCA (2017) Wilhelm Reich, inspirador de rebeldía. Cauac. Murcia.
- John HOLT (1982) El fracaso de la escuela. Alianza Editorial. Madrid.
- Ivan ILLICH (1974) La sociedad desescolarizada. Seix Barral. Barcelona.
- Carlos LERENA (1983) Reprimir y liberar. Akal. Madrid.
- Jesús MAÑAS (2004) Autorregulación y autogobierno. Orgón. Valencia.
- Philippe MEYER (1981) El niño y la razón de estado. Zero. Madrid.
- Alexander S. NEILL (1995) Summerhill. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- Wilhelm REICH (1983) Children of the future. Farrar, Straus, Giroux. New York.
- Xavier SERRANO (1997) Ecología Infantil y maduración humana. Orgón. Valencia.
- Joel SPRING (1987) Introducción a la educación radical. Akal. Madrid.
- Patty WIPFLER (1991) Escuchando a los niños. Parents Leadership Institute.

Recursos en la red

Teo no va a la escuela (artículo en *Mente Sana*): <http://bit.ly/2qUvOMS>

«El debate no es educación pública contra privada sino por una educación liberadora» (Entrevista en *Insurgente.org*): <http://bit.ly/2pWbFSd>

Ecología de Sistemas Humanos: <http://bit.ly/2quwoiL>

La medicalización de las madres como distorsión mecanicista de los comienzos de la vida humana (artículo en *Daimón Revista Internacional de Filosofía*): <http://revistas.um.es/daimon/article/view/302601>

El biopoder del mundo adulto en la construcción de los discursos de la infancia sobre la escuela y el profesorado

Siu LAY-LISBOA y Manuel MONTAÑÉS¹

Presentación

En la Grecia clásica se empleaban dos palabras para hablar de la vida: *zoé* y *bios*. La primera hacía referencia a la vida entendida como existencia fisiológica, la «vida natural», dada por el simple hecho biológico, relacionándose con el organismo, con sí mismo. Mientras que la *bios* se vinculaba a la relación con otros, al ámbito social, relacionado con la «vida política», la vida pública, el ejercicio ciudadano.

Foucault (1976) propuso el término biopoder para referirse a las relaciones de poder relacionadas con el cuerpo viviente, la construcción de su propia subjetividad y sus formas de vida. El biopoder como medida de subyugación y control de los cuerpos, desde dentro mismo del sujeto, prescribe pautas adecuadas de actuación. De este modo se restringen las actuaciones sobre el *bios* de las personas, dejando la vida relegada a una única aparente esfera: al *zoé*, y así objetivar *lo ciudadano y lo político* sobre la vida pura, sobre los cuerpos sobrevivientes.

El biopoder que emana de la población adulta condiciona las prácticas, los discursos y la imagen que de sí misma tiene la infancia. En este texto se da cuenta de este biopoder y se expone el contenido de las posiciones discursivas que la infancia tiene de la escuela y el profesorado.

El biopoder adultocéntrico

«La infancia es la instancia de la inauguración de la vida y en donde la aparición del biopoder aparece en su forma paroxística» (Bustelo, 2005, p. 255). El discurso adultocéntrico se instala en la niñez desde edades tempranas. Cristaliza en niños y niñas un conjunto de nociones e ideas respecto a sí mismos, sobre cómo deben comportarse con las personas adultas, y sobre su propia identidad como categoría social. Consecuentemente, la infancia aprende, interioriza, e inscribe, *in-corporando* —metiendo en su cuerpo *social*— características y atributos definidos y asignados por la adultez, los cuales configuran su autoimagen como grupo social, instaurando normas sobre sus relaciones con los adultos.

Bustelo (2005) nos invita a reflexionar sobre la relevancia del biopoder en la infancia. El autor sostiene que la niñez al ser el tiempo donde sucede, por vez primera, el establecimiento de normas y la adquisición de conocimiento, y donde los niños están *sujetados* aún solo por sus padres —y, en buena medida también, por el profesorado—, el biopoder se presenta con mayor fuerza, y a la vez, se oculta detrás de la relación adulto-infante, pues se naturaliza por lo dado y establecido en la creación del propio vínculo. Aunque la subordinación de la niñez a la adultez nos sea política en un sentido formal, la dependencia al vínculo primario lo vuelve vulnerable al sometimiento y a la explotación, lo que condiciona su regulación política de subordinación (Butler, 2011).

En la infancia se instalaría el control del biopoder desde ambas esferas de la vida, la biológica y la pública. No solo la vida política de niños y niñas se ve restringida, sino también su mera existencia y las condiciones de esta.

La mayoría de los niños, se han convertido en un *Niño Sacer*, una figura del derecho romano que se traduce por su carácter *in sacrificable*, que, a la vez, *cualquiera puede matar quedando impune*. Miles de niños y niñas mueren cotidianamente convirtiéndose en *niños sacer*; son eliminables o

desechables, y la característica básica es que su muerte no extraña ninguna consecuencia jurídica. Por lo tanto, en el caso de que mueran de hambre, de enfermedades curables o prevenibles, de que sean víctimas de guerra, de manera sospechosa nadie es responsable de ello

(Bustelo, 2007, p. 26).

Se intenta capturar a la infancia por diversos dispositivos biopolíticos —los que naturalizan y ocultan su propia presencia, ocultándose en esta suerte de etapa de socialización primaria—, para intentar despolitizarla, llevándola de la *bios* a la *zoé*. «Con ello ser administrada desde el anonimato de la cifra estadística y del cuerpo biológico seriado» (Ramírez, 2009, p. 146).

Es de gran complejidad superar las diversas problemáticas que se desprenden de las relaciones de dominio de las que es objeto la infancia, ya que existen obstáculos estructurantes que dificultan visualizarlas, debido a la relación primaria desde las cuales se formulan, bajo la aparente y espuria naturalidad e imparcialidad. Según Bustelo (2007), en la biopolítica existen «poderosos dispositivos ideológicos que legitiman una situación de dominación por medio del ocultamiento de la relación social primaria que la expresa» (p. 30).

La idea de la infancia como aquellos *pequeños* a quienes los adultos deben custodiar y defender desde edades tempranas, es el recurso utilizado para generar una relación desigual y asimétrica. El discurso adultocéntrico recurre a este recurso para ejercer este biopoder, describiendo y prescribiendo las relaciones que se han de establecer entre la infancia y los adultos. Estas relaciones son transmitidas por los adultos de manera sutil como una condición natural, ocultando su vertiente social, esto es, escondiendo lo relativo a que toda relación es construida social y colectivamente.

Desde esta relación entre adultez y niñez se recrea y se transmite, por parte de los adultos, la naturalización de una suerte de candidez o salvajismo propia de la infancia, unos pseudos *Apolos* y *Dionisios*. A lo que Gaitán (2006) objetaría, *ni inocentes vulnerables, ni salvajes dañinos* (p. 69), ya que estos serían los principales dos enfoques que

utiliza y promueve el adultocentrismo para relacionarse con la infancia, y perpetuar las nociones que de ella tiene.

Estos dos enfoques, normativos y hegemónicos sobre la concepción y naturaleza de la infancia, legitiman determinados dispositivos de dominación sobre *aquel niño*, ya que describen y despliegan un repertorio de comportamientos *propios* de niños y niñas, nos hablan, por un lado, de un niño inocente y débil a quien proteger, o, por otro, de uno salvaje y arrebatado a quien controlar. Ambos necesitados de la supervisión de un adulto.

Los medios de comunicación —en mayor medida la publicidad y el cine—, contribuyen a la construcción de un niño escuálido, débil y desvalido, o, en su oposición, indisciplinado y rebelde. Se amplifica así la transmisión de discursos adultocéntricos en y sobre la niñez, ocultando y naturalizando relaciones de dominio sobre la imagen de *aquel niño*. Asimismo, el cine infantil se encarga en buena medida de que niños y niñas construyan diversas nociones del mundo como naturales (Bustelo, 2005).

Para los niños, los mensajes que ofrecen los dibujos animados de Disney sugieren que los problemas sociales, tales como la historia del racismo, el genocidio de los nativos americanos, la prevalencia del sexismo y la crisis de la democracia, acontecen simplemente por las leyes de la naturaleza

(Giroux, 1995 en Bustelo 2007, p.72).

Es el caso de *esa* noción de infancia débil, desprotegida, transmitida ampliamente por los medios de comunicación, campañas de promoción o prevención, y de ayuda social hacia esta infancia pobre. Las campañas sociales de *ayuda* a la infancia, se servirían de esta imagen, donde, con el supuesto afán de sensibilizar y concientizar a la población respecto a las problemáticas de la infancia, se hace uso y se abusa de esta imagen exagerada y lastimosa, *victimicista* de la infancia, *la infancia pobre, empobrecida*, imagen que se transmite con la única intención de *vender* beneficencia, una suerte de lástima hacia

a la infancia. Este tipo de padrinazgo publicitario vuelve a la infancia víctima del *despotismo de benevolencia* (Bustelo, 2005).

El paternalismo/maternalismo reproduce una relación protectora descaradamente asimétrica. El que «protege» es dueño del poder y la voluntad sobre el «desprotegido». Además, no es una relación que «hace» el bien o que busca hacer el bien en el otro sino principalmente que «*me hace bien*» en el sentido de una actitud narcísica (Bustelo, 2005, p. 259).

Los niños, por excelencia, son «los que no tienen poder». «No hay más simple y transparente constatación; la mayoría de los pobres son niños, y la mayoría de los niños, son pobres» (Bustelo, 2007, p. 34).

El papel de la escuela

La familia y la escuela son principalmente las instituciones que propician que se reproduzcan ciertas prácticas y creencias, naturalizando y normalizando las actualizaciones, los saberes, capacidades y poderes de sus miembros, de acuerdo a las categorías de representación e interpretación.

La escuela (Ballatán y Campanini, 2008) construye niños *infantilizados*, privándolos de sus capacidades de elaborar críticamente sus experiencias y saberes, evitando el conflicto y la emergencia de lo político, provocando el silencio de niños y niñas. Se abandonaría la idea de la escuela como un espacio de aprendizaje colaborativo, participación genuina y de desarrollo integral.

La insistencia en mantener este tipo de concepciones sobre la *infantilización* de la niñez en las prácticas docentes, responde a discursos políticos-pedagógicos, que han moldeado procesos de conformación de las instituciones educativas, donde se tiende a trabajar sobre un «supuesto alumno», que en la práctica real no respondería a ningún alumno en concreto (Szulc, 2010, p. 100). La escuela, incluso liberada del poder de la iglesia, en muchos casos,

sigue reproduciendo los presupuestos de las relaciones patriarcales (hombre-mujer, adulto-niño) (Bourdeau, 2000).

Se forma e instruye a niños y niñas, intentando que lleguen a ser personas *de bien*, que vayan conformando e incorporando las pautas de comportamiento en sociedad. Los niños, como se ha señalado, son conceptualizados desde dos posiciones sociales antagónicas: como un ser «corrupto egoísta», o como un ser «inocente puro» (Jenks, 1996 y Valentine, 2004, en *Franzé et al.* 2011, p. 26). Por consiguiente, las instituciones deben, o bien controlarlos, o protegerlos, ayudándolos, así a llegar a ser hombres *de bien*, hombres adultos.

La escuela como agente socializador y mediador es instrumentalizada por el poder estatal. Conocer cómo funciona y se institucionaliza el dispositivo de protección de la infancia, nos ayuda a comprender cómo el Estado, a través de la escuela, restringe y produce las nociones asociadas a la infancia. La educación desempeña una función dual: por un lado, garantizar el orden social (reproducción y acumulación) y, por otro, potenciar la democratización mediante el desarrollo de la autonomía personal, la participación activa y el respeto a las minorías y a la diversidad cultural (Moreno, 2000, p. 4). Como dice Llobet, se ha de entender el sistema educativo y la escuela «como el espacio en que los postulados de las políticas públicas encuentran su concreción» (Llobet, 2005, p. 2). La escuela entendida como centro de preparación para la vida socialmente adulta, como institución formadora y socializadora de la infancia, se constituye en el instrumento productor y reproductor de las prácticas sociales extra, exoescolares, prácticas que superan los límites propios de las fronteras de la escuela, ya que se ha de tener en cuenta que la escuela, en tanto que institución, opera en las mentes de los ciudadanos. Se reproducen fuera de ella las relaciones que dentro se instalan. La escuela opera en el devenir diario, en la calle, en lo público, pues las lógicas y los regímenes escolares trascienden el currículum formal escolar, es un currículum social escrito e inscrito en el entramado relacional de las estructuras cotidianas de interrelación.

El currículum educativo, imperante y predominante en la escuela, reproduce modalidades, de participación formales en la infancia,

una participación *escolarizada, infantilizada*. Esta arquitectura curricular, que como hemos dicho, trasciende las fronteras de la escuela, se presenta como un complejo dispositivo de producción y reproducción de subjetividades en los mismos cuerpos de la infancia. Las infancias organizan su mundo simbólico y material respecto a sus referentes adultos, naturalizando prácticas adultocentradas, instituidas y constituyentes. En este complejo escenario de campos de interacción es desde donde se producen y reproducen las prácticas participativas adultas en la infancia.

Los discursos de la infancia sobre la escuela y el profesorado

Los valores, necesidades, demandas, conocimientos y percepciones de los niños y niñas, como les ocurre a todos los seres humanos, se encuentran condicionadas por las relaciones de poder, las cuales inciden en la construcción de sus subjetividades y, por ende, en el modo de relacionarse con el mundo y con quienes en él habitan, incluidos ellos mismos. La escuela y el sistema educativo es una de las principales instituciones encargadas de transmitir y reproducir los valores y normas dominantes. Es el ámbito donde interactúan, con mayor profusión, los niños y niñas con la población adulta y entre sí. El lugar por excelencia donde se aprenden y se reproducen las normas, la disciplina y la doctrina de la institución (Bourdieu y Passeron, 2008).

La infancia dispone de una gran cantidad de ideas y nociones, principalmente dispuestas por los adultos, para representarse como niños. Aprenderán modos distintos de representarse y relacionarse, y dependiendo si se es niño o niña seguirán unas pautas y normas en cada uno de los casos, heredando nociones, actitudes y actuaciones heteronormativas sobre el sistema sexo-género presentes en nuestras sociedades (Butler, 2007). «Hay que tomar en cuenta que las niñas por sus condiciones de vida, sus mundos de socialización y educación, el ejercicio público y político se configura como una práctica aún más difícil de materializar» (Liebel, 2007, p. 139).

En la construcción de la identidad social, política y cultural, como se ha dicho, los sujetos aprenden a identificarse y sentirse pertenecientes a un sistema sexo-género, y a desenvolverse cotidianamente de acuerdo a la representación —o *escenificación*— de patrones hegemónicos heteronormativos, lo que Judith Butler (2007) llamó performatividad de género. Esta autora cuestiona la adquisición de roles y comportamientos femeninos y masculinos atribuidos a la pertenencia sexual mujer-hombre. Critica la repetición y adquisición de pautas heteronormativas que implican el aprendizaje y consecuente *actuación* exitosa de aquellos estereotipos conductuales pertenecientes y relativos a cada sistema sexo-género que no son propios, dados, naturales ni exclusivos para cada sistema, sino más bien son asignados socialmente.

Niños y niñas adquieren y se representan *performativamente* roles femeninos o masculinos que les han sido asignados, de acuerdo con un proceso de interacción que necesariamente requiere de intercambio lingüístico (actos performativos del lenguaje²). Algunos de estos procesos de construcción de identidad pueden generar disonancia en los sujetos, ello se traduce en ambivalencias e incluso contradicciones entre los atributos pertenecientes, o estereotipadamente propios, de una misma identidad (Arias, 2002).

Es en la infancia donde se adquiere el lenguaje. Se aprenden las habilidades y capacidades cognitivas de orden superior. Con ello no solo se adquiere la capacidad de expresar y de comunicar, también se aprehende la capacidad cognitiva de representar y de simbolizar. En la infancia incorporamos las estructuras que organizan nuestro repertorio de conocimiento, significados, y los contenidos respecto al mundo, sus normas y valores. Es en el período de la infancia donde se dan las condiciones más idóneas y féculas para producir y reproducir sujetos obedientes, sumisos y disciplinados. La infancia queda constituida como un grupo sociocultural objeto de dominio. Los miembros de una comunidad, como es el caso de los adultos, no necesitan declarar las normas y valores porque ya están en cada uno de sus miembros; pero los nuevos miembros, *los recién llegados*, como los niños tienen que aprenderlas (van Dijk, 2004). Heredando, de esta

forma, el bagaje cultural, las normas y valores, y consecuentemente, la naturalización de sus condiciones respecto al mundo, y específicamente, respecto a los adultos y a las relaciones que establece con ellos.

Es en el «tiempo» de la infancia donde se inicia el proceso constructivo de su situación de dominio y en donde el ocultamiento de la situación de dominio se hace más evanescente [...] se cumple en este campo, quizá como en ningún otro, aquel primado que establece que una relación de dominación para ser efectiva debe permanecer oculta (Bustelo, 2005, p. 256).

La imagen que de los adultos tiene la infancia es creada y recreada en y desde diversos contextos en los que ambos grupos establecen interacciones, estos contextos son múltiples, son diversos los espacios y lugares, pero, sin lugar a dudas, es la escuela la que se constituye, y se instituye, como el escenario maestro donde los sujetos elaboran imágenes, relaciones, y prácticas, formándose así ciudadanos —normativizados—, sabedores de conocimientos escolarizados.

La escuela es concebida como fábrica productora de conocimientos y *buenos saberes*, y no se dice según una romántica visión idealizada, sino más bien desde la crítica respecto al carácter disciplinador con que el espacio educativo instala en la infancia cristalizados saberes, basados en la valoración de un pensamiento universal y único, y produciendo *buenos ciudadanos*. La escuela aplica técnicas y dispositivos con el objetivo de formar cuerpos dóciles y objetivar subjetividades, producir conocimientos homogéneos, y lo realiza conforme a los mecanismos de control que ella contribuye a esparcir y naturalizar (Kohan, 2004).

En la escuela se realiza el proceso mediante el cual las generaciones adultas transmiten a los recién llegados, las generaciones más jóvenes, su cultura y su tradición, al objeto de garantizar la continuidad del grupo (de Azevedo, 2008). En la escuela los adultos se esfuerzan en enseñar. Existe un gran afán del mundo adulto por enseñar a la infancia. Enseñar a pensar, a desarrollar un pensamiento crítico y a ser

creativa, sin embargo, la realidad es que la escuela no se caracteriza precisamente por eso, sino más bien por todo lo contrario. Mientras más se dice que se enseña a pensar y a ser creativo, más se restringe la curiosidad, el pensamiento divergente y la indagación, cuestiones propias de la infancia. La niñez aprende, y aprende muy bien, la escuela cumple su función. Los nuevos, *los recién llegados*, acaban convirtiéndose, y asumiendo todo lo que en la escuela se enseña, y en consecuencia niños y niñas realizan lo que de ellos se espera. Como considera Kohan (2004), la enseñanza y la educación que la infancia recibe en la escuela, y más allá de la misma escuela, «tiene proyecciones políticas: una buena educación garantiza un ciudadano prudente» (p. 52).

En un estudio realizado por la autora de este texto, se concluía que la posición discursiva dominante respecto a las representaciones sociales que la infancia tiene del sistema educativo, la escuela y el profesorado es *adultocéntrica* (Lay, 2015).

Los adultos constituyen el modelo a seguir. La infancia toma la figura del adulto como referencia, tanto en el aspecto material como simbólico, la cual orienta su afán, aspiraciones y en la que ha de convertirse. En consecuencia, va adquiriendo, y a su vez haciendo propios, los discursos y las prácticas de los adultos. La infancia asume que desconoce la verdad, y que son los adultos quienes se la han de mostrar. Esta imagen de los adultos propicia que las relaciones que con ellos establecen sean asimétricas, pues la infancia considera que son los adultos quienes han de establecer las normas, las reglas y las diversas expresiones de su relación, así como las negociaciones que esta relación suponga. Según se dice, a los adultos se les debe respeto, admiración y obediencia. La niñez recrea una imagen sobre sí misma basada en principios de subordinación. La infancia carece de todo aquello que la adultez posee, viéndose como sujetos incompletos, sujetos *por-venir*.

La infancia, identifica y describe la escuela como un espacio formal, un lugar de instrucción, un establecimiento institucional, se la ve como el espacio idóneo donde poder aprender de los adultos y de sus saberes. Se afirma que la escuela y la educación, que en la misma se imparte, deben enseñar y guiar a la infancia. Es, según se dice, en

la escuela, y guiados por sus profesores, donde los niños y niñas deben aprender las normas y aprender a comportarse. Se aceptan y justifican las normas que establece la escuela, ya que se considera que la infancia debe integrarse en el sistema adulto, siendo el ámbito escolar el lugar adecuado para comenzar el aprendizaje con el que ir adaptándose a las normas y convenciones sociales. Sienten una gran gratitud y tiene una gran valoración del espacio escolar, pues, según se dice, en él aprenden a comportarse, a ser disciplinados y a adquirir hábitos y rutinas, así como a conocer los protocolos sociales, los cuales, se afirma, son bien valorados, pues representan las herramientas necesarias para desenvolverse de manera eficaz en la sociedad.

Frente a la dominante posición androcéntrica, el estudio constata la existencia de otras que, aunque con menos presencia, disidentes de esta.

El discurso que alberga estas posiciones *disidentes* sostiene que el modelo educativo es mecánico, estándar, estereotipado y automático, y, por consiguiente, deficiente e ineficaz. Según esta posición, la pedagogía empleada por el profesorado no busca tanto el aprendizaje y la reflexión como lograr resultados, como si solo se buscara memorizar contenidos, sin necesidad de tener que comprenderlos ni relacionarlos, y sin preguntarse el porqué, ni el para qué ni el para quién del aprendizaje. Se afirma que el proceso de aprendizaje parte de, y está omnipresente, la figura adulta, sin que se preste atención a las ideas que al respecto puedan tener los niños y niñas. La infancia se opone a que las actividades y las metodologías de la escuela sean propuestas y seleccionadas solo por los profesores. Cuya validación es tautológica, ya que las normativizadas y estereotipadas prácticas son evaluadas y validadas por el sistema y la institución educativa regida por valores adultocéntricos.

Se critica que los profesores pongan en marcha aprendizaje sin considerar metodologías o formas de enseñanza que vinculen a los estudiantes con sus propios procesos de aprendizaje. El estudiantado se opone a que se le siga asignando una posición pasiva en el aprendizaje. Se critica que todo dependa de los profesores, quedando a merced de los adultos las posibles actuaciones de la infancia. Se dice que la escuela no ve muy bien que los estudiantes puedan organizarse

y autogestionarse, al margen de los docentes. Consideran que en la escuela deberían pasar más tiempo solos sin la supervisión de los adultos. Se afirma que muchas veces lo único que pretende la infancia es estar más tranquila sin el control de los profesores. Asimismo, cuestionan modelos escolarizados, basados en una educación bancaria, competitiva y academicista. En el espacio escolar, las niñas y niños se sienten capaces de recrear relaciones de complementariedad con las figuras adultas, demostrando y exponiendo sus habilidades, siendo interpeladores y propositivos. Son capaces de producir nuevos y renovados saberes, sintiéndose parte de un proceso de aprendizaje activo, proactivo y recreativo donde poder desarrollar actuaciones más genuinas y autónomas.

Las posiciones discursivas «*disidentes a las adultocentradas*» vienen a configurarse como las antítesis de los tradicionales discursos que se erigen como los estandartes del orden social. Estas posiciones desnaturalizan los grandes relatos que se han instaurado como íconos de control históricamente descritos. Se perfilan propuestas alternativas, posibilidades abiertas, y lo hacen de acuerdo con una visión emancipadora, emergiendo como una voz contestataria frente a los relatos hegemónicos. Formulan reflexiones críticas que pretenden cuestionar y desestabilizar los discursos dominantes. Las posiciones «*disidentes a las adultocentradas*» tienen una imagen de los adultos menos idealizada y enaltecida, los ven tanto como sujetos sabedores como ingenuos. Desmitifican la clásica figura adulta, valoran sus saberes, y sus capacidades, pero no más que los propios. Consideran que los adultos, al igual que ellos, son sujetos en proceso, en aprendizaje, que cometen fallos, y que sus lecturas e interpretaciones pueden no ser las más adecuadas. Se afirma que los adultos intentan transmitir una imagen desproporcionada respecto de lo que son, se dice que se sobrevaloran, y es por ello por lo que elaboran un discurso crítico frente a la supuesta prepotencia adulta. De acuerdo con estas imágenes se aboga por establecer relaciones más simétricas con los adultos. Niños y niñas saben que ambos, tanto la adultez como la niñez pueden aprender del otro, que son complementarios, que se retroalimentan, y que contribuyen ambos con saberes y capacidades distintas, lo que sugiere un compromiso relacional.

Este compromiso defiende que los intercambios con la adultez se basen en la confianza mutua, asimismo, que los adultos establezcan relaciones más flexibles con la infancia en espacios de diálogo y entendimiento.

Cuando esto acontece, la infancia construye una imagen de los adultos más plástica, al tiempo que se empodera y su autoimagen se fortalece, viéndose más autónoma y segura.

Conclusión

La posición adultocéntrica es la dominante, pero, como se ha dicho, hay otras posiciones disidentes de esta, las cuales han de tenerse en cuenta si se quiere trabajar en pos de una escuela en la que el profesorado, el alumnado y el conjunto de la comunidad educativa solidariamente —esto es, interdependiente— participen en su diseño, puesta en marcha y desarrollo.

Cuando se propician este tipo de procesos participativos, se articulan redes acentradas (Montañés, 2012).

En las redes, el poder se articula con o sin centro de poder (Bergua, 1993). En el primer caso, el poder se puede ejercer jerárquicamente, en la que el centro de poder lo ostenta un jefe —jer (jefe, uno), áruico (centro)—, poliárquicamente, en la que lo ostentan varios —varios (polis), áruico (centro)— o hetárquicamente, en la que lo ostentan otros distintos de los habituales —hetar (otro), áruico (centro)—, en el segundo caso, es de manera anárquica —an (sin), áruico (centro)—, como se articula el poder. De manera anárquica se produce la sináptica relación poderosa. Del mismo modo que las neuronas se influyen mutuamente mediante los neurotransmisores generados en la interacción, sin que los mismos (los neurotransmisores) pertenezcan a ninguna de las que participan en la interacción³, en una red acentrada se construyen realidades y necesidades sin que ningún sujeto ostente el centro de poder.

Este modo de proceder permite que todos tengan poder sin que nadie sea dominado.

Pero no porque hayan aceptado la propuesta que Rousseau formula en el capítulo I de *El Contrato social*, según la cual, si todos aceptan que se ha de actuar de acuerdo con el interés general nadie obedece a nadie en particular (Rousseau, 1970), sino porque ejercen el poder de manera hologramática, esto es, todos y cada uno ejercen el poder sobre el todo que incluye a todos y a cada uno.

(Montañés, 2003, p. 204).

Las redes centradas son obstáculos que dificultan la creatividad pero no tienen capacidad para impedirla. La capacidad autopoietica —de autocreación— del ser humano desborda los sentidos inferidos por los poderes centrados y crea otros nuevos que son compatibilizados en las redes acentradas. Esto es lo que garantiza que el biopoder androcéntrico no se perpetúe.

NOTAS

- [1] Siu Lay-Lisboa es profesora de la Universidad Católica del Norte, Chile. Manuel Montañés es profesor de la Universidad de Valladolid (Campus de Segovia), España.
- [2] Actos performativos (actos del habla performativo), actos discursivos que en su enunciación otorgan realidad a aquellos que nombran (capacidad productiva/reproductiva del discurso). La forma en que esto es «inventado» en el transcurso de su representación. De ahí su carácter de ficción reguladora, que al volverse una realidad en los cuerpos, las prácticas y deseos, se autolegitiman como esencia que se expresa y —a la vez— oculta su origen (Bacci *et al.*, 2003, p. 102-103).
- [3] La neurona emisora (presináptica) al recibir una descarga química emite un estímulo eléctrico, que, una vez alcanzado el extremo del axón (la conexión con la otra célula receptora —postsináptica—), segrega un tipo de compuestos químicos, llamados neurotransmisores, que, depositándose en el espacio sináptico —espacio intermedio entre las neuronas—, influye (excitando o inhibiendo) a las otras células, que a su vez, al sentirse estimuladas, envían una corriente eléctrica, que...

BIBLIOGRAFÍA

Arias, M. (2002). Sociedad y lenguaje: el espacio de diálogo entre las técnicas de investigación social y la sociolingüística. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1.

Ballatán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niños y jóvenes adolescentes: Contribución al debate de la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, 85-106.

Bacci, C. et al. (2003). De injusticias distributivas y políticas identitarias. Una intervención en el debate Butler-Fraser. *Revista Género*, 4(1), 101-114.

Bergua, J.A (1999). Jerarquía, heterarquía, poliarquía y anarquía. *Cuchará y paso atrás*, 7, 85-94.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.

Bustelo, E. (2005). Infancia e Indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona, España: Paidós.

Butler, J. (2011). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Ediciones Cátedra.

De Azevedo, F. (2008). *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México: Fondo de Cultura económica.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. París: Éditions Gallimard.

Franzé, A. et al. (2011). Introducción. El estudio etnográfico de la infancia y la adolescencia: posibilidades y retos. En Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (pp. 9-36). Madrid, España: Catarata.

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 63-80.

Kohan, W. (2004). *Infancia Entre Educación y Filosofía*. Barcelona, España: Laertes.

Lay, S. (2015). *La participación de la infancia desde la infancia. La construcción de la participación infantil a partir del análisis de los discursos de los niños y niñas*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://bit.ly/2rZCW8p>

Liebel, M. (2007). Paternalismo, Participación y Protagonismo Infantil. En Corona, Y. y Linares, M.E. (Coord). *Participación infantil y juvenil en América latina* (pp. 113-146). México: Edición Universidad Autónoma Metropolitana.

Llobet, V. (2005). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 1-19.

Montañés, M. (2003). Poder y ciudadanía. En Aguilar, T y Caballero, A (Coords.). *Campo de juego de la ciudadanía* (pp. 187-208). Barcelona: El Viejo Topo.

Montañés, M. (2012). Redes acentradas. En Encina, J. y Ávila, A. (Coords.). *Autogestión*. Sevilla: Unilco.

Moreno, A. (2000). La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3(1), 1-11.

Ramírez, F. (2009). SENAME ¿Protección o punición? Comentarios de su acción biopolítica y discriminatoria. *SUMMA Psicológica UST* 6(2), 143-154.

Rousseau, J.J. (1970). *El contrato social*. Madrid: Aguilar.

Van Dijk, T. (2004). Discurso y dominación. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas, Grandes conferencias de Ciencias Humanas, n°4. Febrero 2004.

Clases sociales, pedagogías y Reforma educativa*

Julia VARELA y Fernando ÁLVAREZ-URÍA

La Reforma educativa de 1970, la conocida Ley Villar, ha estado vigente durante veinte años. En el octavo año consecutivo de gobierno socialista, y bajo un régimen constitucional, se acaba de aprobar una nueva Reforma: la LOGSE. Aún es pronto para comenzar a realizar evaluaciones sobre los efectos de dicha Ley puesto que su aplicación se hará de forma lenta y gradual, pero a tenor de su articulado podemos afirmar que lejos de haberse producido un cambio en profundidad de un sistema eminentemente clasista, se ha prolongado y potenciado la lógica *escolar*.

Nuestro objetivo en este apartado es recapitular en parte algunas de las reflexiones avanzadas hasta aquí y plantear algunos problemas que siguen suscitando investigaciones entre los sociólogos de la educación. Intentamos abordar cuestiones candentes que preocupan a un gran número de ciudadanos, problemas centrales que en estos años venideros seguirán despertando el interés de los analistas sociales. Podemos agrupar en íntima relación con la búsqueda de alternativas a la escuela cuatro apartados o dimensiones del análisis. En primer lugar reivindicamos el papel de la historia de la educación escolar, o si se prefiere de la arqueología de la escuela, como instrumento de comprensión de la situación actual. Otra de las dimensiones fundamentales

**N. del E.*: Capítulo publicado en el libro *Arqueología de la escuela* por la Editorial Las Ediciones de la Piqueta, Madrid en 1991, revisado y modificado en su parte final por Julia Varela, que ha añadido el apartado «Reformas educativas: balance de una frustración».

es la incidencia del lenguaje en este tipo de educación, dimensión que engloba a la enseñanza de la gramática y, en una perspectiva más amplia, a la inclusión de las lenguas clásicas en el currículum formal. En tercer lugar, y en íntima conexión con esta última dimensión, se situaría la cuestión central, que se refiere a los modelos pedagógicos, a las pedagogías, es decir, a las diferentes opciones en favor de determinadas formas de organizar y transmitir los conocimientos, así como a las técnicas para estimular y evaluar los aprendizajes escolares. Por último, el cuarto y último apartado está más ligado a las alternativas y, más concretamente, al análisis y discusión de la reforma educativa en curso.

Cualquiera de estas dimensiones podría dar lugar a amplias reflexiones. De hecho son asuntos que han hecho correr ríos de tinta, y sobre los que no existe un acuerdo unánime entre los estudiosos del sistema escolar. Se comprenderá pues que esta exposición sea necesariamente esquemática en la medida en que cada uno de estos cuatro apartados requeriría un tratamiento complejo y minucioso.

Arqueología de la escuela obligatoria

A la hora de discutir sobre la reforma de «la escuela», y sobre los modelos a seguir, puede resultar útil recurrir a la sociología histórica de la educación, ya que como mostró Durkheim en *L'évolution pédagogique en France* el actual sistema escolar no nació de golpe, sino que es fruto de procesos históricos y sociales a través de los que se han ido conformando y ensamblando sus piezas constitutivas. Las instituciones escolares hoy existentes son en parte herederas de una forma modelica de educación elaborada y puesta en práctica por los colegios de jesuitas que surgieron en el siglo XVI¹. En otro lugar hemos intentado mostrar cómo instituciones escolares «privadas» fabricadas en moldes eclesiásticos sirvieron de paradigma a las instituciones escolares estatales. Los términos educación y escuela se prestan por tanto a confusión ya que engloban distintos modos de educación e instituciones con finalidades y funciones muy diversas. Hemos convenido en llamar Escuela a unas instituciones educativas que constan

de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Desde los colegios de jesuitas a la actualidad esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares, tanto públicos como privados. Sin duda han sufrido retoques, transformaciones y hasta metamorfosis, pero las escuelas siguen hoy como ayer privilegiando las relaciones de poder sobre las de saber. Ahora bien, aunque prácticamente en todos los países en los que rige la obligatoriedad escolar los niños pasen una parte importante de sus vidas en estas instituciones, el significado de su escolarización y la «rentabilidad» de su estancia en ellas varía en función de su origen de clase y de su sexo. En todo caso el conocimiento de cómo se montaron esas piezas, la arqueología de la máquina escolar, es vital no solo para comprender las funciones sociales proclamadas y latentes de las instituciones educativas, sino también para dosificar y baremar sus eventuales transformaciones.

Los sociólogos clásicos comprendieron muy bien el carácter histórico de los modos de educación institucionales y, por tanto, las posibilidades del cambio educativo. Así pues, se pueden abolir las formas escolares de educación sin alterar por ello el libre curso de la «naturaleza», pese a que son demasiados los estudiosos de la educación que buscan en Grecia y en Roma las raíces de un sistema de transmisión de saberes que se orquestó a partir de la Reforma protestante. En el libro *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* se ha intentado mostrar cómo en el específico momento histórico de formación de los Estados administrativos modernos coexistieron diferentes modos de educación institucionalizados destinados a «los niños» de diferentes estamentos sociales: príncipes y nobles, mediano estado y pobres². Sería preciso prolongar este trabajo hasta los tiempos presentes para demostrar que, tras el rótulo de la escuela única, siguen perviviendo diferentes modos de educación en función de la jerarquización de clases y de grupos sociales. La arqueología de los modos de educación escolares permite probar que, bajo una obligatoriedad común, existen instituciones que abarcan un amplio espectro, desde los

colegios de élite y las academias de barrio hasta las más infradotadas escuelas públicas urbanas o rurales. Dicho de otro modo, una misma institución adquiere significaciones distintas para los niños que la frecuentan con diferente capital cultural y económico, con diferentes formas de socialización familiar, con diferentes expectativas de futuro, con diferentes preocupaciones e intereses ligados a formas de socialización «extraescolares», a diferentes estilos de vida.

En *Las reglas del método sociológico* escribía Durkheim (1981) que «toda educación es un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, de sentir y de actuar a las que no hubieran llegado espontáneamente»³. El sistema escolar es pues una de las formas históricas que adoptó esta imposición a partir de la Edad Moderna, que ha sido percibida y rentabilizada muy diferentemente ya que «la escuela» es a la vez un filtro sensible a los orígenes sociales y marcadora de destinos. Es decir, la socialización escolar favorece a unos y penaliza a otros o, lo que es lo mismo, contribuye a crear identidades sociales marcadas por el éxito a la vez que consigue, como por encanto, que los fracasados asuman su segregación y relegación social al aceptar el fracaso escolar como si se tratase exclusivamente de un fracaso personal.

Cuando las guerras de religión desgarraban a la Europa cristiana los jesuitas erigieron sus colegios para proteger a sus discípulos (procedentes en su mayor parte de la naciente y pujante «burguesía» urbana) del demonio, el mundo y la carne, esos tres enemigos del hombre que, como afirmaba el catecismo del Padre Astete, «en todo tiempo y lugar nos combaten y persiguen». De estos centros salieron un gran número de funcionarios que precisaban los nacientes Estados administrativos. Una versión empobrecida de esos colegios y de su pedagogía fue obra de los «hijos» de San José de Calasanz que crearon las «Escuelas Pías» para niños pobres. Entre las funciones proclamadas de sus «escuelas» prevalecían también la de producir buenos católicos. El modelo calasancio, que curiosamente alcanzó su mayor auge a partir de la expulsión de los jesuitas tras el Motín de Esquilache, fue adoptado con pocos retoques por los encargados de elaborar los primeros planes de educación pública en nuestro país. Se arrinconaron

así otros modelos educativos entonces vigentes, como por ejemplo, la escuela mutua o lancasteriana y las escuelas pestalozzianas. Se trató de una opción importante porque a pesar de las transformaciones sufridas por la escuela pública durante el siglo XIX lo que triunfó fue «la escuela de los pobres» engendrada por una orden religiosa bajo el manto de las Monarquías absolutas. La escuela nacional mantuvo su cohesión frente a los embates de la INLE, las escuelas racionalistas promovidas por Ferrer, y otros modos escolares de educación inspirados fundamentalmente en la pedagogía rousseauiana, y sirvió de punta de lanza para destruir otras formas alternativas de educación más radicales, como fueron los programas de autoinstrucción obrera.

Frente a la escuela del silencio, de los pupitres, de los exámenes y de la disciplina autoritaria, los representantes de «la escuela nueva» se sirvieron, a partir de principios del presente siglo, de técnicas más flexibles que ensayaron en un primer momento con los niños «anormales» —o inadaptados escolares— y aplicaron a la educación los nacientes códigos de la psicología infantil. La escuela nueva, por utilizar la definición que de ella nos proporciona el *Diccionario «Santillana» de Ciencias de la Educación*, es aquella «que reconoce al niño como la única realidad en torno a la cual deberá efectuarse la programación escolar y la actividad profesional del docente. La educación se hace *paidocéntrica* frente a las corrientes pedagógicas tradicionales que asignaban al educador todo esfuerzo y orientación del proceso educativo». Entre una escuela tradicional, incluso «racionalizada» y la escuela nueva, con sus actividades centradas en el niño empeñada en «enseñar deleitando», caben otras opciones, cabe incluso, por citar la más controvertida, la desescolarización. Pero la realidad es que lo que parece empezar a imponerse en nuestro país a partir de la Ley del 70 es una simbiosis entre escuela tradicional y las corrientes de renovación pedagógica inspiradas en los principios de la escuela nueva, simbiosis que se decanta más claramente por las últimas con la actual Ley de Reforma (LOGSE).

Con motivo de la Reforma socialista se ha suscitado entre los analistas de la escuela una polémica entre los partidarios de una escuela «atractiva y lúdica» y los defensores de un modelo que exige

necesariamente un aprendizaje disciplinado —ya que, como decía Durkheim, la educación es «imposición»—, aunque no se rechace la participación activa y creativa del niño, lo que lleva a subrayar las exigencias de un rigor objetivo en la enseñanza. De ser así se rechazaría tanto un determinismo social como un determinismo psicológico.

Las luchas que tuvieron, y tienen, lugar en los países occidentales para imponer unos determinados moldes escolares revelan que las funciones que cumple «la escuela» desbordan la reproducción y la transmisión culturales para jugar un papel central en la formación de sujetos —en el doble sentido del término— y de identidades sociales. Los modelos de educación formal están, por tanto, íntimamente imbricados en proyectos sociales más amplios. Así, por ejemplo, la institucionalización de la escuela obligatoria que se gestó a lo largo del siglo XIX y tuvo lugar en nuestro país a principios del presente siglo —y que fue contestada por los conservadores— se realizó en el marco de la crisis del liberalismo, en conexión con el surgimiento del estado interventor o tutelar que Bismarck promovió en Alemania para combatir el socialismo. La obligatoriedad escolar, y simultáneamente la prohibición del trabajo infantil, supuso en este sentido una protección de la futura fuerza de trabajo; pero percibir la escolarización de los hijos de las clases trabajadoras simplemente como una conquista obrera equivale a ignorar las alternativas que entonces surgieron en relación con la escuela pública así como la violencia material y simbólica ejercida en estos espacios destinados a «la civilización» de los niños y niñas de las clases populares.

A la hora de estudiar el sistema escolar y de afrontar su reforma parece, por tanto, necesario aceptar que no existe escuela sino modos escolares de educación, que no existe «el niño», sino distintas percepciones de infancia ligadas a las clases sociales y a estilos de vida diferentes. La arqueología de los diferentes modos de educación formal puede, en este sentido, ayudarnos a percibir el peso de las diferentes formas de educación en la producción y reproducción de las desigualdades sociales. En torno a estos procesos se pueden jerarquizar las experiencias educativas en función de una mayor igualdad. Una

reforma educativa progresista sería aquella que, partiendo de las situaciones de segregación y penalización que sufren los niños y niñas de las clases desfavorecidas —que son los que predominantemente acuden a los centros oficiales de enseñanza—, se plantease una discriminación positiva que permitiese corregir estas desigualdades y favorecer un funcionamiento de las piezas que constituyen el sistema escolar, una escuela que contribuya a promover los intereses de las clases sociales relegadas.

Se dirá que «la escuela» no es responsable de las desigualdades sociales y que, por tanto, no puede incidir en la corrección de la estratificación social, pero esto es falso ya que los modos de educación han contribuido también a generar la jerarquización social, y el temor que despiertan en algunos sectores sociales las reformas es una prueba de ello. Se dirá también que los grupos hegemónicos no pueden promover un tipo de «escuela» que no favorezca sus propios intereses y probablemente quienes así opinen cuentan con argumentos históricos a su favor, pero al igual que otras fuerzas sociales, aquellos que intentan reflexionar sobre las políticas educativas en el interior de sociedades que se basan en la libertad y la igualdad deben asumir también la obligación intelectual y moral de luchar por modelos educativos más justos. Y en este sentido una de las primeras tareas consiste en desentrañar con el mayor rigor posible y, por tanto, con la máxima objetividad, los mecanismos que favorecen la relegación y la exclusión de los alumnos provenientes de las clases más desfavorecidas.

El decisivo papel del lenguaje

En 1807 Whitbread presentó una propuesta de Ley para la creación de escuelas elementales en toda Inglaterra. El proyecto fue derrotado en la Cámara de los Lores. El Presidente de la Royal Society argumentaba así su oposición al mismo: «En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y en la práctica sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellas buenos servidores en agricultura y en otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, las haría facciosas y rebeldes como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Las haría insolentes ante sus superiores; en pocos años el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellas»⁴. Cien años más tarde el lema de que «cuando se abre una escuela se cierra un presidio» no era prácticamente puesto en duda por nadie. La prostitución y la criminalidad presentaban una correlación altamente significativa con el analfabetismo y los gobiernos, al remodelar para las clases trabajadoras la escuela de la sumisión creada a partir del modelo conventual, parecían haber encontrado la piedra filosofal para producir sujetos dóciles y útiles. La educación libre capaz de transmitir la pasión por el conocimiento resultó ser la excepción en las escuelas del Estado. El texto del Presidente de la Royal Society revela sin embargo bien el carácter disolvente y liberador que puede suponer el acceso a la lectura y a la escritura, en suma, la capacidad para producir y descifrar códigos complejos y acceder así a los principios que regulan la vida social e individual.

En los centros de enseñanza el lenguaje no es simplemente un instrumento de transmisión y de evaluación de los conocimientos, sino también objeto de conocimiento. Basil Bernstein ha sido —como ya hemos visto— uno de los sociólogos pioneros que ha subrayado la existencia de diferentes códigos lingüísticos en la escuela y su incidencia en el fracaso escolar. Ha estudiado, por ejemplo, las relaciones

existentes entre códigos lingüísticos, clases sociales y socialización familiar, y ha mostrado la oficialización de los códigos de expresión de las clases medias en los centros escolares —tanto públicos como privados— lo que supone para los hijos de las clases trabajadoras —urbanas y rurales— una desventaja de partida —y también de llegada— que explica en parte que la mortalidad escolar se convierta en masacre en el caso de los alumnos provenientes de dichas clases.

Como es bien sabido ni Bernstein ni sus colaboradores han analizado históricamente los procesos de formación de esos códigos pese a que se trata de un problema apasionante que atraviesa en diagonal la historia de las políticas culturales. La genealogía permitiría una vez más mostrar la importancia que se ha concedido a los usos lingüísticos en la transmisión escolar y a la vez, al evitar la naturalización de los códigos, ayudaría a resolver una de las ambigüedades de la teoría de Bernstein en relación con el *código restringido* usado predominantemente por las clases bajas y considerado por este sociólogo inglés a la vez más elemental pero no de inferior valor que el *código elaborado*.

Desde una perspectiva chomskiana, o desde la psicolingüística, no resulta fácil percibir la existencia de sustratos socio-cognitivos que se expresan en las interacciones lingüísticas, por ejemplo, en las relaciones pedagógicas. Los actos de enunciación ponen en juego determinados hábitos, determinadas capacidades lingüísticas, determinados códigos adquiridos en el proceso de socialización familiar que varían en función de las clases y de las fracciones de clase. El acceso a los metalenguajes, a las variadas formas que conforman la expresión, y correlativamente a los principios que regulan la utilización «correcta» de la lengua, en fin, el conocimiento de las normas lingüísticas y de las leyes gramaticales, puede resultar fundamental no solo para potenciar los aprendizajes de la lengua y las capacidades de expresión, sino también para comprender, como ya se ha apuntado, cómo está estructurado el mundo social, los antagonismos que lo cruzan y, en último término, la polarización de las pautas culturales en torno a lo culto y lo popular. La idea de que el conocimiento del lenguaje es una llave que abre el mundo de las ciencias y de los saberes complejos no

es un invento de los defensores del estudio de la gramática. Y para mostrarlo podemos recordar una vez más datos históricos ya citados. Así, por ejemplo, el rey Felipe II aprobó el 25 de mayo de 1583 una Real Cédula que prohibía a los niños indios, hijos de los caciques que acudían en América a colegios religiosos, la enseñanza de las «ciencias de la gramática, retórica, filosofía, lógica y otras». Felipe IV aprobó por su parte una Pragmática en febrero de 1623 en la que ordenaba «que no pueda haber estudios de gramática en los hospitales donde se críen niños expósitos y desamparados; y que los administradores y superintendentes tengan cuidado en aplicarlos a otras artes, particularmente al ejercicio de la marinería en que serían muy útiles por la falta que hay en este Reino de pilotos». La Instrucción de Corregidores del 15 de mayo de 1779 repetía en su capítulo XXVI casi esas mismas prohibiciones: «En donde hubiera casas de expósitos, desamparados, niños de doctrina u otros semejantes (...) cuidarán los administradores y superintendentes de dichas casas que se aplique precisamente a los niños que se críen en ellas a las artes y oficios, como está mandado por las leyes; a cuyo fin no permitirán en observancia de la ley, que haya estudios de gramática en dichas casas».

Durante siglos, y casi hasta el presente, las clases hegemónicas consideraron acorde con los niños de «baja condición» una educación elemental, de «primeros principios y rudimentos. Y al prohibirles el acceso a la gramática y al latín —lenguaje eclesiástico, universitario y diplomático durante siglos— se los condenaba a la pobreza lingüística y a una inferioridad lógica —aunque no sea de recibo un correlato mecánico entre lenguaje y lógica— que funcionaba como una especie de armonía preestablecida puesto que parecía lógico que los sujetos más rudos se ocuparan de las tareas más serviles. La educación ilustrada no fue ajena a esta segregación pues para los hijos del pueblo siguieron cerrados los puestos que conducían al «verdadero saber» al impedirseles el acceso a la educación literaria, al arte de hablar con pureza y propiedad, y al privárseles, en fin, de expresar con claridad y gracia las ideas, de manejar el arte de persuadir y convencer.

La lengua no es un capital natural repartido por igual entre los diferentes grupos sociales. Y pese a la romanización que en algunos casos se lleva a cabo de los usos lingüísticos populares —véase por ejemplo Labov—, existen suficientes datos históricos que avalan la hipótesis de que el «código restringido» es en parte producto de determinadas políticas de la lengua que sirviéndose de disposiciones como las mencionadas, así como de toda una peculiar producción literaria —catecismos, folletines, novelas por entregas...—, es decir, a través del monopolio de los usos legítimos de la escritura y de la lengua oral, las clases con poder y prestigio empobrecieron, codificando negativamente la capacidad y las formas de expresión populares en el proceso mismo de conquista de su hegemonía social.

Los códigos lingüísticos de las clases trabajadoras son en consecuencia resultado en parte de esas políticas, pero solo en parte porque en ellos perviven también las resistencias y las luchas por su propia supervivencia y valoración. Todos estos factores son importantes a la hora de decidir cuáles son los aprendizajes lingüísticos que deben figurar en el currículum de la enseñanza obligatoria. El problema del latín, al igual que el de las lenguas locales o regionales, así como el de la obligatoriedad de aprender idiomas extranjeros, se inscriben también en este marco. ¿Los niños y niñas de las clases populares deben adquirir la «cultura legítima» y competir con los «pequeños monstruos» de las clases altas y medias por el éxito escolar en un terreno en el que se mueven con desventaja o, por el contrario, es posible que en la enseñanza oficial se proponga un currículum que suponga un reconocimiento de sus formas culturales y potencie su identidad social? A nuestro juicio esta es una de las preguntas que es necesario plantear y resolver antes de embarcarse en una reforma educativa, ya que elaborar el currículum formal a partir de supuestas exigencias de «modernización» y «eficacia» puede suponer —y de hecho supone— que tal currículum solo sea eficaz para aquellos que por poseer capital cultural y económico, y por contar con alianzas rentables, puedan pasar de esas exigencias aparentemente tan apremiantes y recibir una formación mucho más amplia y rica. En el fondo lo que está en cuestión es qué tipo o tipos de hombres y mujeres se pretenden formar

mediante la imposición de unas determinadas pautas de educación formal regidas por la búsqueda de la igualdad social. Si esto no ha sido explícitamente planteado de antemano de poco servirán las buenas intenciones de los reformadores para construir una sociedad escolarmente más democrática.

¿A quiénes favorecen las pedagogías psicológicas?

Claude Grignon ha abordado esta cuestión al distinguir, en relación con los alumnos de las clases populares, las funciones que representan las pedagogías legitimistas, que en cierta medida se corresponden con las pedagogías tradicionales. Tales pedagogías implican un proyecto de integración de los niños de las clases trabajadoras, integración que pasa por su reforma y corrección. La escuela obligatoria y gratuita fue su principal punta de lanza. Estas pedagogías parecen por otra parte avenirse bien con la ideología meritocrática ya que se fundan en la necesidad del trabajo individual y del esfuerzo para lograr la promoción social. Al partir de la necesidad de que los niños de las clases populares luchen por alcanzar el éxito escolar son «realistas» en una sociedad estratificada: reconocen la existencia de una jerarquía entre los saberes, los distintos niveles de enseñanza, los centros, los programas, los títulos y las culturas. No obstante, presentan una serie de limitaciones, y entre ellas el riesgo de convertirse en miserabilistas, ya que crean la ilusión de que todos los niños tienen en principio iguales posibilidades de movilidad social ascendente cuando en realidad dichas pedagogías vehiculan fuertes mecanismos de relegación respecto a los alumnos provenientes de las clases populares. Están además marcadas por un etnocentrismo de clase al considerar como único y verdadero saber el saber de las clases dominantes. Desde esta óptica perciben los saberes, las prácticas, las formas de hablar, los gustos de las clases populares de forma negativa o, lo que es lo mismo, como no-saberes. Son, en consecuencia, pedagogías autoritarias, lejanas y brutales para los alumnos de estas clases sociales, y esa exterioridad es una de las causas fundamentales de su fracaso.

Para Claude Grignon las estructuras profundas del sistema educativo siguen siendo en la actualidad legitimistas, pero han influido en él las corrientes relativistas que, en principio, abogan por el reconocimiento de una autonomía en relación con la cultura popular. Las pedagogías de inspiración relativista parecen en este sentido poseer una de las condiciones necesarias para una actuación educativa más comprensiva y justa ya que pueden hacer que «la escuela» sea para los niños de las clases más desfavorecidas menos hostil, extraña y despreciativa. Pero también encierran riesgos que se ponen especialmente de manifiesto en su vertiente populista ya que en vez de respetar la autonomía material y simbólica de las clases populares fetichizan una supuesta «naturaleza», «esencia» o «identidad» infantil.

Las pedagogías relativistas pueden de este modo, y con el pretexto de ser respetuosas con esta identidad infantil o popular, llegar a encerrar a los niños de las clases populares en «reservas», en «ghettos recreativos», relegándolos así a una posición subalterna. El etnocentrismo de clase no es pues una característica exclusiva de las pedagogías legitimistas, sino que se manifestaría también, y posiblemente de una forma más insidiosa, en la valoración casi en exclusiva de la «espontaneidad, sensibilidad y creatividad» de los alumnos de las clases populares, lo que sin duda constituye una forma indirecta de reservar la capacidad de abstracción y de razonamiento para las clases dominantes, con todo lo que ello supone⁵.

Los análisis de Grignon nos sitúan en el corazón de la polémica y están en estrecha relación con otros trabajos de sociología de la educación especialmente con los de Basil Bernstein —concretamente sus investigaciones sobre pedagogías visibles e invisibles— y con los de Pierre Bourdieu y sus estudios sobre las transformaciones del espacio social en conexión con las modificaciones sufridas por el sistema escolar. Nos adentraremos más en el debate con el fin de intentar dilucidar qué modelos pedagógicos son más favorables para una mayor democratización del saber y, correlativamente, para promover una mayor igualdad social.

Las «nuevas pedagogías» que, como ya hemos señalado hunden sus raíces en el *Emilio*, en la «escuela nueva», y en la psicología infantil, se

vieron refrendadas en Inglaterra por los laboristas quienes a partir de 1960 articularon un nuevo modelo educativo basado en ellas para la enseñanza pública: la enseñanza integrada o comprensiva.

Bernstein y sus colaboradores no solo se ocuparon de las relaciones que existen entre códigos lingüísticos, modos de socialización familiar, y sistema educativo, sino que además han intentado establecer conexiones entre los cambios acaecidos en las últimas décadas en los ámbitos social, económico y cultural, con los experimentados por la educación escolar. Bernstein interrelaciona las transformaciones que han tenido lugar en el mundo del trabajo —crecimiento del sector servicios y especialmente de lo que podríamos denominar las industrias culturales— con las exigencias cada vez mayores de socializar a los trabajadores en determinadas capacidades, el paso de las familias posicionales a las centradas en la persona, el predominio del igualitarismo y del autocontrol frente a la dominación autoritaria. En este marco cobra nuevos significados el paso de las pedagogías visibles y de los currículos de grupo a las pedagogías invisibles, propias de la enseñanza comprensiva, y a los currículos integrados.

En su texto titulado *Clases y pedagogía: visible e invisible* lanzó la hipótesis de que el auge y extensión de las pedagogías invisibles no son ajenos a la emergencia de un nuevo grupo social que irrumpe con fuerza en la escena social: «la nueva clase media»⁶. Uno de los problemas con los que se encontró fue precisamente con el de cómo definir adecuadamente este nuevo grupo o clase social así como el papel que desempeña respecto a los nuevos modelos educativos. En esta dirección no dejaron sus trabajos de ser objeto de críticas. Entre ellas se encuentran las de Rachel Sharp quien, en su libro *Conocimiento, ideología y política educativa*, acusa tanto a Bernstein como a Bourdieu, desde una posición que se reclama del marxismo, de no haber sido capaces de realizar un trabajo histórico y comparativo, y de no haber analizado el papel que juega el Estado en el mantenimiento de las hegemonías sociales o la ideología en la reproducción cultural⁷.

Pero dejando ahora aparte estas discusiones, en cierta medida «académicas», Bernstein considera que esta nueva clase estaría formada por aquellas fracciones de la burguesía que se caracterizan no tanto por poseer

el capital económico y el control de los medios de producción cuanto por ocupar los puestos de mando del control simbólico, especialmente a través de los medios especializados de comunicación. Sus estilos de vida y hábitos estarían en correspondencia con las pedagogías fundadas en teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje infantil que no suponen un control explícito sobre «el niño» y cuyos pilares básicos son «el juego», «la actividad» y «la persona». El alumno es el centro de la acción pedagógica destinada ahora predominantemente a satisfacer sus intereses, desarrollar su creatividad y espontaneidad, valores todos que hacen que el aprendizaje mismo deba adaptarse al ritmo específico y peculiar del desarrollo individual. La ayuda sustituye así a la imposición, la adaptación a la dominación y los controles se hacen más difusos y menos visibles que en las pedagogías visibles o de corte tradicional. En esta «ideología» de las nuevas clases medias, el concepto de persona adquiere una singular importancia: la educación escolar ha de estimular el desarrollo de la personalidad, animar al alumno a que se exteriorice, se muestre y se manifieste de forma original en aquello que supuestamente tiene de único.

Frente al individualismo radical, que según este sociólogo inglés caracteriza a la «vieja clase media» y que supone valores explícitos y claros a la hora de organizar los saberes, así como a la hora de transmitirlos, y de evaluar los aprendizajes, la «nueva clase media» parece poseer un sistema de valores más ambiguo, y un sistema de control centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación, lo que equivale a conferir una especial importancia a las interacciones sociales y a la utilización de distintos lenguajes, incluido el denominado lenguaje del cuerpo.

Las pedagogías visibles o tradicionales además de suponer principios explícitos y jerarquizados no exigían de las familias, y más concretamente de las madres —madres de las clases altas y medias que delegaban habitualmente el cuidado y formación de sus hijos en otras personas—, lo que les exigen las nuevas teorías pedagógicas y psicológicas que las convierten en agentes cruciales de la educación de sus hijos, vinculándolas estrechamente a ellos. Estas imposiciones

no dejan de plantear conflictos ya que las mujeres, especialmente de la nueva clase media, se han incorporado al sistema laboral en el que pugnan por ser buenas profesionales —pues el trabajo no es solo una vía fundamental de emancipación, sino que es además percibido como una de las principales vías de realización personal— por lo que no siempre les resulta fácil compaginar sus intereses profesionales con el papel de educadoras. El triple papel de madre, educadora y buena profesional —que sustituye al de madre, virgen y ama de casa— coloca a la «nueva» mujer en una situación comprometida ya que se ve obligada a conciliar la autonomía y la liberación con nuevas formas de servidumbre y dependencia.

Las pedagogías invisibles introducen según Bernstein fuertes transformaciones respecto al sistema escolar tradicional: implican cambios en la percepción de la infancia, en las funciones de los profesores, en las concepciones del tiempo y del espacio, en las formas mismas de organizar, transmitir y evaluar los conocimientos. Requieren espacios amplios, flexibles y reconvertibles, una actividad educativa prolongada por largo tiempo, materiales didácticos adecuados, buenos equipamientos y profesores cualificados en las nuevas teorías y técnicas psicopedagógicas. En contraste con las pedagogías visibles en las que existía una regulación clara y definida de las actividades, la comunicación, el espacio y el tiempo, y la progresión de los aprendizajes, estas «nuevas pedagogías» presentan unos límites más borrosos y un permanente trabajo de experimentación y de búsqueda que obliga a los profesores a un reciclaje sin fin.

Las luchas entabladas para intentar copar el espacio escolar entre los partidarios de las nuevas y de las viejas pedagogías ponen, para Bernstein, de evidencia la existencia de conflictos entre las distintas fracciones de la clase media que pugnan por imponer, a través del sistema escolar, una definición legítima del saber y por alcanzar y mantener posiciones de poder y de prestigio. No obstante la ideología proclamada de esta nueva clase entraría en parte en contradicción con sus intereses objetivos ya que no resulta fácilmente conciliable la liberación personal de todos por ella proclamada con las jerarquías de clase existentes. Los partidarios de estas nuevas pedagogías a la vez que

defienden la diversidad frente a la rigidez, la expresión frente a la represión, y las relaciones interpersonales frente a las basadas en el «estatus», son conscientes de que sigue existiendo una división cada vez mayor del trabajo y de que los caminos que conducen al «éxito» social, a posiciones encumbradas o de excelencia, son muy angostos. Posiblemente sea esta una de las causas de que la educación comprensiva no se haya extendido en Gran Bretaña a todos los niveles educativos y permaneciese circunscrita a la enseñanza obligatoria.

Algunos estudiosos de la educación, favorables a promover la igualdad mediante reformas educativas, creyeron en los años 60 y 70 que las pedagogías invisibles podían favorecer a los niños de las clases más desfavorecidas en la medida en que, al menos en teoría, estas facilitaban un mayor acercamiento de las experiencias de estos niños, y de su mundo cotidiano, a las aulas, y en la medida también en que podían evitar en numerosos casos los fracasos escolares al permitir a los alumnos aprender a su propio ritmo. Bernstein opina sin embargo que esta visión puede estar equivocada, ya que las pedagogías invisibles implican formas de control que están muy alejadas de las que habitualmente operan en el medio en que viven las clases populares. Las teorías en que se basan son difíciles de comprender, especialmente para la madre de la que exigen, como ya hemos señalado, una importante colaboración. Por otra parte, la concepción de la infancia y las categorías espacio-temporales que encierran, están lejos de ser las que normalmente usan estas clases sociales.

Se podría decir, resumiendo, que los cambios que las pedagogías invisibles —o nuevas pedagogías— introducen en la definición social del saber, en los códigos de percepción del mundo y en los principios que rigen las relaciones sociales parecen destinados a beneficiar a los niños de la «nueva clase media» en la medida en que pueden adquirir y utilizar los códigos tanto de las pedagogías visibles como de las invisibles, puesto que de hecho funcionan con ambos en el seno de sus familias: los que promueven el desarrollo y la expresión personal, y los que defienden la propiedad privada⁸. Sus efectos no serían sin embargo los mismos en el caso de los alumnos provenientes de las clases populares. La enseñanza comprensiva, los currículos integrados,

difícilmente podrán alcanzar por tanto las metas que explícitamente les asignaron los laboristas. Para Bernstein suponen una solución de superficie a problemas de política educativa complejos y difíciles y además no son en realidad programas de enseñanza integrada ya que no se aplican a todos los niveles de enseñanza, sino únicamente a la obligatoria. Y lo que es más importante, no han sido capaces de lograr una integración entre el sistema escolar y el mundo laboral, con lo cual pervive una de las causas importantes de la desigualdad social: la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual.

De lo dicho se deduce que las pedagogías invisibles se adaptan bien a la visión del mundo y a las expectativas de la «nueva clase media», pero también queda claro que esta clase emergente está definida con poca precisión. ¿Cómo profundizar en su delimitación? El propio Bernstein reconoce que sus análisis requieren una mayor elaboración y nos remite a los de Pierre Bourdieu que, a su parecer, nos pueden proporcionar una visión más ajustada. En *La distinción* Bourdieu estudia efectivamente «las estrategias de reconversión» con el fin de dar cuenta de los cambios sociales y al mismo tiempo superar una concepción unidimensional del espacio social implícita en la mayor parte de los trabajos existentes sobre «movilidad social» que, en general, suponen una estratificación social lineal, ascendente o descendente.

Estas estrategias de reconversión —desplazamientos no solo verticales, sino también horizontales— están íntimamente ligadas a toda una serie de procesos entre los cuales el sociólogo francés concede un lugar especial a la expansión del sistema educativo. La escolarización masiva de las últimas décadas ha supuesto la inflación y devaluación de los títulos escolares. El desnivel que se produce entre las aspiraciones que el sistema escolar promueve, y las posibilidades reales de promoción social que abre, afecta de forma diferente a los estudiantes en función de la rareza de los títulos que obtienen y del capital económico y cultural que poseen. De ahí que para Bourdieu estas estrategias de reconversión surjan fundamentalmente en dos grupos sociales que son los mejor dispuestos para buscar nuevas salidas en el campo laboral: los hijos de la burguesía que no han obtenido del sistema escolar títulos que les permitan mantener su trayectoria de

clase y los hijos de la burguesía y de las clases populares que buscan nuevas vías para rentabilizar los devaluados títulos obtenidos. En otras palabras, estas estrategias están destinadas a evitar el desclasamiento de los «herederos» y ofrecer a los «recién llegados» una contrapartida a sus diplomas. En una situación muy diferente se encuentran los hijos de las clases populares en su mayoría relegados y eliminados por el sistema escolar, los fracasados que descubren en su propia carne los «efectos perversos» de la «escuela de la igualdad de oportunidades».

Las nuevas profesiones, así como las antiguas reconvertidas, se encuentran en la confluencia de estas estrategias de reconversión promovidas por las transformaciones que se han producido en el sistema escolar y en el mundo laboral. Los efectos de esta redefinición «creadora» se ponen de manifiesto sobre todo en profesiones poco profesionalizadas: en los nuevos sectores de la producción cultural y artística —radio, televisión, marketing, publicidad—, en los oficios de asesoramiento —psicólogos, orientadores, consejeros conyugales, guías artísticos, especialistas en dietética—, en profesiones ligadas a la presentación y representación —presentadores de los medios de comunicación, modelos, asesores de imagen, modistos, diseñadores—. La extensión de las burocracias, tanto públicas como privadas, y la importancia conferida a la imagen, han provocado una fuerte feminización de algunas de estas profesiones en las que el encanto, la belleza, la cultura del cuerpo, son valores en alza, lo que no deja de afectar a la actual redefinición de la «feminidad».

Esta «nueva pequeña burguesía» —así la califica Bourdieu— contribuye a imponer y a difundir una nueva definición de la normalidad a través de la propagación de nuevos criterios estéticos, alimenticios, de salud, de cuidado del cuerpo y de la imagen, es decir, nuevos estilos de vida y nuevas formas de interacción que suponen una transformación de los tradicionales modos de dominación al emplear «la seducción en vez de la represión, las relaciones públicas en vez de la fuerza pública, la publicidad en vez de la autoridad, las maneras dulces en vez de las maneras fuertes». Se promueven así en definitiva la integración de las clases dominadas más a través de la imposición de necesidades que de la inculcación de normas?

Bourdieu relaciona las transformaciones sufridas por el sistema escolar, y más concretamente el surgimiento de nuevas filiales sutilmente jerarquizadas, no solo con el nacimiento de nuevas profesiones y con remodelaciones del espacio social, sino también con la opacidad u oscurecimiento que en la actualidad existe en las relaciones con las jerarquías sociales. Podríamos, no obstante, preguntarnos hasta qué punto las nuevas pedagogías no son a su vez producto de agentes sociales que se vieron obligados a someterse a estrategias de reconversión para rentabilizar títulos escolares ligados a nuevas profesiones que no encontraban fácilmente acomodo en un sistema laboral rígido. Estos agentes exigirían ahora una reconversión de la escuela, de sus saberes, códigos y pedagogías, más en consonancia con el sistema de valores de los grupos sociales en ascenso denominados por Bernstein «nueva clase media» y por Bourdieu «nueva pequeña burguesía».

Como puede observarse, estos enfoques son serios intentos de responder a cuestiones enormemente complejas que suponen la interrelación de diferentes procesos e instancias con el objeto de afrontar una cuestión fundamental: los cambios que están teniendo lugar actualmente en las sociedades denominadas de capitalismo avanzado o postindustriales. Queda sin embargo todavía mucho por hacer para comprender cómo se está redefiniendo el espacio social. De hecho, Bernstein al hablar de la nueva clase media, oponiéndola a la burguesía tradicional, y subrayando su afán por poseer el control simbólico, parece remitir a conflictos sociales de cierta entidad, e implícitamente deja entrever ulteriores cambios provocados por estos nuevos grupos en ascenso que al servirse predominantemente del capital cultural tenderán a monopolizar los medios de comunicación, el ámbito de la cultura y el espacio de la educación formal.

Bourdieu, debido quizá al peso que en su sistema explicativo sigue teniendo su «teoría de la reproducción social» parece descartar a primera vista que el conflicto interno entre las distintas fracciones de la burguesía llegue a plasmarse en cambios significativos de la estructura social. El hecho de que califique de «pequeña» esta nueva fracción de la burguesía parece otorgarle pocas posibilidades de ascenso a posiciones de alto nivel de decisión para poder así desplazar a otras

fracciones de las clases medias. Curiosamente ni Bernstein ni Bourdieu se refieren explícitamente a las nuevas élites políticas y a su formación cuando estudian estos procesos de cambio. Justamente se podría formular la hipótesis de que tanto los socialistas en España y en Francia como los laboristas en Gran Bretaña representan los intereses de estos nuevos grupos sociales por lo que su acceso al poder político trasciende el proceso de rotación de las élites políticas para significar un cambio más profundo en la conformación de la estratificación social. Las pedagogías invisibles, relativistas y psicológicas, se avienen bien con los estilos de vida y el universo mental de estos grupos y con las aspiraciones propias de unos advenedizos al poder que desean autolegitimarse.

Quizá se podría pensar que estas reflexiones se apartan de la cuestión de cómo promover un sistema educativo más igualitario y justo. Sin embargo, las formas que adoptan las relaciones entre las clases en una sociedad deben ser estudiadas para objetivar la propia posición así como el juego estratégico de los intereses que se materializan en opciones prácticas. Toda posición social implica formas específicas de pensar y de actuar. ¿Cómo elegir el mejor modelo educativo? ¿En función de qué criterios y valores se juzga? ¿En beneficio de quién o de quiénes se planifica? ¿Quién ha asignado a los analistas sociales la misión de programar? He aquí algunos interrogantes que surgen inevitablemente al describir los cambios que han tenido lugar en la estratificación social, cambios que reenvían a las relaciones de poder entre los grupos y a sus intereses por conquistar nuevas posiciones y reforzarlas amparándose entre otras cosas en el control del sistema educativo. No se trata sin embargo aquí de defender una concepción conspiratoria del poder. Se trata de hacer ver que bajo las mejores intenciones —en este caso la utilización del sistema educativo como instrumento de imposición de un sistema de valores y de prácticas considerados universales y progresistas— se están defendiendo intereses de grupo.

Reformas educativas: balance de una frustración¹⁰

En la actualidad en España, en una situación políticamente incierta, vuelven los debates sobre el modelo educativo, sobre qué tipo de educación poner en marcha, y los partidos políticos presentan distintas posiciones en función del modelo de sociedad que defienden. De hecho los partidos políticos que se sitúan a la izquierda en el arco parlamentario, quieren, si llegan al poder, paralizar la aplicación de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) llamada también Ley Wert en referencia al Ministro de Educación, promulgada por el Partido Popular, que desde el principio conoció una fuerte oposición, y cuyas propuestas recuerdan a algunos el franquismo: más selección, más exámenes y la implantación de las «viejas pedagogías».

Desde la promulgación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), por el gobierno del Partido Socialista, la educación ha conocido en España un periodo de interinidad permanente, pues cada cambio de gobierno ha supuesto la promulgación de una nueva ley: LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación 2002) del Partido Popular, LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) del Partido Socialista. De tal modo que profesores, padres y estudiantes han tenido que adaptarse continuamente a nuevos cambios.

A partir de las entrevistas realizadas en mi libro *Las reformas educativas a debate* una de las principales cuestiones que sobresale son las dificultades que entraña realizar una reforma educativa. Si partimos, por ejemplo, de la LOGSE, una ley que siguió siendo punto de referencia para las siguientes reformas, podemos quizás analizar con más detalle qué procesos tuvieron lugar a distintos niveles y cuáles fueron las ambigüedades y contradicciones que encerraron. De este modo se podrá comprender mejor en qué estado nos encontramos y cuáles son los retos con los que se tienen que enfrentar los partidarios de una enseñanza pública laica y democrática que contribuya a la mejora del sistema educativo, a la libertad, la igualdad y la justicia social y, en definitiva, a lograr una sociedad más integrada.

Si empezamos por un nivel general, podemos comprobar que el PSOE, cuando subió al poder en 1982, abogaba por la enseñanza pública, por su extensión y dignificación. El Ministerio de Educación, dirigido por José María Maravall, no fue sin embargo capaz de poner en marcha una ley, la LOGSE, tal y como en un principio se había presentado en el Programa electoral. A ello contribuyeron sin duda factores muy diversos que muestran la complejidad de enfrentarse a una tarea de tal envergadura. La política de cambio, según había manifestado Felipe González, tenía como uno de sus pilares la extensión y mejora de la educación obligatoria. Pero cuando Maravall intentó sacar adelante la ley no hubo fondos suficientes para hacerlo, pese a que es preciso reconocer que se hicieron importantes esfuerzos en la creación de centros escolares públicos y en la dotación de esos centros, esfuerzo que cesó cuando en los años noventa llegó al poder el Partido Popular. Pero, previamente ya habían surgido otros obstáculos, pues el Ministerio, pese a contar en su equipo con especialistas cualificados y comprometidos tales como Gimeno Sacristán, Ángel Pérez, Juan del Val, Tomás Segovia, etc., profesionales dispuestos a elaborar un proyecto de formación del profesorado semejante al de otros países europeos en los que los profesores de los niveles de enseñanza primaria y secundaria eran universitarios, tampoco llegó a buen fin. Y ello en buena medida debido a que era difícil poner de acuerdo en un trabajo en equipo a personas de diferentes especialidades y de distintos grupos sociales, algunas alejadas de la enseñanza obligatoria —y bastante elitistas—, y por lo tanto con ideas muy distintas de cómo debían encaminarse los cambios y cuáles eran las prioridades. Sin duda los cuarenta años de dictadura fueron —y siguen siendo— un lastre importante en el proceso de democratización, al que se sumó el espíritu de un capitalismo en auge, haciendo casi imposible la búsqueda de los acuerdos y compromisos necesarios, con lo cual no era difícil prever el triunfo del individualismo egoísta, como diría Durkheim, propio del liberalismo económico. De todos los entrevistados es Pepe Gimeno el que pone más de relieve las dificultades de hacer cambiar los hábitos de una administración que en buena medida no era favorable al PSOE, la dificultad de reunir un equipo que

funcionase como tal, de sustraerse a la presión ejercida por las fuerzas conservadoras, en suma, de poner a punto políticas educativas de forma inteligente y firme cuando al fin un partido progresista, sin experiencia previa de gobierno, accedió al poder.

El PSOE, quizás un tanto envalentonado por haber logrado la mayoría absoluta, no logró articular las fuerzas sociales de cambio que le dieron entonces un gran apoyo, fuerzas que también existían en el campo de la educación: MRPs, Plataformas progresistas, una parte del profesorado, de los estudiantes y de las familias progresistas. De tal forma que ante las investidas de diferentes sectores, unos integristas como la iglesia, y otros exasperados porque querían transformaciones más rápidas —huelgas de estudiantes y profesores—, fue incapaz de hacerse entender, de aprovechar los posibles aliados que tenía, quizás en parte porque nunca llegó a definir con claridad en el ámbito público el proyecto educativo de cambio que quería poner en marcha. Sin duda no es fácil gobernar, y menos en un país que salía de tantos años de una dictadura que había laminado las libertades. En el campo educativo confluyen además intereses muy variados y las clases medias y las clases populares no siempre coinciden en las distintas funciones que exigen a la educación. En todo caso algunos tenemos la sensación de que se desaprovechó una ocasión histórica para cambiar el Concordato con la Santa Sede e introducir la laicidad en el sistema de enseñanza, para no subvencionar a la escuela privada concertada sin contrapartidas, para pactar con las fuerzas políticas y con los profesores progresistas, para debatir públicamente una reforma posible y llevarla a cabo.

Ciertas fuerzas sociales que podían ayudar tampoco se prestaron mucho a ello. Y así sucedió, por ejemplo, con los sindicatos de izquierdas, que si bien se aliaron con los estudiantes para que consiguieran sus reivindicaciones, cuando se planteó la huelga de profesores sus principales miras se centraron en los problemas económicos. Se podría decir que se mostraron entonces, pese a los viajes que comenzaban a realizar al extranjero y que les permitían conocer las realidades educativas de otros países con más experiencia democrática, muy poco sensibles al papel de la educación en la transformación

social. Por lo general defendían un marxismo un tanto mecanicista que les impedía ver que existían interacciones recíprocas entre lo cultural, lo social y lo económico, y defendían a veces alicortos intereses de sus afiliados en el campo de la enseñanza. Seguían pensando que la economía era la madre de todas las batallas. Algo parecido se podría decir de los partidos políticos, más volcados en realizar una política de cortas miras destinada a lograr y permanecer en el poder, y por lo tanto más proclives a defender sus intereses de partido, que a defender el bien general, como muy expresivamente desvela Antonio García Santesmases.

Se podría decir que no se realizó una política generalizada de información y de movilización del profesorado, una parte del cual era favorable a los cambios. Tampoco se hizo un estudio destinado a conocer cuál era la situación que existía en la mayoría de los centros. Antonio García Santesmases señala que en la mayoría de los mismos coexistían, no sin conflictos, distintas identidades profesionales, y por lo tanto, distintas formas de entender la labor educativa. Por un lado estaban los catedráticos tradicionales de instituto que habían accedido a su puesto tras duras oposiciones. A ellos se sumaron sobre todo en los institutos de nueva creación nuevos profesores más jóvenes con una profesionalización diferente, profesores provenientes de oposiciones libres o restringidas, mucho menos duras especialmente en el último caso, y con una visión distinta de la enseñanza. Se habían puesto además en marcha centros experimentales con profesorado joven y afín a la reforma, con el fin de ensayar nuevos métodos de enseñanza más activos y empezar a aplicar la enseñanza comprensiva, lo que no dejó también de crear ciertos agravios comparativos en los otros centros. Y empezaron también a funcionar los CEPs que tampoco fueron aceptados por aquellos profesores de instituto que pensaban que los pedagogos no tenían nada interesante que enseñarles, lo cual en parte era verdad dado el tipo de cursos que con frecuencia impartían. En consecuencia, una parte importante del profesorado no apoyó la reforma y esto en buena medida porque la vivieron como una reforma impuesta desde arriba, que se puso en marcha sin un previo debate, y sin contar con ellos. Pero a esta situación contribuyó

también el cese de Maravall, pues con él desaparecieron los objetivos sociales que eran hasta entonces prioritarios: extender a todos la educación, luchar contra el fracaso escolar, etc. Jurjo Torres pone bien de manifiesto cómo cuando llegó al Ministerio Solana, y pasa a ocupar la Dirección General Alvaro Marchesi —quien se apoyó sobre todo en los planteamientos de Cesar Coll— la reforma adoptó un carácter más tecnocrático y psicologicista. Por otra parte la implantación del Diseño Curricular Base en los centros no hizo sino crear más desconcierto y confusión, pues no se entendía bien qué era lo que había que hacer. Juan Delval señala que el espíritu de la LOGSE era rígido, cerrado, y encerrado en un lenguaje críptico que no hacía sino añadir mayor confusión a la perplejidad. Para salir de ella las editoriales hicieron su agosto con la publicación de nuevos libros que supuestamente iban a ayudar a la reforma, pero que de hecho contribuyeron a la desprofesionalización de los profesores, quienes en vez de experimentar e innovar, volvieron a echar mano de los libros de texto.

A todos estos cambios se añadieron otros, pues una parte de los profesores de primaria se incorporaron a los Institutos de Enseñanza Media para impartir la ESO. Y al ampliarse la edad de escolarización hasta los 16 años, jóvenes expulsados del sistema educativo volvieron de nuevo a los centros. Y por si todo esto fuera poco casi al mismo tiempo empezó la incorporación de los hijos de los emigrantes cada vez en mayor medida, sin que se exigiese por parte del gobierno a los centros de enseñanza privada concertada que aceptase en sus aulas un determinado porcentaje de hijos de emigrantes. No se previeron estos cambios y, aunque sin duda la escolarización conoció un desarrollo sin precedentes —si se tiene en cuenta también el despegue de la enseñanza privada-concertada— los centros no estaban preparados ni material ni psicológicamente para asumir semejantes transformaciones. Tampoco se apoyó suficientemente a los equipos directivos para que pusiesen en marcha nuevas formas de organización y de gestión y para que se pusiera en marcha un proyecto educativo en el que colaborasen profesores, estudiantes y padres. Comenzó así el deterioro de la enseñanza pública que no hizo más que empeorar con la LOCE. Los cánticos al neoliberalismo de esta ley, su sobrevaloración

de lo privado, y de la competitividad individualista, se nutrieron de las debilidades de una reforma progresista.

Por último está el cambio en el propio funcionamiento de los centros, y más concretamente, en la acción educativa misma, al que se refieren prácticamente todos los entrevistados, y especialmente Juan Delval, Javier Doz, Juan Ignacio Ramos y también Mariano Fernández Enguita. En un momento en el que se hablaba de desescolarización, de contracultura, pero también de autogestión escolar, en que se volvían a buscar referentes para la acción pedagógica en autores como Freinet, pero también en Freire o en Summerhill, las discusiones acerca de cómo debía ser gestionada la escuela pública eran inevitables. De nuevo surgían sobre todo los desacuerdos de los profesores más tradicionales frente a aquellos que estaban a favor de la elección libre de los Directores de centro, de dar participación a los estudiantes, de eliminar prácticamente los exámenes, de incluir las llamadas actividades extraescolares en el currículo, en fin, la aceptación de formas más activas, innovadoras, creativas de enseñanza, y de una disciplina menos autoritaria. Pero además este modelo, que en alguna medida ya se había empezado a poner en marcha en los centros experimentales, exigía sin duda un gran esfuerzo por parte de los profesores, una mayor experimentación y muchas horas de dedicación. De ahí que sobre todo los catedráticos de la vieja escuela, y una parte de los recién incorporados que no estaban por la labor de esforzarse, siguiesen defendiendo que lo importante eran las clases, los exámenes y la disciplina autoritaria de antaño. Juan Delval señala que los deseos de la administración de cambiar las prácticas en las aulas no dieron —ni están dando— frutos suficientes, y que la enseñanza debe ser, además de interdisciplinar, activa, pues para aprender es necesario actuar. Y ello no solo en relación con el aprendizaje de conocimientos, sino también con el aprendizaje de la responsabilidad. Conviene que los estudiantes hagan reglamentos, se pongan de acuerdo en las reglas de disciplina a las que deben someterse, propongan temas a tratar y formas de desarrollarlos, etc. En este sentido la LOCE le pareció una regresión porque no resolvía ninguno de los problemas importantes para mejorar el funcionamiento escolar, una propuesta

realizada por personas que no conocen los problemas educativos, y que se limitan a utilizar prácticamente el único recurso de suspender más, repetir más, hacer más exámenes, e introducir una mayor competitividad. Juan Ignacio Ramos, también apunta que en el campo educativo se han producido cambios, entre ellos la mejora del estatus de los profesores, pero que esos cambios no han ido suficientemente lejos, y que los sectores más progresistas están aislados y desmoralizados porque en los barrios populares no se ha apostado por la integración, no se han abierto centros públicos suficientes, ni se han dotado bien. A su parecer la campaña sobre la violencia escolar parece pensada para culpabilizar a los estudiantes del mal funcionamiento de los centros y ocultar así las carencias de fondo. Javier Doz se plantea que más que leyes, motivadas muchas veces por cambios políticos, lo fundamental es mejorar las condiciones de funcionamiento de los centros, y que para ello hay que comenzar, en primer lugar, por saber qué es lo que pasa en su interior y los problemas que tienen. Y en segundo lugar romper con la práctica individualista, promover que funcionen equipos pedagógicos, y hacer posible una planificación conjunta de las distintas áreas. La administración debe fomentar la innovación, la participación, el reconocimiento y la evaluación del trabajo que se hace en las aulas, es decir, aplicar una filosofía que estaba en la base de la LOGSE, y volver a instaurar un sistema de inspección con funciones bien definidas que además de velar por el funcionamiento de los centros contribuya a perfeccionarlo. Mariano Fernández Enguita, por su parte, lleva ya tiempo afirmando que los centros no pueden funcionar debidamente si no hay equipos responsables que promuevan y apliquen proyectos de centro. En definitiva, para todos ellos es prioritario ocuparse de la formación del profesorado, y proporcionar a los centros los medios materiales y personales que favorezcan su funcionamiento democrático, la participación y el fomento de nuevas experiencias educativas.

Como he intentado reflejar hasta aquí realizar una reforma no es tarea fácil pues existen diversos niveles de actuación que exigen planteamientos específicos, así como su articulación conjunta. Es preciso, desde una postura progresista, criticar y exigir al gobierno que cumpla

sus programas, y si este es de izquierdas todavía con más razón. Evidentemente no se trata de negar que con el PSOE en el gobierno no haya habido conquistas, sino de poner de relieve que queda todavía mucho por hacer. Ni el PSOE, pese a sus declaraciones de principios desde que subió al poder en 1982, ni mucho menos el PP, parecen estar apostando en serio por una educación escolar progresista y laica, una escuela pública de calidad para los hijos de los grupos sociales más desfavorecidos. Y me refiero especialmente a estos grupos porque a nadie parece importarle mucho en estos momentos que la educación contribuya a que se sigan reproduciendo las desigualdades sociales.

El PP con su ideología neoliberal conservadora y neodarwinista no solo está satisfecho con el nuevo ordenamiento social sino que naturaliza las desigualdades al afirmar que la sociedad está formada por individuos —pese a que se ocupa de formar cada vez más capillas, banderías y grupos de presión— y concluir que solo los más aptos y competitivos llegarán a tener éxito. Pero tampoco el PSOE hace demasiados esfuerzos por evitar que se estén consolidando tres redes diferenciadas y diferenciadoras en la enseñanza: enseñanza pública, enseñanza privada concertada, y enseñanza privada. Desde hace ya muchos años la burguesía española, incluso la progresista, ha dejado de enviar a sus hijos a la escuela pública. El gobierno no parece dispuesto, como dice Mariano Fernández Enguita, ni a regular la enseñanza, incluyendo los centros privados, además de los privados concertados, ni a enfrentarse con el tema de la confesionalidad. A una parte importante de los ciudadanos nos parece que la separación entre la Iglesia y el Estado debería ya estar consolidada, que el problema de la educación religiosa es un falso problema con graves consecuencias que puede conducir a que las diferentes organizaciones religiosas pidan que el Estado les financie vías de adoctrinamiento en los centros públicos. El PSOE, como pone de relieve Juan Ignacio Ramos, debe ser consciente de que sus victorias se deben en parte al apoyo que recibe por parte de las clases populares a las que en cierta medida está traicionando con su giro al centro. Sus hijos tienen, como mínimo, el derecho a recibir una buena educación para poder integrarse en la sociedad y dejar de ser ciudadanos de segunda categoría.

El progresismo se demuestra en la práctica política y educativa. Pero para eso es necesario no gobernar predominantemente en función de seguir conservando el poder y seguir disfrutando de prebendas. Parece un contrasentido ético que los políticos sigan cobrando sus sueldos una vez que dejan la función pública en un país en el que sigue habiendo tantas desigualdades de ingresos, y sueldos de miseria. Los compromisos con ciertos electores exigen como mínimo domesticar al capitalismo, no permitir que los grupos de presión marquen la agenda, ni que la enseñanza se convierta en una fuente de lucro para ciertos grupos, algunos de ellos fundamentalistas y sexistas financiados con dinero público.

Una reforma educativa no es posible si no hay detrás un proyecto político de reformas radicales coordinado, un proyecto que contribuya a través de las políticas públicas a crear puestos de trabajo dignos para todos, y a transformar unos medios de comunicación, especialmente la TV, cada vez más frívolos y superficiales, para que en ellos se pueda debatir de las cuestiones que afectan a todos los ciudadanos. La reforma del sistema de enseñanza sigue pendiente. Y lo propio de un gobierno progresista es reconocer que se trata de una cuestión de vital importancia para la sociedad española actual en su lento caminar hacia la democracia.

NOTAS

- [1] E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, París, 1938 (Libro editado por Ediciones La Piqueta con el título *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, 1982).
- [2] J. Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, La Piqueta, Madrid, 1983.
- [3] E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, París, 1981, 20 ed. (traduc. Akal, Morata y otras).
- [4] Citado por C. Cipulla, *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona, 1970.
- [5] Cf. C. Grignon, «L'Ecole et les cultures populaires». Intervención en el Congreso Internacional sobre la Reforma Educativa, Ateneo de Madrid, abril 1990 (publicado en la Revista Archipiélago nº 6, «La escuela y las clases populares», 1991, 15-19. Cf. también del mismo autor «Sociología de la educación y sociología de la cultura popular» en VV.AA, *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. ICE de la UAM, Madrid, 1983. Véase también Julia Varela, «Más allá de la reproducción. Entrevista con Claude Grignon». Revista de Educación, 289, 1989, pp. 275-288.
- [6] B. Bernstein, *Clases, códigos y control*, T. II, Akal, Madrid, 1990. Este texto había sido traducido con anterioridad en una versión diferente por J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983.
- [7] R. Sharp, *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid, 1988.
- [8] El hecho de que los niños de las clases altas y medias obtengan mejores calificaciones y rentabilicen mejor que los niños de las clases «bajas» su escolarización no significa que los modos de educación escolares no ejerzan sobre ellos coacciones y formas simbólicas y materiales de violencia.
- [9] P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Ed. de Minuit, París, 1997 (traduc. en Taurus).
- [10] Este texto ha sido publicado por Julia Varela en en la Revista Cuadernos de Pedagogía, nº 379, 2008, 80-83. Véase J. Varela, Las reformas educativas a debate (1982-2006); Morata, Madrid, 2007.

Las posibilidades de la autogestión en la enseñanza pública

Francisco José CUEVAS NOA

Desde el campo libertario, las personas que tienen relación con la educación habitualmente han difundido un modelo pedagógico muy definido, la pedagogía libertaria, consistente en promover la libertad del alumnado, el rechazo a la autoridad y la autogestión de los aprendizajes, configurando desde la práctica el modo de relaciones sociales que desde el anarquismo se pretende: sin jerarquías, sin religión, mediante el apoyo mutuo y con el máximo respeto por el desarrollo de la personalidad de los/las estudiantes. A menudo, el marco en el que se ha diseñado la propuesta de la educación anarquista ha sido el de una escuela libre (o racionalista, o libertaria... las denominaciones han sido variadas a lo largo de la historia), independiente en todo respecto al Estado y otros grupos de poder.

Con excepción de algunas experiencias concretas que se mantienen en pie (como la Escuela Paideia de Mérida), en 2010, las personas que formamos parte de organizaciones libertarias estamos invirtiendo más energía y tiempo en los centros de enseñanza públicos que en iniciativas independientes, esa es la realidad. Unos/as como profesores/as, otros/as como estudiantes, y otros/as como padres y madres, pasamos más horas resistiendo, criticando, participando, proponiendo... en centros dependientes del Estado, esa es la realidad, y a menudo la única opción entre la gente de clase trabajadora. ¿Buena o mala opción? No entraré a valorarla, porque creo que ganaremos más en salud mental reconociendo esta realidad, y sabiendo que estamos en una sociedad dominada plenamente por el Estado y el Capital, y que nuestro movimiento social es débil en nuestro contexto. Lo que

nos debe llevar a buscar vías posibles en lo cotidiano, que sean coherentes (hasta donde puedan serlo) y que nos vayan abriendo el largo camino hacia la Utopía.

Por esto, creo que debemos explorar las posibilidades (pocas o muchas) de poner en práctica la autogestión, en los centros de enseñanza de titularidad estatal. Los escollos son muchos, evidentemente, que podemos resumir en:

- La limitación que impone la legislación educativa en aspectos como: la obligatoriedad de la enseñanza, la Evaluación (calificación), el currículum pre-diseñado (programas), la asignaturización del conocimiento, la disciplina concentrada en manos de solo un sector de la llamada «comunidad educativa», los tiempos escolares...
- El ambiente de control y de burocratización que impone la Administración en los centros públicos, especialmente en los institutos de Secundaria.
- La escasez de proyectos ideológicos coherentes con las propuestas libertarias, en un clima profesional donde el profesorado naufraga en medio del aburguesamiento y de la pasividad por falta de ideas claras, donde el movimiento estudiantil está bajo mínimos, y donde las familias no suelen tampoco tener unos valores firmes de defensa de la libertad, los derechos colectivos, el apoyo mutuo, la conciencia de clase...

Pero al mismo tiempo, estos límites podemos transformarlos en oportunidades, si en ocasiones contamos con algunos apoyos, inteligencia e ideas claras. Veamos:

La misma legislación ofrece resquicios para la autogestión, a menudo definida con el término «autonomía pedagógica», en aspectos como: la adaptación del currículum al contexto, que puede hacerse con unidades didácticas diseñadas por el profesorado y el alumnado de un grupo o centro; promover procesos de co-evaluación (evaluación conjunta entre profesor/a y alumno/a), evaluación grupal y autoevaluación;

llevar a cabo proyectos interdisciplinares que den pasos hacia la educación integral que promovemos; insertar en los reglamentos de funcionamiento de los centros normas que rompan con la visión represiva de la «disciplina», etc.

Permitir remansos de libertad en las clases en que estemos, facilitando la libertad de expresión y las dinámicas assemblearias.

Introducir en los Proyectos Educativos de centro nuestro ideario, o valores y finalidades lo más coherentes posible que podamos con la ética anarquista: educación no sexista, apoyo mutuo, libertad, cultura de Paz... Sabemos que muchas veces estas expresiones son solo palabras que se escriben en documentos que es necesario presentar ante la administración, pero en nosotros/as está la capacidad de exigir después coherencia y cumplimiento de estos fines en el día a día. El caso actual de las Comunidades de Aprendizaje, en las que escuelas públicas plasman sus sueños democráticos en proyectos de educación compensatoria, son un palpable ejemplo de que las alternativas son viables y contagiosas. También existen casos de profesorado que elige un centro determinado por perfil o proyecto educativo: esta debería ser una lucha fundamental de los/las enseñantes libertarios/as, para poder trabajar con gente que comparte metas e ideario.

En las décadas de los 60 y 70 del siglo XX hubo un potente movimiento de autogestión escolar procedente de Francia que se llamó la «pedagogía institucional», con grandes influencias del psicoanálisis y el freudmarxismo. Autores como Lobrot, Lapassade y Lourau demostraron que profesorado y estudiantes eran fuerzas «instituyentes» (hoy hablaríamos de empoderamiento) que tenían que explorar su capacidad de crear nuevas situaciones de libertad y gestión de sus espacios, aprendizajes, ritmos...¹. Estas fuerzas tenían que nacer de las asambleas en los colegios y liceos públicos y dar pasos de preparación para la revolución social (el Mayo del 68 estaba ahí). La pedagogía institucional marcó el camino de la no-directividad: era posible un sistema pedagógico «en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen»². Creo que no es imposible ensayar momentos de no-directividad en el sistema actual, al menos en los espacios que nosotros/as gestionamos.

Pondré algunos ejemplos de esto a partir de mi experiencia como profesor técnico de Formación Profesional en un instituto de Jerez, y como Profesor Asociado en la Universidad de Cádiz:

En mis clases utilizamos un Diario, que es un cuaderno en el que se anotan las cosas que pasan en cada sesión, qué contenidos abordamos, los debates, las conclusiones, las tareas pendientes... El Diario rota de alumno/a en alumno/a, y siempre se comienza cada clase con la lectura en voz alta del mismo, a modo de acta, que se revisa y completa. El Diario de clase es una herramienta colectiva, del grupo, y suele dar muy buenos resultados como herramienta. En algún caso hemos llegado a «digitalizar» el diario y a colgarlo en el campus virtual (con la herramienta *Moodle*), para que esté accesible a todo el mundo.

Aunque sean pequeños huecos, facilito y promuevo todas las decisiones que el alumnado pueda llevar a cabo por sí mismo sin grandes conflictos: fechas de evaluaciones, acuerdos de clase, formatos de entrega de trabajos y su extensión, etc. Si el grupo plantea propuestas factibles de cara a la evaluación que sustituyan las pruebas que yo predeterminé en el programa, las acepto. Por ejemplo, en una asignatura del ciclo superior de Educación Infantil veíamos el tema de los Juguetes. Unas alumnas propusieron que esa unidad se evaluara de forma práctica: elaborando un juguete con material reciclado, y explicando su utilidad y ventajas creativas. Acepté la propuesta, y el resultado fue excelente³.

En mis clases enseño a pensar. No vale de nada la memorización, la asimilación sin comprensión, la repetición o la copia. Pongo el caso de mis (escasos) exámenes: se realizan con todo el material escrito presente (libros, apuntes, etc.), que se puede consultar en cualquier momento. Son preguntas de razonamiento, de demostrar que se ha entendido bien lo trabajado en clase, de aplicación de la teoría a la práctica, y viceversa, de vincular los hechos experienciales con la reflexión y la abstracción.

En muchas de las actividades extraescolares y complementarias ya podemos introducir la autogestión, o al menos la cogestión, en cuanto a la preparación de las mismas. Si organizamos la Semana Cultural en nuestro instituto, en vez de que varios docentes rellenemos el programa con actividades que nos gustan solo a nosotros, podemos animar a

que los/las estudiantes las preparen y desarrollen, con sus gustos: talleres de funky, de graffiti, de manualidades, visitas guiadas por ellos/as mismos/as... son solo algunas de las innumerables iniciativas que se pueden desarrollar de modo participativo, lo que supondrá una fuente de aprendizajes riquísima, y garantizará el éxito de concurrencia (*«yo no me pierdo el taller que da mi compañero»*).

En el campo de los conflictos, partiendo de que estos no son negativos, sino consustanciales a todo grupo humano, podemos tomar un papel más respetuoso con su desenvolvimiento natural. Quiero decir, que es bueno que los conflictos se den, y sobre todo, que el alumnado tenga oportunidades para resolverlos por sí mismos (ya basta de hacer de profes «policías»). Nuestro papel debe ser el de garantizar un clima favorable para abordar los conflictos con tranquilidad y comprensión, promoviendo la comunicación y haciendo ver que si los estudiantes son capaces de regular sus conflictos de manera no violenta, esto es un valioso aprendizaje.

Estas son solo algunas ideas, débilmente esbozadas. Con interés y voluntad, podemos rastrear en muchas propuestas pedagógicas que tienen cabida en el actual marco legal de la escuela, y que ninguna autoridad estatal puede negar *a priori* (sería una flagrante contradicción con las finalidades de la LOE, la LEA...): el aprendizaje-servicio (actividades educativas que se llevan a cabo como un servicio a una comunidad), el aprendizaje autorregulado (aportación de la psicología educativa que plantea que los aprendizajes más eficaces son aquellos que un/a alumno/a adquiere cuando se marca sus propias metas de conocimiento), la enseñanza cooperativa (aquí Freinet todavía tiene mucho que decir), los programas participativos de mejora de la convivencia (como la Mediación o la Ayuda entre iguales, este último con un componente kropotkiniano evidentísimo), la elaboración propia (por parte de equipos educativos y del alumnado mismo) de materiales, prescindiendo de los libros de texto, las propuestas de escuela abierta a la comunidad (que integra a familias y vecindario mediante su participación en la vida del centro)... Como vemos, queda mucho por construir y por batallar, y recordemos la frase de las Madres de Plaza de Mayo: *la única lucha que se pierde es la que se abandona*.

NOTAS

- [1] Véase Colom, Antoni: *La pedagogía institucional*. Editorial Síntesis, 2000.
- [2] Este era el subtítulo de un famoso libro de referencia del movimiento. Lapassade, Georges: *Autogestión pedagógica. Un sistema en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen*. Gedisa Editorial, 1977.
- [3] Se puede ver un resumen en <http://www.astaregia.net/wp/?p=225>

«N. del E.»: Texto realizado para el seminario *Mito o realidad del libro*, que se llevó a cabo en Bogotá en la V Feria Internacional del Libro (1992) y publicado aquí con permiso expreso del autor.

Nuevos modos de leer*

Jesús MARTÍN-BARBERO

La posición más erguida es aún la que centra el sentido del debate en oponerlos: los libros serían el último resquicio y baluarte del pensar vivo, crítico, independiente, frente a la avalancha de espectacularización y conformismo que los medios audiovisuales arrastran. El libro sería el espacio propio de la razón y el argumento, del cálculo y la reflexión, el mundo de la imagen audiovisual por el contrario sería el espacio de las identificaciones primarias y las proyecciones irracionales¹, de las manipulaciones consumistas y la simulación política. Mientras en la escritura se habría gestado el espacio público, en la imagen electrónica se gestaría la masificación y el repliegue a lo privado.

Como los atajos y las medias verdades en esas oposiciones no son solo peligrosas sino tramposas: ahorrándose la trama de continuidades y rupturas de que está hecha la historia y las ambigüedades del presente, se acaba convirtiendo a los medios audiovisuales en la causa última de la crisis de la lectura y del empobrecimiento cultural. Un argumento que si sirve de consuelo a los adultos dice bien poco de las generaciones más jóvenes que, inmersas desde niños en la cultura, subcultura o incultura audiovisual viven como propia no la experiencia excluyente y desgarradoramente maniquea de sus maestros, sino otra: la del desplazamiento de las demarcaciones y las fronteras entre razón e imaginación, ciencia y arte, naturaleza y artificio, la hibridación cultural entre tradición y modernidad, entre lo culto, lo popular y lo masivo. Mirando desde ahí lo que se gana no es optimismo sino la oscura certidumbre de que la crisis del libro y la lectura remiten a un ámbito más ancho de cambio cultural, el que conecta las nuevas

condiciones del saber² con las nuevas formas del sentir, de la sensibilidad³, y ambos con los nuevos modos de juntarse, es decir con las nuevas figuras de la sociedad⁴.

En el movimiento de esos cambios lo que la crisis del libro traduce no es ciertamente la cercanía de su muerte, sino su des-centramiento, su dejar de ser el centro del universo cultural⁵ y la pluralización de sus oficios. Lo que a su vez implicará que la lectura pierda su localidad desplegando y diversificando sus ámbitos y sus funciones.

Oralidad que perdura y visualidad electrónica

Hubo un tiempo en que el «camino real de la emancipación» el acceso al saber, pasaba por la escritura fonética, pero ¿qué entender por *alfabetización*⁶ hoy? cuando mucha de la información que da acceso al saber pasa en una forma y otra por imágenes, por las diversas redes y tramas de la imagen; y aquí, en países en los que gran parte de la población no pasó por la escritura y cuya «escuela incompleta y atrasada convive con una intensa interconexión del mundo simbólico de masas»⁷. ¿Cómo pueden entenderse las problemáticas del libro y la lectura en América Latina sin plantearse la profunda compenetración —la complicidad y complejidad de relaciones— entre la oralidad que perdura como experiencia cultural primaria⁸ y la «oralidad secundaria» que tejen y organizan las gramáticas tecnoperceptivas de la radio y el cine, la televisión y el video? ¿Cómo seguir pensando separados la memoria y la modernidad —y la modernidad ilustradamente anclada en el libro— cuando en América Latina la dinámica de las transformaciones que calan en la cultura cotidiana de las mayorías proviene mayormente de la desterritorialización y las hibridaciones culturales que propician y agencian los medios masivos, y de la persistencia de estratos profundos de la memoria colectiva sacados a la superficie por las bruscas alteraciones del tejido social que la propia aceleración modernizadora comporta?⁹

La escritura atraviesa hoy una situación en cierto sentido homóloga a la que vive la nación. Esta se halla atrapada entre el redescubrimiento de lo local/regional como espacio de identidad y toma de

decisiones y las dinámicas transnacionales de la economía-mundo y la interconexión universal de los circuitos comunicativos vía satélites e informática. Pensionada entre el doble movimiento de lo local y lo trasnacional, la nación se ve exigida de redefinir su propia función y sus modos de relación con un adentro fragmentado y un «afuera» que deja de serlo, pues la atraviesa replanteando radicalmente el sentido de las fronteras. También la escritura se ve atrapada en nuestros países entre la fuerza local de una oralidad que es modo de comunicación cotidiano, organizador y expresivo de unas particulares maneras de relación con el mundo y de unas modalidades de relación social y el poderoso movimiento de desterritorialización de las sensibilidades y los comportamientos impulsados por los medios audiovisuales y los dispositivos de información desde el ámbito de los modelos de narración¹⁰ y desde el más general de los modos de producción y difusión de textos¹¹.

Quizá sea oportuno recordar aquí que también el libro es un medio de comunicación y como tal no se define únicamente por la forma o la materialidad de su estructura sino por las modalidades de relación e intercambio que instaura, modalidades que conectan los cambios en el medio con las transformaciones generales en la sociedad y en las culturas. El descentramiento que sufre el libro en el mundo de hoy encuentra su sentido en una larga historia, bastante más larga de la que suelen trazar los manuales. Un proceso que hará del libro sucesiva, y también recurrentemente, modo de comunicación con la divinidad e instrumento de poder de las castas sacerdotales, reserva de saber y medio de enseñanza, expresión de la riqueza del príncipe y archivo de negocios, pliego de cordel e instrumento de incorporación social de las clases populares, modo de expansión y expresión de la desgarrada conciencia del individuo y registro del cálculo, industria cultural y *best-seller*. Lo que a su vez implica la necesidad de mirarlo desde el otro lado del proceso: el de los diversos modos de leer¹². Pues la lectura privada, la de «el individuo en su soledad» de que habla W. Benjamín a propósito de la novela, no es más que la lectura que privilegia la modernidad, a ella la precedieron múltiples formas de lectura colectiva: desde la disciplinadora lectura de los conventos y las

cárceles hasta la relajada lectura de las veladas populares, en las que, según cuenta El Quijote «cuando es tiempo de la siega se recogen durante las fiestas muchos segadores y siempre hay alguno que sabe leer, el cual coge alguno de estos libros (de caballería) en las manos y rodeámonos de él más de treinta y estámoslo escuchando con tanto gusto que nos quita mil canas»; desde la lectura que practicaban en el siglo XIX los anarquistas andaluces que compraban el periódico aún sin saber leer para juntarse con otros correligionarios y buscar alguno que se lo leyera, hasta la que se hacía en las fábricas de tabaco en Cuba bien entrado el siglo XX, en las que mientras los obreros y obreras torcían las hojas de tabacco se leían relatos políticamente edificantes y folletinescos¹³, una práctica de lectura que está sin duda en la base de la ficción y la sensibilidad que gestaron las radionovelas cubanas.

Quizá la actual crisis de la lectura entre los jóvenes tenga menos que ver con la reducción que ejercen las nuevas tecnologías y más con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos y la consiguiente transformación de los modos de leer, es decir, con el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación de seguir pensando la lectura únicamente como modo de relación con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan. El viejo miedo a las imágenes se carga hoy de un renovado prestigio intelectual: el que ha cobrado últimamente la denuncia de la espectacularización que ellas producen y la simulación en que nos sumen. Denuncia que aun siendo bien certera, en su totalización¹⁴ corre el riesgo de impedirnos asumir la envergadura «real» de los cambios. Pues si ya no se puede ver ni representar como antes, tampoco se puede escribir ni leer como antes. Y ello no es reducible ni al «hecho tecnológico» ni a la lógica industrial y comercial. Pues es «toda la axiología de los lugares y las funciones de las prácticas culturales de memoria, de saber, de imaginario y creación la que hoy conoce una seria reestructuración»¹⁵. Ya que la visualidad electrónica ha entrado a formar parte constitutiva de la visibilidad cultural, esa que es a la vez entorno tecnológico y nuevo imaginario «capaz de hablar culturalmente —y no solo de manipular

tecnológicamente—, de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible»¹⁶.

Aprender a leer en tiempos audiovisuales: desafíos a la escuela

Hablar de guerra entre lo visual y lo escrito me parece totalmente superado. Lo que necesitamos analizar por el contrario es la sinergia entre los dos

Umberto Eco

Hay un «lugar» donde la diversidad de las escrituras estalla y se convierte en conflicto de culturas, ese lugar es la escuela. Pero la escuela escamotea su conflicto con la cultura audiovisual reduciéndolo a los efectos morales, traduciéndolo al discurso de las lamentaciones sobre unos medios —especialmente la televisión, el *walkman*, los videojuegos— que roban el tiempo libre de los jóvenes, manipulan su ingenuidad e idealismo, inoculan superficialidad y conformismo haciéndolos reacios a cualquier tarea seria, desvalorizan el libro y la lectura exigente. Traducido a estos términos, el conflicto hablaría únicamente de la lucha de la escuela contra la pseudo-cultura del entretenimiento, que sería la de la pasividad conformista y ese nuevo analfabetismo que encubren la proliferación de imágenes y la música-ruido.

Lo que esa reducción oculta es que el mundo audiovisual desafía a la escuela en niveles más específicos y decisivos: los de la «cultura de la información» y los de los nuevos ámbitos y formas de socialización. ¿Qué significa saber en la era de la información?¹⁷ Ahí se ubica el desafío de fondo, el desafío a su pretensión de ser aún el único espacio legítimo de organización y transmisión de los saberes. Es a la vez como archivo y como uso que el computador desde un ángulo y la televisión desde otro desbaratan esa pretensión. La experiencia cotidiana del maestro atestigua la distorsionada presencia en la vida escolar de lógicas, saberes y relatos que escapan a su control. De otra

parte, los medios audiovisuales constituyen hoy un nuevo y poderoso ámbito de socialización¹⁸, esto es, de elaboración y transmisión de valores y pautas de comportamiento, de patrones de gusto y de estilos de vida. Y ahí también el desafío es específico, pues ello viene a reordenar y desmontar viejas y resistentes formas de intermediación y autoridad que configuraban hasta no hace mucho el estatuto y el poder social de la escuela.

De ahí que la lamentación y el escamoteo no puedan eliminar la resistencia de los jóvenes a una educación basada exclusivamente en los principios y las técnicas de la cultura letrada. De ahí que en alguna forma la escuela trate de dar entrada y hacer uso de los medios. ¿Qué tipos de uso? Un solo tipo de uso pero «doble»: modernizador e instrumental¹⁹. Para muchas escuelas la presencia de la videogradora o el computador forma parte del conjunto de gestos que es indispensable hacer para que el rostro, o mejor la fachada, de la educación cambie dejando el resto igual. Son gestos dirigidos más hacia afuera que hacia adentro, es el prestigio del colegio lo que se vería comprometido por la ausencia de ciertas tecnologías comportadoras en sí mismas de un status moderno y por tanto modernizador.

Complementaria con ese uso es la concepción —predominante no solo entre los maestros sino entre los apreciados tecnólogos de la educación que dirigen el sistema educativo— según la cual la novación provendría del cambio de técnicas y de la introducción de tecnologías. Una renovación que se agota bien pronto y queda reducida a la capacidad *amenizadora* de unos dispositivos incapaces de detener el deterioro de la relación escolar, pero capaces de amenizar el aburrimiento de la rutina cotidiana. Se trata de una concepción que conduce necesariamente a un *uso instrumental*: que es aquel que abstrayendo los medios de sus peculiaridades comunicativas y su densidad cultural se sirve de ellos únicamente como «ayudas» exteriores al proceso pedagógico o como ejercicios puramente formales: se aprende a usar el computador no para insertarlo como estrategia de conocimiento sino para que el alumno pueda atestiguar que aprendió a usarlo.

Lo que ese uso modernizador/instrumental trata de conjurar es justamente el reto cultural que los medios entrañan par el sistema educativo,

el abismo que su desarticulación de la vida escolar abre entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que perciben, piensan y hablan los alumnos. Una escisión que es necesario afrontar cuanto antes ya que los hábitos de relación con los medios y las tecnologías de la información no podrán cambiarse sin afectar el estatuto de la educación en la sociedad y sin que la escuela se haga cargo de lo que ellos son y significan culturalmente.

El primer paso en esa dirección será que la escuela —de la primaria a la universidad— piense menos en los efectos ideológicos y morales y más en el *ecosistema comunicativo*²⁰ que los medios conforman en cuanto conjunto de lenguajes, representaciones y relatos que alteran la percepción de las relaciones entre el tiempo del ocio y del trabajo, entre el espacio privado y el público, penetrando de forma ya no puntual —por la inmediata exposición a o el contacto con el medio— sino transversal²¹ la vida cotidiana, el horizonte y la trama de sus saberes, jergas y rutinas. La indispensable crítica tanto de los contenidos como de las formas de seducción de los medios audiovisuales solo resultará válida socialmente y eficaz cuando la escuela sea capaz de insertar esa crítica en un proyecto de cambio educativo de envergadura cultural.

Entiendo por tal, en primer lugar, un proyecto que replantee la idea de cultura con la que la escuela en nuestros países trabaja²², que deje de identificar excluyentemente el espacio de la cultura con el de las letras y la artes y comience a dar entrada a las ciencias y las tecnologías, no tanto en cuanto «aparatos de progreso» sino en cuanto dispositivos de transformación de los modos de percibir, de saber y de sentir. Lo que implica incorporar las nuevas tecnologías de comunicación e información como «tecnologías intelectuales»²³, esto es, como *estrategias de conocimiento* y no como mero instrumentos de ilustración o difusión. Ello es decisivo en la medida en que la autonomización que presenta la esfera tecnológica con relación al ámbito de la cultura está incidiendo en la pérdida de capacidad social para definir las opciones en ese terreno. Y la recuperación de esa capacidad pasa tanto por los ámbitos políticos como por los procesos educativos: es desde y en la escuela donde las dimensiones y no solo los *efectos*

culturales de las tecnologías comunicativas deben ser pensadas y asumidas.

En segundo lugar, me refiero a un proyecto educativo que incorpore como *objeto de estudio* los relatos y las estéticas audiovisuales que configuran la literatura cotidiana de las mayorías. Aprender a leer esa literatura significa, de una parte, aprender a *transformar la información en conocimiento*, esto es, a descifrar la multiplicidad de discursos que articula/disfraza la imagen, a distinguir lo que se habla de lo que se dice, lo que hay de sentido en la incesante proliferación de signos que moviliza la información. De otro lado, aprender a leer esa literatura es aprender a diferenciarla, a distinguir y apreciar críticamente tanto sus inercias narrativas y sus trampas ideológicas como las poéticas de la repetición serial y las posibilidades estéticas de los nuevos géneros²⁴.

Claro está que estas nuevas formas de lectura solo pueden tener cabida en una escuela que esté previa y auténticamente preocupada por el problema de la lectura, esto es, aquella que ha sabido ligar la lectura, desde los primeros años, a la creatividad y al placer, al gusto de descubrir y de escribir, más que al repetitivo ejercicio de tareas y deberes. Qué tramposo y qué fácil echarle la culpa a la televisión de la apatía que los más jóvenes sienten hoy por los libros. ¿Pero la verdaderamente responsable no es una escuela incapaz de hacer gustar la lectura y de insertar en ella nuevos y activos medios de relación con el mundo de la imagen?

La envergadura cultural que ha cobrado la lectura hace que su sentido y su alcance rebasen el ámbito de la escuela. En vísperas del siglo XXI aprender a leer los textos audiovisuales es condición indispensable de la vigencia y el futuro de los libros —solo si los libros nos ayudan a orientarnos en el mundo de las imágenes el tráfico de imágenes nos hará sentir la necesidad de libros— y parte de un derecho ciudadano fundamental, el derecho a participar crítica y creativamente en la comunicación ciudadana.

NOTAS

- [1] M^a Rita Kehl. Imaginar e pensar, en *Rede Imaginaria: televisao e democracia*. Companhia das Letras, Sao Paulo. 1991.
- [2] J. F. Lyotard. *La condición postmoderna*. Informe sobre el saber, Cátedra, Madrid, 1984; C. Ginzburg y otros. *Crisis de la razón: nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. Siglo XXI, México, 1983.
- [3] R. Rorty. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós, Barcelona, 1991; G. Vattimo, *La sociedad transparente*. Paidós, Barcelona, 1990.
- [4] M. Maffesoli. *El tiempo de las tribus*. Icaria, Barcelona, 1990; M. Douglas/B. Isherwood. *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. Grijalbo, México, 1990.
- [5] U. Eco y otros. La revancha des libres. *Dossier Le nouvel observateur* No 1406, Paris, 1991.
- [6] Silviano Santiago. Alfabetização, leitura e sociedade de massa. En *Rede imaginaria*, ya citado.
- [7] J. J. Brunner, Medios, modernidad, cultura, en *Telos* No 19. Madrid, 1989.
- [8] A. Ford. Culturas orales, culturas electrónicas, culturas narrativas, en *David y Goliath* No 58. Buenos Aires. 1991.
- [9] G. Marramao. Palabra clave «metapolítica»: más allá de los esquemas binarios, en *Razón, ética y política. Anthropolos*. Barcelona. 1989.
- [10] A. Piscitelli y otros. Cambiar la mirada, en *David y Goliath* n° 58. Buenos Aires. 91; B. Sarlo, Representaciones postpolíticas y análisis cultural, en *Punto de vista* No 40. Buenos Aires. 1991.
- [11] R. Argullol y otros. Hacia un nuevo renacimiento, en *Telos* No 24. Madrid. 1991; J. Cueto y otros. Cultura y nuevas tecnologías, en *Procesos*. Madrid. 1986.
- [12] H. R. Jauss. *A literatura e o leitor. Paz e terra*. Rio de Janeiro. 1979; N. Robine. La lectura. En *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid. 1974.
- [13] Lily Livak. Musa literaria. *Arte, literatura y vida cultural del anarquismo español (1880-1913)*. Antoni Bosch. Barcelona. 1981; F. Ortiz. *Contrapunto cubano del tabaco y el azúcar*. Ariel. Barcelona. 1973.
- [14] J. Baudrillard. *Las estrategias fatales*. Anagrama. Barcelona. 1984; del mismo autor. *La transparencia del mal*. Anagrama. Barcelona. 1991.

- [15] A. Renaud. Comprender la imagen hoy. En *Videoculturas de fin de siglo*. Cátedra. Madrid. 1990.
- [16] *Ibidem*.
- [17] Ver a ese propósito el texto de J. F. Lyotard, ya citado, y también: Ph. Schlesinger y otros. *Los intelectuales en la sociedad de la información*. Anthropos. Barcelona. 1987.
- [18] D. Bell. *Modernidad y sociedad de masas*. Monte Ávila. Caracas. 1969; del mismo autor. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza. Madrid. 1987.
- [19] F. Caviano. Nuevas tecnologías, nuevas instituciones: la escuela en la encrucijada. En *Nuevas tecnologías en la vida cultural española*. Fundesco. Madrid. 1985; M. M. Kroling (org.). *Comunicação e educação : caminhos cruzados*. Loyola. Sao Paulo. 1986.
- [20] J. L. Rodríguez Illera. *Comunicación y educación*. Paidós. Barcelona. 1988.
- [21] M. Castells. *El desafío tecnológico*. Alianza. Madrid. 1986.
- [22] W. H. Devenport. *Una sola cultura*. Gustavo Gili. Barcelona. 1979.
- [23] P. Lévy. La oralidad primaria, la escritura y la información, en *David y Goliat* No. 58. Buenos Aires. 1991.
- [24] L. Vilches y otros. Repetición y serialidad en cine y televisión, en *Análisis* No. 9. Barcelona. 1984; O. Calíbrese. *La era neobarroca*. Cátedra. Madrid. 1989.

¿Máquinas o personas? (Preguntas con respuestas, a debate)

Antonio VIDAL ARIAS

Desde los orígenes de su existencia, el ser humano ha tenido que aprender para subsistir, estos aprendizajes, en principio se daban por imitación en el ámbito familiar en función del entorno en el que se desarrollaban, luego se hizo necesaria la creación de espacios específicos para aprender al aumentar la complejidad de la vida, posteriormente surgieron los talleres de los oficios en los que el aprendiz se iba formando profesionalmente, luego aparecen la escuela y la universidad como centros de enseñanza categorizando lo «intelectual» y lo «ocupacional» sustituyendo el aprendizaje por el ejemplo por el aprendizaje por el discurso, aunque el componente educativo familiar siempre ha estado presente, lo mismo que el medio relacional de las personas con sus culturas correspondientes, que ha incidido y sigue incidiendo en su educación. La escuela ha intentado llevar a su seno, de modo experimental a la sociedad, implantando talleres en ella, pero modelos de libertad y creatividad como la Escuela Freinet o la de Summerhill no han prevalecido. Hoy en día se hace necesario cuestionar el fenómeno educativo desde los siguientes interrogantes.

¿Para qué se educa?

Para cosificar al ser humano convirtiéndolo en máquinas de producir y consumir o para que seamos cada vez más persona, libres, autónomas, independientes, concientizadas, críticas, cooperativas, democráticas, participativas, transformadoras, justas, solidarias...

Hay que distinguir entre la educación institucional formalizada y los aprendizajes naturales, que se dan en el seno de la dinámica social. La institución educativa, que ha pretendido ejercer el monopolio educativo, dicen que por delegación de la familia, está hoy totalmente desfasada, pues aunque usa las nuevas tecnologías como herramientas para la adquisición de información, estas herramientas vehiculan el conocimiento en otros espacios distintos al académico.

Los componentes éticos, políticos y pedagógicos, que deben regir en todo proceso educativo, se desvinculan por la devaluación de la ética y el desprestigio intencional de lo político en educación promovido por la inteligencia manipulativa del antisistema capitalista, quedando reducida la acción educativa a una pedagogía dirigista descontextualizada, elitista y desvinculada de la sociedad, que camina en dos direcciones, por una parte adiestrar para la producción y el consumo y, por otra, secuestrar nuestro tiempo impidiendo la conexión con la sociedad y coartando nuestra iniciativa y creatividad, haciéndonos perder nuestro patrimonio temporal al forzarnos a ocuparlo en aprendizajes banales que tienen que ser sancionados para poder acceder al mercado laboral y a la meritocracia escalatoria. Cada vez son más estrechos los pasillos por los que nos dirigen y encorsetan en lo que ellos llaman excelencia y calidad.

¿En qué se educa?

¿Cuáles son los contenidos de aprendizaje? Los que responden a los intereses y necesidades de la población o los que satisfacen a las necesidades e intereses de la plutocracia dominante.

Siguiendo en el ámbito de la institución escolar, universitaria y académica, cada vez más, más allá del currículum oculto, existe lo que

yo llamo el currículum descarado que organiza la educación en función de las formas de producción del capitalismo instruyendo en las tecnologías y hábitos necesarios para ello, comenzando ya desde preescolar al tratamiento del dinero como valor y continuando, a distintos niveles, con aprendizajes sobre economía y comercio, como plantea el Banco Mundial, no desde una perspectiva crítica, sino desde unas prácticas utilitaristas para la gestión financiera y empresarial que beneficia el funcionamiento de la banca y del capital. El predominio de lo tecnológico y científico sobre las humanidades, y la impartición de la religión católica como asignatura, determinan los contenidos oficiales en educación.

¿Para quién se educa?

¿Quiénes son los beneficiarios de las plusvalías que generan los aprendizajes?

Es evidente que las plusvalías que generan los aprendizajes repercuten en las ganancias de los comerciantes, sobre todo en los grandes capitalistas que controlan las multinacionales y el mercado financiero.

¿Dónde se educa?

En la institución educativa o en otros espacios sociales y ciudadanos.

Está claro que los aprendizajes trascienden cada vez más a los espacios tradicionales de formación, la zona de desarrollo próximo de la que nos hablara Vigostky ha cambiado de aspecto y la digitalización y las nuevas tecnologías han irrumpido en ella integrándose en los procesos de aprendizaje natural como sucede con el aprendizaje de la lengua materna, y los medios de comunicación y la cultura adquieren cada vez más protagonismo propiciando la educación o la deseducación.

¿Quién educa?

El cuerpo administrativo docente o la sociedad.

De todo lo dicho se deduce que los agentes educativos o deseducativos se ubican en los procesos comunicativos que se dan en las relaciones y en el diálogo social por una parte y por otra en quienes controlan las producciones culturales, las redes sociales y los medios de comunicación, por lo que desde el campo de la educación se debe actuar sobre estos nuevos protagonistas al mismo tiempo que el espacio ciudadano y la ciudadanía deberá convertirse en objeto, sujeto y agentes de aprendizaje desde una perspectiva holística en la que se eduque en la vida, por la vida y para la vida, procurando la transformación progresiva de la sociedad desde las consideraciones ética, política y pedagógica propiciando la reflexión, el diálogo y el análisis crítico que nos permitan el «aprender a no aprender», el «aprender a desaprender» y el «aprender a aprender» de manera que se desenmascare la manipulación, se detecten las patologías sociales, como la práctica sociopolítica de la mentira, el paro, la marginación, la corrupción fractal normalizada, la violencia..., se vean sus causas y consecuencias y se determinen estrategias para erradicarlas.

A modo de ejemplo, habría que no aprender de los discursos engañosos que pretenden instalar en el imaginario colectivo aseveraciones como la de que vivimos en democracia cuando la democracia real nunca ha existido y el paripé de la democracia formal se resquebraja cada vez más con la pérdida de libertades, la manipulación de la justicia por parte del poder y el fraude electoral con la financiación ilegal de la empresa a los partidos políticos en las campañas electorales. Otro concepto normalizado es la denominación del sistema capitalista como «el sistema», situando en la marginalidad a quienes se oponen a él, haciendo que se interiorice con el determinismo de lo correcto, cuando en realidad el sistema es aquel en que la producción se pone al servicio de los seres humanos y de la Naturaleza que lo sustenta. Sin embargo el sistema capitalista subvierte el orden y pone al ser humano y el planeta Tierra al servicio de la producción, motivo por

el cual el sistema capitalista es el verdadero antisistema. Otra multitud de ejemplos de manipulación del lenguaje que van creando pensamiento, conciencia y actitudes son la denominación «la marca España» que la convierte en un producto de mercado que responde a la estrategia de privatización y mercantilización de todo lo que existe, o la perogullada de los «pagos en diferido» para justificar lo injustificable, o el cambio de la palabra «imputado» por la de «investigado» para amortiguar el término debido a la gran cantidad de imputados por corrupción del Partido Popular, o la estrategia de repetir sucesivamente la mentira para que al final sea percibida como verdad, como pasó con las armas de destrucción masiva en la guerra de Irak, o transformar un término en peyorativo cuando les interesa como sucede con el término «buenista», forma en que han calificado a quienes defienden el ejercicio de la defensa de los Derechos Humanos, o cambian el significado de términos que se crearon para definir realidades distintas, como el término «Educación Permanente» introducido por Paul Legrand y luego proseguido por Ettore Gelpi desde la UNESCO con el significado del derecho que toda persona tiene de educarse a lo largo de toda la vida, y que luego lo han hecho traducir como reciclaje permanente para la mejor producción y beneficio empresarial, o utilizan el «nosotros» diciendo interpretar a la mayoría cuando manipulando la vida y la muerte les interesa crear cohesión en su beneficio, aprovechando las necesidades humanas que Maslov describe en su pirámide. Otra forma de manipulación es la parcialización interesada de conceptos, como sucede con la palabra «violencia» que el poder capitalista o neoliberal, como lo llaman ahora, solo lo criminaliza cuando es utilizada contra él, parcializándola y sesgándola, cuando el concepto «violencia» significa la privación de todo aquello que se refiere a la negación del ejercicio de los Derechos Humanos de las personas y de los pueblos, así las guerras, el paro, el desahucio... son fruto del ejercicio de la violencia institucional del poder, como bien afirmaba Ettore Gelpi.

En otro orden de cosas, el paradigma científico tradicional está en crisis en función de la reversibilidad de los procesos en los que ya

las tesis dejan de tener validación definitiva, porque la intervención o el descubrimiento de nuevas variables las hacen rechazables o las convierten en nuevas hipótesis de trabajo.

En definitiva, la educación institucional, escolar y universitaria, elitista y dirigista, cada vez más deteriorada, está desfasada y tiene cierto tufillo a rancia, se hace necesario establecer nuevos modelos educativos en consonancia con el momento histórico que vivimos, definiendo unas finalidades que den respuesta conjuntamente con la ciudadanía a los problemas y necesidades de las personas y de los pueblos procediendo a:

- Recuperar el valor de la palabra como la expresión de pensamientos y sentimientos, desterrando la manipulación como estrategia y el discurso fatuo, haciendo que toda disertación vaya con la verdad por delante.
- Recuperar el diálogo interpersonal e intergrupar sin intervención mediática, humanizando la enseñanza y las relaciones.
- Recuperar el discurso de los grandes pedagogos: Ivan Illich, con su «Sociedad Desescolarizada»; Ovide Decroly, con sus Centros de Interés; Joseph Donald Novak y David Ausubel, con sus aprendizajes significativos; Wilfred Karl y Estiphen Kemmis con su pensamiento crítico; la Escuela de Frankfurt con su teoría crítica; Pablo Freire, con su pedagogía crítica; Peter McLaren, con su pedagogía socio crítica; Ettore Gelpi con la educación Permanente...; adaptando su pensamiento a los nuevos contextos históricos que se avecinan.
- Propiciar que la población esté preparada para afrontar los nuevos cambios, cada vez más profundos y acelerados, asumiendo los nuevos retos que se plantean.
- Preparar al cuerpo docente en las competencias necesarias para intervenir en la comunidad en el sentido de facilitar y promover la educación permanente de la ciudadanía como derecho al acceso y uso del conocimiento.

- Conocer y difundir el uso de estrategias y herramientas para poder discriminar, enjuiciar y rechazar toda la información equívoca que nos suministran.
- Asumir que las dimensiones éticas políticas y pedagógicas son consustanciales a todo proceso educativo.
- Que una educación no es democrática si los procesos educativos no lo son. Educación en, para y por la democracia.
- Que una educación no es ética si no es crítica y si no está enfocada hacia la emancipación y la igualdad de hecho de los seres humanos.

Una ciudad caótica: construyendo espacios para
la convivencia, la escucha, la solidaridad, el apoyo
y la actitud política alternativa

Adrián Alejandro MORALES ALVARADO

Mirando en mi periscopio invertido

¿Qué somos?
un chingo de historias dice Edy
o pendejos menciona Selene,
pero eso sí, somos compas,
compas con personalidades completamente diferentes.

Somos, dice Primate un grupo de personas dispuestas a dar
su tiempo, vida y experiencia
el uno por el otro.

Ifep declara que ante momentos de ansiedad y desesperación,
somos un espacio de escucha, convivencia y acción.
Un espacio donde nos mantenemos mutuamente vivos,
un espacio donde podemos ser.

Dice Lur Y ¿por qué estamos de nuevo aquí?

Sina— Porque aún tenemos esperanza!

Dvd— ¿esperanza?, ¿Para seguir en esta lucha que parece
interminable?

¿Para caminar hacia la utopía?, ¿Para seguir siendo con-
secuentes con lo que pensamos?,

¿Para no claudicar?, ¿para seguir pensando en la autono-
mía, en la comunidad, en la libertad?, ¿para seguir pensando
en un mundo donde quepan otros mundos?

Emilia—¡Sí, para eso estamos de nuevo aquí!

Eli— ¿Cómo le hacemos?.

*Bien, dice Arturo, como una banda que no parte de ninguna jerarquía,
enganchada por relaciones horizontales, llena de lazos de sangre, afinidad, compañerismo,
confianza, solidaridad y seguridad.*

Mi votán— Y como un colectivo que además de ser libre, es nómada, es autónoma.

como una banda que piensa en logros colectivos antes que personales.

Como compas que en el camino van preguntando y construyendo.

El monstruo citadino

En nuestra actualidad hay una crisis de actitud política por parte de las personas que habitan las grandes ciudades urbanas. La mayoría de la gente a través de su cotidianidad y de la realidad social que viven día a día son conscientes de las diferentes y múltiples problemáticas a las que se enfrentan. Todos los días se despiertan para levantarse y darles de desayunar a sus niños, llevarlos a la escuela, regresar a hacer quehacer, traer a los niños, ir al mercado, hacer la comida, la cena y además atender el negocio familiar; o ir a trabajar dos días por semana en asuntos domésticos en la casa de un extranjero que vive por Polanco. Por otro lado, una mayoría también se levanta para ir a trabajar con la intención de cumplir sus jornadas laborales de más de 12 horas dentro de una fábrica con altos riesgos de lastimarse sin que el seguro lo cubra; o estar sentado por ocho horas en una oficina individualizada de cuatro por cuatro realizando llamadas; algunos más son «jefes» que atienden de 9 de la mañana a 9 de la noche la tienda —del dueño extranjero— llena de productos únicos y novedosos traídos de China; y otra población más pasa más de 10 años en

aulas tratando de evitar todo lo anterior para poder escalar uno o varios rangos sociales y poder llegar a esa enigmática nueva clase media, vaya que es difícil la vida en la ciudad.

Con lo anterior, podemos entender que en nuestros días poco interesa construir y mantener relaciones sociales, poco interesa salir a hacer comunidad en nuestros entornos inmediatos, poco interesa organizarnos con los vecinos, amigos, colegas y compañeros, poco interesa la colectividad, poco interesa construir una actitud política. Y poco interesa saber que la escuela, una institución que tanto valoramos, es la que nos ha enseñado a no saber mantener relaciones con los otros. Illich (1971) menciona que se ha utilizado más para asignar y alcanzar estatus sociales según la cantidad de estudios oficiales que se tenga. También compara la escuela con espacios como oficinas, cárceles o fábricas que coinciden desde tener timbres, cero movilidad, instalaciones separadas, asignatura de números o matrículas y se está bajo autoridades que distribuyen un determinado tipo de información.

Dentro del aula, establecemos relaciones de poder con el profesor, desarrollamos competitividad a partir de premios y castigos, competimos con los compañeros para ser el estudiante del mes, ser el más cumplido, obtener una beca, asistir a todas las clases, ser el jefe de grupo, obtener diploma de buena conducta o ser parte de la escolta escolar.

En los contenidos, la escuela los encamina a la racionalidad y competitividad dejando a un lado la iniciativa por incentivar la imaginación, la creatividad, el apoyo mutuo o la colectividad. Ha sido encaminada a una mercancía que se elabora para los beneficios de grandes empresas particulares. Santos resalta cómo actualmente la educación vive una etapa de cambio donde se intenta formar individuos con una racionalidad empresarial, y competitiva que fomenten el desarrollo de la modernidad, busca servir a intereses particulares pero globales, dejando de lado su esencia, la de generar un vínculo con la sociedad para construir estrategias que permitan afrontar las realidades complejas que existen (2005:27).

Avanzando un poco, otra cuestión política muy vinculada con lo anterior y por lo tanto muy importante para identificar otro elemento

que obstaculiza la construcción de una actitud política es el miedo. Se ha construido una cultura del miedo en nuestra sociedad que ataca aspectos como la colectividad, la empatía, y fomenta la asimilación a la crueldad. En nuestro país la protección y disputa por el dominio político se observa, lee y escucha diariamente en los encabezados de las noticias: «Un asesinato más en Iztapalapa», «Un estudiante encerrado», «Nos faltan 43», «Un familiar desaparecido», «Un periodista asesinado», «Fue el Estado». Podemos decir que esto es tan solo la punta del iceberg. Lo peculiar de este tipo de violencia es como dice Kning «parece menos extrema y significativa, pero esto se explica en parte porque es más discreta, anónima, prolongada y cotidiana» (como se cita en Barrios, 2014: 43). Como el robo, la violencia o el crimen que se ha vuelto tan cotidiana y común que lo hemos asimilado o nos hemos acostumbrado, tanto que nuestra indignación se vuelve pasajera, nuestra rabia es breve y nuestra exigencia se disuelve.

Hemos aprendido a «procesarlas culpabilizando a las personas asesinadas a partir de formulaciones como «por algo habrá sido» o «en algo andaban». Consideramos que esto ha redundando en la normalización o la aceptación por temor a la impunidad que ha sido habitual en estos contextos de proliferación de la muerte» (Barrios, 2014: 50). Algo más peculiar es que la violencia está siendo dirigida con el objetivo de desaparecer aquellos espacios contestatarios, solidarios y críticos.

En este sentido, identificamos que en la ciudad, en lo urbano, en nuestra realidad hay una sociedad pensante que nos dicta en diferentes magnitudes nuestra cotidianidad como si tuviéramos rutinas impuestas que nos obligan a seguir, rutinas que se replican en los diferentes espacios como la oficina, la familia o la escuela. De manera que andamos flotando pero no de forma libre sino guiada: escuela-trabajo-casa-amigos-familia-trabajo-escuela. Dentro de esa pequeña trayectoria cotidiana se vive con miedo, miedo de no encontrar trabajo o que nos corran, que en la calle nos roben, que suban los costos de los alimentos, del pasaje o que la salud se privatice. Teniendo conciencia de ello la mayoría de las personas no accionan por miedo a la represión, falta de tiempo y motivación. Me parece que en este contexto

urbano es complicado —pero no imposible— desarrollar habilidades para construir actitudes políticas a partir de experimentar otras formas de aprendizaje y experiencias en otros espacios sociales que permitan dislocar esa estructura establecida que forma parte de esta ciudad caótica.

En este sentido, Font (2001) dice que para desarrollar una actitud política es muy importante construir tiempos libres, valiosos y preciados de respetar, por lo que es preciso que durante la acción se logre construir un significado y una satisfacción expresiva o instrumental de que su colaboración está ayudando en algo y no se quede con la sensación de haber desperdiciado su tiempo, cosa que pasa y se incrementa día a día con los paradigmas clásicos de participación política como los procesos electorales, las promesas de un candidato o partido, la desconfianza al mismo representante de la colonia o país, y por supuesto a falta de confianza ante el ejercicio de voto «libre» y «secreto».

El mutualismo para una acción política alternativa

Identificando estos inconvenientes ¿Cómo construir espacios para la convivencia, la escucha, la cooperación y la actitud política? Debemos reflexionar algo esencial que sucede en la construcción de las ciudades. Tanto el Estado junto con empresas privadas son provocadoras de que espacios rurales, bosques, desiertos o selvas se conviertan en ciudades plásticas que cambian continuamente y sustituyan áreas verdes por plazas comerciales, autopistas, segundos pisos, megaproyectos, supermercados, periferias, zonas marginadas, inseguridad, violencia y muchas otras más características que conforman una ciudad. Es importante visibilizar que el objetivo tanto del Estado y como del Mercado es seguir construyendo deseos artificiales para llenar estereotipos e identidades a partir del discurso de que somos seres individuales que podemos obtener nuestras propiedades, recursos económicos y materiales con el objetivo de sobresalir de la clase marginada. Lo que genera este discurso es que seamos una sociedad dispersa, indiferente y fácil de controlar. Por eso es importante resaltar la

construcción de tiempos libres en nuestros espacios como la escuela, el trabajo y la familia para abrir y experimentar otros nuevos lugares que den sentido y significado para poder aprender a construir colectivamente.

Accionar políticamente implica un proceso que no pasa de un día a otro, sino a través de un conjunto de experiencias y aprendizajes en distintos espacios que van configurando formas alternativas de ver y actuar políticamente. En este caso implica moverse a distintos espacios que les permita aprender y practicar el apoyo, la convivencia, la empatía, la colectividad, la organización, la disciplina, la rebeldía, la vinculación y la práctica social.

Cuando uno se involucra en un taller, un colectivo, un movimiento social, una cultura urbana, escuela cooperativa, una comunidad indígena o una plática con otras personas estamos entrando a varios espacios sociales. Entrar en ellos puede ser de manera intencional, espontánea o circunstancial, es parte de estar en movimiento y de decidir tal vez viajar, experimentar y ser partes de diferentes comunidades de aprendizaje o como Hakim Bey (1991) los llama zonas temporalmente autónomas (TAZ), espacios alternativos que en su mayoría tienen una temporalidad, se autodisuelven y pueden estar en cualquier otro lugar. Pueden darse de forma clandestina o dentro de una institución formal como la escuela, la cárcel, el ejército, cooperativas, centros culturales entre otros.

El involucrarse en estos espacios políticos implica dejarse interpelar por una postura que ve y actúa diferente frente a la realidad, nosotros como personas siempre vamos a tener la decisión de aceptar ser parte de ese espacio o rechazarlo. Pero nos involucramos hasta que algo nos engancha y queremos ser parte de eso. Ya sea que nos llame la atención porque voy a aprender y practicar acciones radicales, o porque me interesa lo comunitario, lo artístico o la autogestión.

De manera que cada persona que logra desarrollar una actitud política pasó por múltiples experiencias en distintos espacios. Hay sujetos que a partir de sus espacios ciudadanos como la escuela, trabajo, familia lograron construir tiempos libres para poder involucrarse en

otros lugares que les permitió adquirir una postura frente al mundo a partir de una forma de accionar políticamente diferente. Hay casos donde en la adolescencia se involucraron con la cultura punk o rap al engancharse por el contenido político de sus canciones o por su habilidad artística. Esas experiencias iniciales provocan que floten a otros espacios como por ejemplo un movimiento social donde aprendieron formas y estrategias de protesta y vinculación con otras luchas, otros tantos viajaron y conocieron alguna comunidad indígena en resistencia. De forma que al estar en constante movimiento entre diferentes espacios se va formando diferentes actitudes políticas que pueden ir desde lo artístico, lo comunitario, lo radical y sí, también lo institucional formal.

Lo que sucede dentro de las pequeñas comunidades de aprendizaje que se construyen desde una charla en el trabajo o escuela, en el colectivo, en el grupo urbano de rap, en la cooperativa o en una ONG, es lo más difícil de hacer y mantener. Contemplando que muchas personas son padres o madres de familia, madres o padres solteros, personas con dos trabajos o estudiantes que trabajan y tal vez son responsables de su familia, todos ellos con preocupaciones y tiempos muy limitados en una ciudad monstruo que los devora día a día. Pero en el momento en que logran y se involucran en estas comunidades alternativas, descubren su voz, son escuchados, descubren la solidaridad, el confiar en el otro, apoyan sin condición y participan de manera constante. De manera que dentro de un grupo de punks, una comunidad indígena, un colectivo artístico, desarrollan y aprenden una acción fundamental que es trabajar juntos desde la convivencialidad para resolver problemas en sus entornos inmediatos.

Algo muy importante que se desarrolla en estos espacios y que es lo que permite en parte seguirse vinculando con otros y mantener una postura política, son tres elementos que se construyen en esos espacios y se relacionan entre sí. Para observarlos es necesario realizar un periscopio invertido¹ y observar las experiencias que hay en cada uno de las personas que han logrado desarrollar o están desarrollando una actitud política. Estos tres elementos que se relacionan entre sí, son los espacios, las acciones y las motivaciones. Estos tres elementos

son fundamentales para que se dé un espacio para practicar valores como el compañerismo, la cooperación, el apoyo mutuo, la disciplina, la libertad. Estos tres elementos visibilizan que somos seres interdependientes que debemos organizarnos y asociarnos para lograr objetivos colectivos.

Espacios de tiempo y vida

Cuando se enganchan de manera fuerte, se sumergen en ellos de tal forma, que entregan tiempo y vida, generan un sentido de pertenencia y apego, se vuelven lugares significativos. Provocando que experimenten muchos espacios sociales, en los cuales entran y salen de manera natural, aprenden de ellos y después salen a compartir y entran a otros nuevos. Es una andanza constante donde se van construyendo nuevas relaciones sociales en los distintos territorios que van habitando, se llevan proyectos pedagógicos políticos con la intención de intervenir en sus entornos inmediatos para la transformación de la sociedad. En el proceso aprenden a deconstruir muchos miedos que la misma ciudad les impone y a partir de los aprendizajes que van adquiriendo se van acercando a otra realidad que siempre estuvo ahí pero que identificaron a partir de las diferentes experiencias que obtuvieron en los distintos espacios sociales en los cuales se involucraron. Dentro de estas nuevas relaciones sociales logran realmente practicar de manera constante los valores mencionados anteriormente.

Acciones que construyen territorios

Ya sea con un grupo de compañeros, un colectivo o movimiento social siempre se realizan distintas acciones políticas para poder intervenir en distintos momentos. Algo a resaltar es el trabajo que se hace con los otros. El aprendizaje de organización es siempre colectivo, cuando se adquieren habilidades de acción política alternativa se van configurando prácticas de participación para cada momento, esto lleva a la discusión, al desacuerdo, al consenso, a la escucha, por supuesto todo esto implica un reto colectivo donde la prioridad no es vencer

sino convencer a partir del diálogo y evitar imponer por medio de una votación donde no hay un diálogo ni escucha.

Dentro de este mundo de aprendizajes políticos que se vive en los espacios sociales, tienen un cauce en una serie de acciones distintas por cada espacio. En el proceso el sujeto va adquiriendo una conciencia de sí mismo para poder evaluar y decidir participar para alcanzar ciertos objetivos planteados. Estas participaciones son resultado de un proceso y buscan en primera instancia hacer cambios profundos en un modelo de sociedad.

La participación política es alternativa en medida de que es casi nula la interacción estatal y están basadas en principios de autogestión, autonomía, colectivismo, horizontalidad, principios que van más en la construcción de la convivencialidad de lo cotidiano para influir, construir, cambiar formas en distintos entornos. En el constante proceso de constitución como un sujeto político alternativo aparece una transición pues las acciones no convencionales que van más hacia la protesta como marchas, toma de caseta o abrazos gratis sufren una transición, logran constituirse en un territorio de lucha política donde las acciones requieren una mayor elaboración, constancia y tiempo. Ya no es ir a marchas, ahora es elaborar proyectos comunitarios, centros culturales autogestivos, cooperativas, guerrillas, escuelas rurales, medios alternativos, o hasta construir una fundación para ayudar a mujeres encarceladas. Es un proceso que consiste en construir un territorio que lleva como etapas pasar de la protesta a la propuesta.

Motivación para mantener el aliento de lucha

Existe una articulación entre los espacios y las acciones. Pero algo que provoca que se siga flotando entre diferentes espacios y tener tiempo para seguir participando son las motivaciones. Las motivaciones son fundamentales para ser constante con la participación, al tener una satisfacción a la hora de participar en los espacios provoca que se siga en ese lugar y se le siga dedicando tiempo y vida a ese ideal que los ha interpelado.

Dentro del universo que implica un espacio social se da una constante negociación de significados y tensiones que se tienen en el proceso, pues al estar en un lugar donde lo que se ve y se hace no provoca motivación de seguir, el rechazo a ese espacio crece, por otro lado cuando nos encontramos en un espacio en el cual participamos en actividades que nos interpelan y plantean un reto, las motivaciones son muy significativas y provocan una aceptación a ser parte de ese mundo y tener un compromiso con esas prácticas y espacios.

La actitud flotando entre lo alternativo y lo institucional formal

Con lo anterior hemos visto que cada persona puede lograr una actitud política diferente, esto depende de los espacios, personas, aprendizajes, acciones, vinculaciones que ha configurado para desarrollar su postura frente al mundo. De manera que generar solo una forma de participar políticamente es difícil. Dado que cada sujeto va generando un territorio diferente a partir de un conjunto de elementos, interpelaciones, experiencias, motivaciones y prácticas que los van ubicando en constantes tensiones con esa ciudad caótica enmarcada con estructuras rígidas, pero que en la andanza logran aprender a realizar ruptura a esa ciudad y abren unos espacios nuevos donde empiezan a construir formas de acción y negociación con esa estructura establecida.

Cada territorio puede estar definido desde una postura política que puede ir desde lo más radical, o lo comunitario, o artístico-hospitalario, lo cooperativista, lo popular o desde la creación de una fundación que le permita influir en lo institucional formal. La discusión está en que a partir de que logran generar un territorio con una forma de pensar y actuar lo político, este territorio y actitud está en constante tensión y negociación con otros espacios institucionales allegados al Estado.

Lo alternativo puede llegar a influir en lo formal, se convierte en un territorio que pueda introducirse en lo formal institucional y que

a partir de ahí empiece a realizar acciones y propuestas; o puede no irse a lo institucional formal e irse a lo autogestivo o a lo más radical, eso depende de los espacios en los que se van a involucrar una vez que atraen la atención. De forma que puedan empezar desde lo más radical como el punk y terminar influyendo desde lo institucional formal y postularse para ganar el premio a la «desobediencia» que otorga el Instituto Tecnológico de Massachusset (MIT)² o puedes empezar desde una huelga institucional de una universidad e involucrarte en espacios como una escuelita zapatista y realizar proyectos comunitarios autogestivo. Estos territorios pueden desviarse a diferentes formas alternativas de acción política.

Lo que debemos tener claro es que estos sujetos a través de su proceso para desarrollar incidencia política lograron involucrarse en realidades que no percibían del todo, pero que estaban ahí. Ellos pueden dislocar esa estructura y decidir flotar en lo institucional formal, empoderarse perfectamente con causas justas, rebeldes, protestando y ganando el premio a la «desobediencia» o pueden seguir dislocando más esa estructura, soltar ese territorio, desempoderarse y seguir construyendo desde lo alternativo.

Ellos pueden regresar y abrir esa estructura, aprendieron a hacerlo. Pero si ellos deciden ir a ganar el premio de la rebeldía esto implica dejarse llevar por otro tipo de espacios sociales (que también se van construyendo) que recaen en esta cuestión institucional formal cooptando hacia una misma dirección las diferentes formas alternativas de incidencia política. En este sentido, debemos tener en cuenta que cada uno de los que va desarrollando una actitud política alternativa vive en una tensión y negociación constante a partir de lograr abrir un territorio e influir en lo institucional en diferentes magnitudes, logran atraer la atención, se vuelven visibles. La grieta que logran abrir está en tensión y solo ellos decidirán abrirla más o que se vaya cerrando. De manera que esta tensión es más continua mientras más visibles sean esos territorios y más difícil de mantener en «una ciudad solo hecha de excepciones, exclusiones, contradicciones, incongruencia, contrasentido» (Calvino, 2017).

NOTAS

- [1] Periscopio invertido es una unidad de análisis que nos permite mirar hacia dentro de los procesos e historias de los sujetos que están desarrollando una postura política. Permite observar la constante negociación entre los espacios sociales, las acciones y las motivaciones que permiten rechazar o seguir apostando a las prácticas alternativas. Para ver más sobre esta unidad consultar: Participación Ciudadana Alternativa: procesos de formación ciudadana a partir de la relación de espacios sociales y aprendizajes informales en estudiantes de la UACM (referencia completa al final).
- [2] Nota periodística completa en EL PAÍS: *El MIT premiará a los desobedientes*: http://elpais.com/elpais/2017/04/10/ciencia/1491837459_077361.html

BIBLIOGRAFÍA

- Barrios Rodríguez, David. (2014). *Las ciudades imposibles*. México: UNAM.
- Bey H. (1991). *La zona temporalmente autónoma*. Recuperado el 23 de abril 2017 de <http://bit.ly/2wMF9cd>
- Boaventura de Sousa Santos (2005). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA.
- Calvino I. *Las Ciudades Invisibles*. Recuperado el 25 de abril 2017 de <http://bit.ly/2vDs0gV>
- Font, J. (2001). *Ciudadanía y decisiones públicas*. Ed Ariel, Barcelona: Ariel.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada* (México, 1985).
- Krópotkin, P. (1902). *El apoyo mutuo*. Un factor de la evolución. Recuperado el 20 de abril 2017 de <http://bit.ly/2bXkVm7>
- Morales, A. (2017). *Participación Ciudadana Alternativa: procesos de formación ciudadana a partir de la relación de espacios sociales y aprendizajes informales en estudiantes de la UACM*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ciudad de México, México.

Deporte, educación, ideología, poder y globalización

Eloy ALTUVE

I. Deporte:

¿Educador positivo, perfecto e incuestionable?

(Altuve: 2016)

Existe un consenso unánime en el mundo sobre el carácter positivo del deporte, desde considerarlo como modelo ideal de convivencia humana hasta elemento primordial de salud y de cultivo de un cuerpo prolongadamente joven y atractivo, pasando por ser un especie de antídoto natural contra la delincuencia y opción social e individual cada vez más importante de uso del tiempo libre. Las ideas que pregonan y los valores que pretende cultivar se han convertido en un decálogo de virtudes y referencia obligada de conducta y forma de vida.

Las características especiales que se le endilgan (y que se auto-endilga) a este peculiar educador amplían todavía más sus virtudes hasta llegar al umbral de la perfección:

- 1) Es un fenómeno natural y eterno, intrínseco a la naturaleza humana, ha existido y existirá siempre, es inofensivo, neutral, apolítico, transparente, igualitario, fraterno.
- 2) La versión —iniciada a fines del siglo XIX— que tenemos hoy es una creación individual, producto del esfuerzo, voluntad, dedicación, sacrificio y trabajo del Barón Pierre de Coubertin, quien como un quijote contemporáneo logró crear el deporte moderno

(con los Juegos Olímpicos) como derivación automática del deporte antiguo (Juegos Olímpicos Antiguos).

- 3) En tanto fenómeno positivo, no puede ni debe ser sometido a ningún tipo de cuestionamiento de fondo teórico-conceptual; sus problemas o dificultades son concebidos como distorsiones por ser corregidas y superadas por su propia dinámica, puede discutirse la forma, mas no el fondo. Por lo tanto, lo necesario e importante por estudiar de él son sus aspectos técnicos, estadísticos y físicos, con el objetivo de mantener y reforzar su carácter positivo.

Las consideraciones realizadas anteriormente responden a la dominante concepción positivista del deporte que se han convertido en mitos, cuya asimilación se ha traducido en desconocimiento generalizado de su esencia. Son el fundamento de las políticas públicas deportivas y contribuyen con la desmovilización de la población al crear la ilusión de la existencia de un escenario social donde no existe el conflicto, no existen intereses diferentes y lucha de poder.

Se completa el universo conceptual positivista considerando que todo aquello que involucre esfuerzo físico con fines diversos (salud, educación física, juego, recreación, placer, *rendimiento-récord-campeón* o D-R-R-C...) y donde se establecen o no comparaciones de cualquier naturaleza entre los participantes, es deporte. El núcleo central de este concepto son las actividades cuyo fin es la comparación de rendimientos corporales para registrar récords y designar campeones. Derivados o desprendidos de esta raíz conceptual o concepto base, se crea un amplio e ilimitado número de conceptos (deporte recreativo, deporte indígena, deporte penitenciario, deporte masivo, deporte participativo, deporte escolar, deporte de la tercera edad, deporte para la salud...). Pero, son conceptos sin autonomía e independencia, sin dinámica propia, porque la lógica y sentido de su contenido viene dada por la referencia obligada que hacen al D-R-R-C. Tienen en común la primera palabra, deporte, precisamente su homogeneidad viene dada por el hecho de explicarse únicamente en su relación con

respecto al D-R-R-C. De allí la dificultad, la imposibilidad de poder presentar científicamente argumentos que expliquen lo semejante y lo distinto de unos conceptos con otros, quedándose la explicación en lo meramente operativo y en las características de los usuarios (edad, ubicación social...).

Esta elasticidad positivista en el uso de un concepto que sirve para designar cualquier cosa y exactamente nada (explicando múltiples y diversas realidades, siempre desde la óptica referencial del deporte de rendimiento, récords y campeones), no es fortuita. Es la manera de impedir el análisis profundo y cuestionamiento crítico del fenómeno deportivo.

II. ¿Quién es en realidad ese educador positivo, perfecto e incuestionable? Empresa transnacional atípica de espectáculo y entretenimiento (EDTEE)

(Altuve: 2002, 2011 y 2016; Eisenberg, Lanfranchi, Mason y Wahl: 2004)

En contrapartida al positivismo, desde fines de la década del 80 del siglo XX comienza a constituirse una posición crítico-analítica-totalizadora que concibe el deporte como fenómeno:

«1) Histórico y social que nace, crece, desaparece y resurge con otros contenidos. Ha existido en momentos y sociedades diferentes: del 884 al 393 a.c en el esclavismo y desde 1896 hasta hoy en el capitalismo. En ambos casos es una competencia cuyo objetivo es designar un campeón o ganador, pero, en el capitalismo, alcanzar o implantar una marca o récord es tanto o más importante que la designación del campeón, más que ganar lo que interesa es con cuánto se gana; también es muy diferente la significación social y la institucionalidad. La sociedad funcionó sin deporte hasta la irrupción del deporte antiguo, que tuvo una duración máxima de 1.277 años; luego, tuvo 1.503 años sin deporte y hoy tenemos 120 años de deporte moderno.

2) Gestado, creado y conformado en un momento del desarrollo de la sociedad, está en permanente interacción con los demás fenómenos

sociales, transformándose al mismo ritmo que lo hace la sociedad a través de la historia, formando parte e incidiendo en ese proceso general de transformación, alimentando y alimentándose en ese proceso de cambio. Responde a intereses sociales específicos, cumple determinadas funciones en los distintos momentos históricos y, por lo tanto, ha tenido y tiene relaciones e implicaciones políticas, económicas, sociales, culturales, etc.. Es una esfera de poder y como tal debe asumirse» (Altuve, 2016: 8-9).

Y considera que en la globalización el deporte se convirtió y es una Empresa Transnacional Atípica de Espectáculo y Entretenimiento (EDTEE), que se gestó entre 1968-1981 y consolidó desde 1982 hasta 2017. Es una empresa que funciona con la lógica, dinámica y orientación de cualquier transnacional y su objetivo es producir un espectáculo rentable, masivo e incorporado intensiva y extensivamente a la cotidianidad, tal y como puede verse a continuación:

1) Está inserto orgánico-institucional, geográfica y socialmente. Existe la Organización Deportiva Mundial (ODM) o principal gobierno del deporte (Comité Olímpico Internacional o COI, Federaciones Internacionales, Confederaciones, etc.) y todos los países tienen una política pública deportiva de Estado con una estructura deportiva estatal y con instancias nacionales (Comités Olímpicos Nacionales, Federaciones Nacionales, Ligas, Asociaciones y Clubes Federados) de la ODM.

2) Por la acción de los medios de comunicación convencionales y digitales y de la educación formal, articulada con la realización de eventos: Juegos Olímpicos (JO), Campeonatos Mundiales de Fútbol, Atletismo, Baloncesto, Vóley, etc., cada uno de los cuales tiene un ciclo previo de competencias; Campeonatos anuales de la Fórmula Uno, Fútbol de Europa, Baloncesto y Béisbol de EEUU; los anuales Grand Prix e Invitaciones de Atletismo, Abiertos de Tenis, Vueltas de Ciclismo, etc. El maratón de San Silvestre-Brasil que se realiza entre el 31 de diciembre y el 1 de enero cierra el ciclo anual de competencias en el mundo e inicia el nuevo ciclo que se extiende diariamente. Es perfectamente registrable la cotidianidad moderna como sucesión de eventos deportivos.

3) Es la única actividad social capaz de: (1) Concentrar la atención mundial simultáneamente, con el partido final del Mundial de Fútbol, evento que junto a los Juegos Olímpicos (JO) son los de mayor poder de convocatoria de la población. (2) Lograr la concatenación perfecta de sencillez, máxima complejidad y regularidad cotidiana. Lo fácil de comprender unido con la inmediatez para cultivar un sentimiento de pertenencia duradero y estable, crea apego del fanático-público-consumidor. (3) Naturalizar e institucionalizar una suspensión de la dinámica social ordinaria donde se efectúa, tendiendo a aplazar el desarrollo del resto de eventos sociales y a coexistir con ellos, estando presente de manera no protagónica cuando no puede posponerlos. Otras actividades también lo hacen, pero, en el deporte resalta la facilidad y frecuencia con que lo hace.

La atipicidad de la EDTEE como transnacional viene dada en el tipo de organización-gestión, la naturaleza de la fuerza de trabajo, estar presente en todos los países, ostentar el monopolio total de la producción del espectáculo (no existen 2 o más versiones del mismo evento simultáneamente) y no tiene un poder centralizado, las unidades económicas que la conforman funcionan de manera independiente e interdependiente y son:

1.- Organizadores-gestores del espectáculo deportivo

La Organización Deportiva Mundial (ODM) es el principal gobierno del deporte, interviene en casi todo el espectáculo y simultáneamente es organizador-gestor de una parte fundamental encabezado por los Juegos Olímpicos (JO) y el Mundial de Fútbol, cuya parte operativa-instrumental es responsabilidad del Comité Organizador formado por el Estado sede, organizaciones privadas y la instancia nacional de la ODM (JO: Comité Olímpico Nacional. Mundial: Federación de Fútbol Nacional), que funciona articuladamente con la instancia internacional de la ODM, la cual es la máxima autoridad organizadora-gestora del evento (JO: Comité Olímpico Internacional o COI. Mundial: FIFA). La FIFA anunció el 29-03-17 que eliminará los Comités Organizadores Nacionales porque «crean redundancias

e ineficacia que, en su momento, plantean problemas de presupuesto» y tomará el control total de la organización de los Mundiales a partir de 2026 para «generar más ingresos, minimizar los costos y ser más eficaz (...) Organizaremos nosotros mismos el Mundial de 2026 (...) Queremos tener un equipo profesional permanente (...)» (Diario Perú 21: 03-04-17). Los demás organizadores-gestores del espectáculo son mayoritariamente empresas transnacionales avaladas por la ODM.

2.- Patrocinantes o «sponsors»

Son empresas transnacionales de bienes y servicios que compran a: (1) Los *organizadores-gestores* del espectáculo, el derecho de usar los símbolos y el logo de los eventos en la publicidad de sus productos. (2) Los *medios de comunicación*, los espacios para difundir su publicidad identificada con los símbolos y logos del espectáculo.

3.- Medios de comunicación

Son empresas transnacionales que difunden el espectáculo, compran los derechos de transmisión a los *organizadores-gestores* y venden los espacios a los *patrocinantes* para su publicidad. Desde fines del siglo XX vienen actuando simultáneamente como *organizadores-gestores* y *difusores* del espectáculo.

4.- Deportista-competidor

Fuerza de trabajo principal del espectáculo, es un profesional cuyo trabajo es prepararse para las competencias y competir. Trabaja representando a su país en competencias: (1) De la ODM (JO, Mundial de Fútbol, etc.) y en los Clubes Profesionales. (2) De la ODM (Mundial de Ciclismo, etc.) y en eventos (Vueltas de Ciclismo, etc.) de empresas transnacionales avaladas por la ODM. (3) De la ODM y —con la mediación del Estado— en los Clubes Profesionales o en eventos de empresas transnacionales avalados por la ODM; este es el

caso de Cuba. O labora en competencias (Fórmula Uno) de empresas transnacionales independientes de la ODM.

5.- Público-consumidor

Es el destino o receptor del espectáculo que pretende convertir a los habitantes del planeta en fanáticos del deporte, en espectadores que internalizan los mensajes publicitarios emitidos durante los eventos convirtiéndose en consumidores compulsivos de bienes y servicios de las marcas difundidas.

6.- Estado

A través de la política pública materializada en una normativa jurídico-legal y una estructura administrativa-organizativa (ministerios, institutos, secretarías, etc.) con programas-proyectos y presupuesto, adecúa la participación del país a la naturaleza organizativa y de gestión de los diversos tipos de espectáculo. Cuando el organizador-gestor es la ODM, el Estado dispone, prepara y garantiza la participación de su selección nacional en el evento. Si los organizadores-gestores son empresas transnacionales, apoya los eventos y contribuye con su éxito.

III. División internacional o desigualdad estructural del poder en la empresa deportiva transnacional atípica de espectáculo y entretenimiento (EDTEE) (Altuve: 2016)

1.- **Beneficiarios en medallas-campeones y económicamente del espectáculo organizado-gestionado por la Organización Deportiva Mundial (ODM).** En los Juegos Olímpicos (JO): (1) 1996-2012: 15 países (Grupo de los Nueve, Ucrania, Holanda, España, Australia, Corea del Sur y Cuba) que son 7,31% del total, obtuvieron 3.053 (66,35%) medallas. (2) 2016: 13 países (Grupo de los Nueve, Corea del Sur,

Australia, Holanda y Hungría) correspondientes a 6,28% del total ganaron 573 medallas (58,82%). Las unidades económicas que se apropian de los mayores beneficios producidos por los JO son:

- 1) *Comité Olímpico Internacional (COI), organizador-gestor y gobierno de los JO*: Realizó la comercialización con el Programa de Patrocinio (TOP): «El TOP I (1985-1988) se preparó para los JO 1988 y consiguió recaudar 100 millones US\$; con el TOP II (1989-1992)(...) 200 millones US\$ (...) en el (...) TOP IV (1997-2000) (...) 550 millones US\$ (...) están en marcha los (...) TOP V (2001-2004) y TOP VI (2005-2008)» (Samaranch, 2002: 85). Jacques Rogge, Presidente del COI (2001-2013), en la presentación del Informe Financiero ante la Asamblea General 2012 expresó —en millones US\$— que el COI: (a) Ya tenía asegurado 3.600 para los JO Invierno 2014 y JO 2016 (3.900 se obtuvieron en los JO Invierno 2010 y JO 2012). En los JO Invierno 2018 y JO 2020, el COI aseguró 2.600. (b) Disponía de 588 en reservas financieras, las cuales se quintuplicaron en los últimos 11 años (El Informador.com.mx: 19-12-12).
- 2) *Socios Olímpicos Mundiales del COI*: Suelen firmar un contrato por 3-4 ediciones de los JO, sus derechos exclusivos son utilizar la imagen, símbolos y logos mundialmente y ejercer como franquicias en la ciudad-sede de los JO. Fueron CocaCola, Atos Origin, General Electric, McDonalds, Visa, Omega, Panasonic, Samsung, Procter Gamble, Dow y ACER, en los JO 2012 pagando cada uno 100 millones US\$; y en los JO 2016 los mismos menos ACER que fue sustituido por Bridgestone (London 2012 Olympic Games: 18-12-12; Euros y Balones y Roastbrief: 20-12-12)
- 3) *Medios de comunicación*: Encabezados por NBC Universal que compró los derechos para EEUU de cuatro JO hasta 2020 por 4.380 millones de US\$ (El Informador.com.mx: 19-12-12).

La destacada participación de Brasil y Argentina en los Mundiales de Fútbol 1970-2014 (campeones en 5 ediciones y 5 veces semifinalistas),

forma parte de la dinámica de la relación Mundiales-Campeonatos europeos contribuyendo con el éxito de ambos eventos:

- 1) *Son los mayores exportadores de jugadores (materia prima) para los Clubes Profesionales de Europa*: con 20% en 2011, año en el que el total de traspasos alcanzaron «unos 3.000 millones US\$» (AFP: 2012); en 2013 Argentina con 1.945 y Brasil con 944 encabezaron «el ranking de los 10 países más exportadores» (Vázquez: 04-10-15); entre enero 2011 y junio 2014, Brasil transfirió 2.311 jugadores, de los cuales 1.311 (56,72%) fueron a Europa (FI-FATMS.com: 04-10-15); en 2014, los brasileños fueron «protagonistas en 1.493 operaciones que supusieron 448 millones US\$ (...) le siguen Argentina (801)» (El Telegrafo.com: 03-10-15); en 2015 «Los jugadores más transferidos son los brasileños con (...) 512 (...) Argentina con 254 traspasos es el segundo» (Futbol finanzas: 04-10-15).
- 2) *Los Clubes de Europa dotan a los Mundiales de la mayor parte de los jugadores*: Alemania, Italia, Francia y España aportaron el 76,4% (563) de jugadores de las selecciones del Mundial 2014 (Asociación de clubes europeos: 07-08-14 y 14-10-15). A su vez los Mundiales son escenarios donde se exhiben jugadores negociables para las competencias de los Clubes y así continuar repitiendo el ciclo indefinidamente en el cual participa la FIFA, quien pagó 70 millones US\$ para distribuir en promedio 2.800 US\$ por cada día que un jugador estuvo en el Mundial 2016, repartido entre el actual equipo y cualquier otro para el que hubiese jugado en los 2 años de la eliminatoria (Eluniverso.com: 25-11-16).

Las unidades económicas que se apropian de los mayores beneficios producidos por los Mundiales de Fútbol son:

- 1) *FIFA*: Organizadora-gestora y gobierno de los Mundiales. La consultora deportiva alemana Sport und Markt estimó que la FIFA

tendría ingresos para fines de 2010 «en 1.190 millones US\$» (Producto: 17-12-12). Según el Informe de Finanzas 2007-2010, en millones US\$: logró un saldo positivo de 631 con ingreso de 4.189 y gastos de 3.558, un «resultado financiero satisfactorio de 77 millones USD (...). Fue posible seguir incrementando las reservas, que ascienden a 1,280 millones USD al 31/12/2010». El 92,8% (3.890) del ingreso provino de los eventos y el 83,07% (3.480 proveniente 2.408 de la TV y 1.072 de patrocinio) del Mundial 2010 (FIFA, 10-01-12: 14; FIFA, 2010:16). Según el Informe de Finanzas 2011-2014, en millones US\$: (1) Con ingresos de 5.718 y gastos de 5.380, se registró un resultado positivo de 338; el aumento se produjo en los derechos de comercialización, transmisión y venta de entradas que en ciclos anteriores se había cedido al Comité Organizador Local. Se incrementaron las reservas llegando a 1.523 al 31-12-2014 (6,4 % más respecto a 2013) (FIFA, 30-09-15: 13/18). (2) El ingreso total se desagrega así: (a) Eventos 5.137: 4.308 del Mundial 2014 (derechos de TV: 2.428; comercialización: 1.580; servicios preferentes de hospitalidad corporativa: 185; concesión de licencias: 115) y 829 de los demás, sobre todo de la gestión de entradas de la Copa Mundial de Clubes. (b) Operativos 271: 162 en licencias de marcas, 55 en Programa de Calidad, etc. (c) Financieros 310: 43 por intereses, 34 por activos, 233 por beneficios de divisas (FIFA, 2015:20). El 75,34% (4.308) del ingreso en 2011-2014 provino del Mundial 2014. «El ejercicio de 2014 se cerró con un superávit de 141 millones de USD» (FIFA, 2015: 11/13/18).

2) *Socios o principales patrocinantes de la FIFA*: Pagaron «entre 133 millones y 266 millones US\$» que les garantizó «primacía en sus categorías para las actividades deportivas y extradeportivas de la FIFA». En 2010 y 2014 fueron: ADIDAS, Coca-Cola, Sony, Visa, MC Surcoreana de Automóviles (Hyundai y Kia) y Fly Emirates (FIFA, 2015:21; Producto: 17-12-12; Widomlanski: 16-12-12).

3) *Medios de comunicación*: En el Mundial 2006 según cálculos del diario Handelsblatt, en mayo 2006 se habían invertido cerca de

10 mil millones US\$ en publicidad y se estimaba que los costos durante la final alcanzarían cifras mayores a los 500 mil US\$ por un spot de 30 segundos, un incremento sobre los espacios en 2002 cuando se cotizaban en unos 137 mil US\$; las cadenas de TV «han fijado en 140 mil US\$ el costo de la publicidad que se transmitirá en el entretiempo de los partidos que dispute la selección anfitriona. En la final (...) se incrementará a 800 mil US\$» (Producto: 05-02-10). Los Licenciarios de los derechos de los medios del Mundial 2010 fueron: **África**: African Union of Broadcasting (AUB) y Supersport International (PTY) Limited presentes en 41 y 43 países, respectivamente, Al Jazeera en 10 y Eurosport en 5. **Asia**: Al Jazeera y Eurosport en 13 y 3 países, respectivamente. **China**: China Central Television. **Europa**: EBU-European Broadcasting Union y Eurosport, en 38 y 46 países, respectivamente. **Oceanía**: Australia-Special Broadcasting Services Corporation en 16 países o «territorios» y ESPN Inc. & ABC en 2 (FIFA: 18-12-12).

2.- Beneficiarios del espectáculo anual organizado-gestionado por Clubes Profesionales transnacionales de EEUU y Europa y avalado por la Organización Deportiva Mundial (ODM), cuyos eventos principales son los Campeonatos Nacionales y Continentales de Fútbol de Europa, avalados por las Federaciones Nacionales y Federación de Fútbol continental (FIFA de Europa), y los Campeonatos Nacionales de Béisbol y Baloncesto de EEUU de sus respectivas Ligas Profesionales MLB y NBA, avalados por las Federaciones de cada deporte:

1) En la Liga Profesional de Béisbol de EEUU (MLB), «Aunque cada franquicia opera como un negocio independiente, todos los equipos se benefician de un ingreso generado de forma centralizada, como —por ejemplo— el dinero procedente de la venta de mercancía» (Altuve, 2002: 122). El valor de las franquicias de los equipos es de 4.200 millones US\$. Es un negocio que movió 3.500 millones US\$ en el año 2000, proveniente de: boletería 970; derechos de TV (contratos de la liga mayor con las cadenas nacionales) 950; derechos de TV (contratos de los equipos con

los medios locales) 840; y consumo en los estadios 480 (Producto: 22-05-10).

2) En el fútbol de Europa, Inglaterra es ejemplo del éxito mediático y económico, registrado en millones US\$: (1) En 1986 percibían por derechos de transmisión 4,41 por 4 años, aumentados a 24,2 por 4 años más en 1988. Con la creación de la Premier League o Liga Profesional de Fútbol en 1992, se asignan los derechos a Sky Tv —inaugurándose el fútbol pagado vía TV (cable)— y costaron 114,6 por 5 años; entre 2007-2010, Sky Tv paga 680,4 por transmitir 92 partidos y Setanta Sports 235,2 por 46. (2) En 1993, Carling por patrocinio pagó 7,6 por 4 años y lo renovó por otros 4 años pagando un 300% más. En 2001, Barclaycard se convirtió en el nuevo patrocinador y pagó 32,6 por 3 años y desde el año 2004 a 2007 pagó 32,9 (Sánchez: 29-11-12).

3) Los 20 Clubes de fútbol con mayores ingresos en 2008-2009 tuvieron un ingreso total de 5.525,52 millones US\$ y 18 (90%) eran de Alemania, Francia, Italia e Inglaterra (países del Grupo de los Nueve) y 2 (10%) de España; en 2010-2011 el Real Madrid y el FC Barcelona se mantuvieron en los dos primeros lugares, con ingresos de 637,7 US\$ y 599,4 millones US\$, respectivamente (Elaboración propia a partir de Informe Football Money League en Deloitte y Meneame: 22-05-10 y 29-11-12). Teniendo en cuenta que los datos de los Clubes de fútbol corresponden a 2009, el costo de los 10 Clubes mejor valuados o más caros en 2010 era de 12.602,2 millones US\$, y 7 (70%) eran de EEUU (6 fútbol americano y 1 béisbol), 2 (20%) de Inglaterra (fútbol) y 1 (10%) de España (fútbol) (Elaboración propia con datos de la Revista FORBES: EFE y Marca.com: 22-05-10). El costo de las 10 marcas deportivas de Clubes más valiosas, en 2010 era de 2.072 millones US\$, de este valor el 51,09% corresponden a 5 de fútbol de Europa (Inglaterra, España y Alemania) y el 48,91% restante a 5 de Clubes de EEUU (3 de béisbol y 2 de fútbol americano) (Elaboración propia con datos de la revista FORBES: Almomeno.net, EFE, Elnuevodiario y Marca.com: 22-05-10).

3.- Espectáculo anual organizado-gestionado por transnacionales y avalado por la ODM. Sus eventos más importantes son de ciclismo, siendo el principal el Tours de Francia y los principales beneficiarios son: la empresa organizadora-gestora Amaury Sport Organisation (ASO) del Grupo francés Philippe Amaury Publicaciones (EPA); los medios de comunicación y patrocinantes; la Unión de Ciclismo Internacional (UCI) y la Federación Francesa de Ciclismo, instancias internacional y nacional de la ODM, respectivamente (CNNExpansión, Estrelladigital.es y Tours de Francia: 04-11-09; 22, 23-01 y 08-06 del 2010; 28-04-15).

4.- Espectáculo anual organizado-gestionado por transnacionales independientes de la ODM. Su principal evento es la Fórmula Uno (F1) y sus principales beneficiarios son: la empresa organizadora-gestora Grupo Fórmula Uno, que entre el 25-11-2005 y el 30-03-2006 fue comprada por el grupo financiero transnacional inglés CVC Capital Partners (a través de su empresa Alpha Prema) por un estimado de dos mil millones US\$. El 07-09-2016 fue vendida en 4.400 millones US\$ a Liberty Media, empresa estadounidense de medios (Liberty Global, radio satelital Sirius XM, etc.) cuyo accionista mayoritario es John Malone, propietario del equipo de béisbol de EEUU Bravos de Atlanta; la venta se completaría en marzo 2017 y el acuerdo incluyó calcular el valor de la F1 en unos 8.000 millones US\$ incluyendo la deuda (Harris/AP: 08-09-16; Eluniversal.mx; Eluniverso.com y Mansanet y Serrano: 25-01, 30 y 31-07 y 09-11 de 2010); medios de comunicación; patrocinantes y la Federación Internacional de Automovilismo (gobierno de la F1).

5.- Deportistas-competidores que concentran el mayor volumen de beneficios económicos obtenidos por la fuerza de trabajo principal del espectáculo

1) Los 100 deportistas-competidores con mayores ganancias en 2015 (en millones US\$). Incluyen S/P (salarios, premios en efectivo y bonos pagados entre el 01-06-2014 y el 01-06-2015) más P (ingresos

estimados de los contratos de patrocinio, honorarios por apariciones y derechos de licencia para los 12 meses siguientes al 1 de junio) y no se deducen impuestos ni honorarios de los agentes y no se incluyen los ingresos por inversiones: Ganaron 3.200 millones US\$, 17% más que en 2014, provienen de 10 disciplinas deportivas, de las cuales el béisbol de EEUU aporta 27 (27%), 62 (62%) son estadounidenses y 2 (2%) son mujeres (tenistas). Los 10 primeros fueron: Floyd Mayweather (EEUU-Boxeo): Ganó 300 (285 S/P y 15 P). Sus patrocinantes eran Hublot, FanDuel y Burger King. Manny Pacquiao (Filipinas-Boxeo): Su ingreso fue de 160 (148 S/P y 12 P) teniendo a NIKE, Foot Locker, Wonderful Pistachios y Butterfinger de Nestlé como patrocinadores. Cristiano Ronaldo (Portugal-Fútbol): NIKE, Tag Heuer y Herbalife fueron sus patrocinantes y ganó 79,6 (52,6 S/P y 27 P). 4) Lionel Messi (Argentina-Fútbol): Sus patrocinadores incluyen a ADIDAS, PepsiCo, Electronic Arts, Turkish Airlines, Gillette, Audemars Piguet, Samsung y obtuvo 73,8 (51,8 S/P y 22 P). Roger Federer (Suiza-Tenis): Ganó 67(9 S/P y 58 P), sus patrocinadores son NIKE, Rolex, Credit Suisse, Mercedes-Benz hasta 2017 y el último incorporado fue Sunrise en un acuerdo de cinco años. LeBron James (EEUU-Baloncesto): A sus patrocinantes McDonalds, Coca-Cola, Samsung, Beats by Dre, Upper Deck, Tencent y Audemars Piguet, agregó en 2015 a Kia Motors. Ganó 64, 8 (20,8 S/P y 44 P). Kevin Durant (EEUU-Baloncesto): Ganó 54,1 (19,1 S/P y 35 P). Phil Mickelson (EEUU-Golf): Ganó 50,8 (2,8 S/P y 48 P). Tiger Woods (EEUU-Golf): Ganó 50,6 (0,6 S/P y 50 P). Kobe Bryant (EEUU-Baloncesto): Ganó 49,5 (23,5 S/P y 26 P) (Elaboración propia con datos de la revista Forbes, en Badenhäusen: 26-11-16).

2) *Remuneraciones a pagar por su país a los deportistas-competidores por obtener medallas de oro en los JO Brasil 2016 (en miles US\$):* Singapur 753; Indonesia, Azerbaiyán y Kazajistán 230; México 160; España 105; Italia 165; Argentina 75; Francia 66; Rusia 61; Perú 60,3; Colombia 57,5; Chile 55; Bolivia 50; Japón 48; EEUU 25; Alemania 20; Canadá 15; Australia 15; Brasil 11 (Elaboración

propia a partir de Antuña, BBCMundo, Eonline.com y Políticargentina.com: 25-11-16).

3) *Salarios medios anuales más altos pagados por Clubes Profesionales en 2016:* Son 8 clubes de baloncesto y 1 de béisbol, todos de EEUU, 3 de fútbol distribuidos entre Inglaterra 2 y España 1. Con 8.652.920US\$ y 7.689.579 US\$, el Cleveland Cavaliers y los Yankees de New York de baloncesto y béisbol, respectivamente, ocupan el primero y segundo lugar. En el fútbol con 7.616.400 y 7.158.462 el Manchester United y el Manchester City de Inglaterra, están ubicados en el cuarto y noveno puesto, respectivamente, mientras el Barcelona de España con 7.456.800 está en la quinta posición. El nuevo acuerdo televisivo de la Liga Profesional de Baloncesto de EEUU (NBA) con las compañías Disney y Turner, estimado en unos 24.000 millones US\$ por nueve temporadas, explica el incremento salarial de sus clubes, desplazando al fútbol europeo que en 2015 ubicaba 8 equipos en los diez primeros lugares: el Real Madrid de España ocupaba antes la segunda posición y ahora está en la 19 con 6,63 millones US\$; el Paris Saint Germain francés estaba en el primer lugar con 5,88 millones US\$ y pasó al puesto 35; otros clubes españoles ocupan los siguientes lugares: Atlético de Madrid en el puesto 68 con 3,39 millones US\$; Valencia en el 144, Sevilla 156, Villarreal 167, Athletic de Bilbao 169, Real Sociedad 179 y Espanyol 187 (Según estudio de la revista Sporting Intelligence que comprendió las ligas estadounidenses de baloncesto, fútbol, béisbol, fútbol americano y hockey sobre hielo, ligas de fútbol de Inglaterra, España, Alemania, Francia, Italia, Escocia, China, Japón y Australia, Liga de cricket de la India y Liga japonesa de béisbol. En EFE: 25-11-16).

La distribución regresiva del éxito deportivo (medallas-campeones) y económico (beneficios) se mantiene y agudiza en la medida que se profundiza el desarrollo del deporte como EDTEE a fines del siglo XX y en el XXI. Con cada vez menos excepciones que confirmen la regla, los deportistas-competidores ganadores en las competencias

principales provienen del Grupo de los Nueve y/o de los países más importantes económicamente, y son, precisamente, estos triunfadores, exitosos, los que más remuneraciones y beneficios tienen por su trabajo como profesionales y los que acceden a los grandes contratos publicitarios. Si a esto se le suma que las empresas organizadoras de espectáculos, de artículos e implementos deportivos, de bienes y servicios patrocinantes o «sponsors» y de medios de comunicación, son quienes se apropian de los más elevados volúmenes de ingreso producidos por la EDTEE y provienen de ese grupo de países, y que los eventos deportivos más importantes del mundo también suelen realizarse allí, nos encontramos ante un ciclo competitivo y económico que empieza y termina en EEUU, Europa, Japón y China, con una apropiación importante de los beneficios económicos por parte de la ODM.

IV. La lógica del poder en la empresa deportiva transnacional atípica de espectáculo y entretenimiento (EDTEE)

4.1.- En el funcionamiento, estilo de dirección y método de trabajo de la Organización Deportiva Mundial (ODM)

1)

Los dirigentes perciben amplios y secretos beneficios y remuneraciones de fuentes legales, ilegales-institucionales-NO delictivas (regalos, etc.) e ilegales-institucionales-delictivas (corrupción, soborno, etc.), que les permite una vida signada por la fastuosidad, ostentación, lujo, despilfarro, reciben trato diplomático, privilegios fiscales, etc. He aquí una muestra:

Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA): The Sunday Times señaló que a principios de 2014, duplicó en secreto el salario de los 25 miembros del Comité Ejecutivo, que llegó a 200.000 US\$ por persona. La FIFA informó en marzo 2016 que Joseph Blatter como Presidente en 2015, obtuvo «ingresos de 3,7 millones US\$»,

desagregado en «2,9 millones (...) de salario bruto», más aumentos por «variables (435 mil), aportes de seguridad social (214 mil), seguro de accidente/médico (1,8 mil) y dietas (18,5 mil)», y mientras estuvo «suspendido siguió cobrando su sueldo» hasta la elección de su sucesor el 26-02-2016 (Valverde: 22-04-16). Los empleados tienen un promedio de ingresos de 242.000 US\$ en 2014, informó la agencia Reuters (Prats: 14-1015). CONCACAF (FIFA de América del Norte y Central): Pagaba 6.000 US\$ mensual en la Trump Tower de Nueva York, por el alquiler de 3 apartamentos (oficina, vivienda y «alojamiento de sus gatos») del dirigente Chuck Blazer. Comité Olímpico Internacional (COI): Su Congreso París 1994 costó 16 millones US, se realizó en el barrio de negocios de la Défense, la policía antidisturbios vigilaba, empleados comprobaban las acreditaciones y elegantes damas acompañaban a los miembros del COI, quienes disfrutaron de carreras de remo en el Sena, el descenso de la torre Eiffel de paracaidistas portando la antorcha olímpica y una cena en la Sorbona (Jennings, 1996: 25/255-259).

2)

Concentración del poder en los máximos dirigentes, quienes aseguran adhesión incondicional de los subalternos otorgándoles privilegios. En la ODM los pocos conflictos que se presentan se resuelven con imposición a los débiles y negociación con los poderosos de la EDTEE. Veamos una muestra (Jennings, 1996:19-20/96-114/304-305; Jennings y Simson, 1992: 162-167/175-176):

Trato a los deportistas-competidores de los Clubes Profesionales: Joseph Blatter en 1995 como Secretario General de la FIFA afirmó: «La FIFA no habla con jugadores. Los jugadores son empleados de los clubes» (Galeano: 31-05-1998). En 1990 el jugador Jean Marc Bosman acudió a los Tribunales de la Unión Europea cuando el Club Lieja (Bélgica) lo mantenía en la banca, se negó a transferirlo al Dunkirk de Francia, ningún club lo contrató y tuvo que retirarse. A pesar de que el 15-12-1995 la Corte de Justicia Europea declaró ilegal el sistema de transferencias y las restricciones al libre movimiento de

jugadores dándole la razón a Bosman, el Club, la UEFA y la Federación de Bélgica apelaron el fallo y no le otorgaron ninguna compensación. Después de la intervención de la Dirección de Competencia y la Comisaría de Asuntos Deportivos de la Unión Europea en 1997, la Federación de Bélgica en diciembre 1998 anunció que pagaría una compensación de 464.000 US\$ a Bosman, quien fue una referencia para el acuerdo FIFA, UEFA y la Unión Europea de marzo 2001 que introdujo cambios importantes favorables a los jugadores en sus relaciones laborales con los Clubes (Altuve 2002:108-110; EFE: 06 y 25-03-2001; Galvis: 05-09-00). Trato a Estados No poderosos: En las elecciones de la Federación Venezolana de Fútbol (FVF), el Presidente en ejercicio y dirigente mundial de la FIFA, Rafael Esquivel, enfrenta en 2005 a un candidato que eliminó descalificándolo a través de la Comisión Electoral de la FVF. El opositor apeló ante los tribunales de Venezuela y Esquivel expresó que no tenían competencia y acude a la FIFA, quien respondió que la intromisión de cualquier organismo distinto a la FVF causaría la desafiliación del fútbol venezolano de la FIFA. Ante la amenaza de la FIFA, el caso no avanzó en los tribunales venezolanos y Esquivel fue reelecto Presidente de la FVF siendo candidato único.

3)

El cultivo del culto a la personalidad y apología de las conductas de los máximos dirigentes de la ODM, es directamente proporcional al secretismo y ausencia de divulgación de amplios aspectos de su vida que contradicen o niegan las virtudes y valores que pregona la ED-TEE. He aquí una muestra:

Juan Antonio Samaranch (España), Presidente del COI 1980-2001 (Jennings y Simson 1992:73-95; Jennings, 1996:35-39/48-51/78-81/93/96-99/132-133/169/172/296-300/309): A los 16 años se inscribió-participó en la organización fascista y al instaurarse el fascismo en 1939 se vinculó al negocio familiar de textiles en Barcelona. En 1943 formó una Sección de Hockey en el Club Deportivo Español, en 1946 asistió al Congreso de la Federación Internacional

y financió-organizó el Campeonato Mundial Barcelona 1951 donde ganó el equipo nacional, lo que aumentó su prestigio en la Falange, partido político único y pro-gobierno. Fue Vicepresidente del Comité Organizador de los II Juegos Mediterráneos Barcelona 1955 que contaron con la presencia de 8 miembros del COI. Por influencia familiar-económica fue designado Responsable del Deporte de la Provincia de Cataluña y miembro del Consejo Regional de Gobierno, organismo que en 1956 lo eligió miembro del CON de España. Entre 1956-1965 aumentó la fortuna personal al asociarse con Jaime Castell, conoció y fue amigo cercano de miembros de la familia del dictador Francisco Franco. En 1967 es electo al parlamento (Cortes) como candidato de La Falange por Barcelona.

El cultivo de sus relaciones políticas, deportivas y personales con el Presidente del COI, Avery Brundage, arroja frutos cuando el COI realiza la Convención Madrid 1961 (inaugurada por Franco) y lo designa en 1968 Jefe del Protocolo Olímpico de los JO de México, vinculándose al Comité de Prensa del COI. Entre 1966-1970 fue Ministro de Deporte, designado miembro del COI y luego inicia relaciones con ADIDAS a través de Christian Jannette, empleado de la empresa. En 1971, nuevamente es elegido al parlamento. En 1972, la Convención del COI lo designa Jefe de Protocolo de los JO Múnich, teniendo como asistente a Jannette.

En 1973 es Presidente del Consejo Regional de Cataluña y declaró: «Proclamo en forma inequívoca la lealtad y fidelidad que atan a mi corazón con el régimen, la fidelidad a los principios del Movimiento, mi sometimiento al príncipe de España y mi absoluta lealtad a Franco» (Jennings y Simson, 1992:92); encabezó los homenajes al asesinado Primer Ministro Carrero y supervisó la represión desatada como respuesta al atentado mortal. En 1974 es Vice-presidente del COI.

Vestido (con camisa azul) y saludando (levantando el brazo derecho) como fascista reitera su compromiso y convicción con la dictadura en Barcelona. A principios de 1974 participó en una marcha gubernamental contra el intento de los opositores de profanar el monumento erigido en homenaje a los franquistas. El 26-01-1975 condujo las celebraciones para conmemorar la toma de la ciudad por el

ejército fascista. En la Pascua 1975 participó en las misas del partido La Falange y por los fascistas caídos en la guerra. El 20-11-1975 participó en la ceremonia anual en honor a Francisco Franco y al conocer su muerte fue a la sede del Consejo Regional de Cataluña, convocó a las tropas para defender el edificio y envió telegramas de condolencias a la familia Franco, de lealtad al rey y de apoyo al gobierno. El 21-11-1975 se dirigió al Consejo Regional de Cataluña, señalando: «España y Cataluña experimentan un amargo sentimiento de desamparo... pero no hay razón para sentirse descorazonados porque somos una nación con fe que tiene un rey. Esta es la herencia que nos ha dejado Franco (...). El ejemplo que nos dio Franco de luchar por una España mejor, siempre estará con nosotros» (Jennings, 1992: 94).

Su carrera como dirigente político y deportivo del fascismo concluyó el 23-04-1977 cuando cien mil personas manifestaron frente al edificio del Consejo Regional de Cataluña en Barcelona que presidía, gritando «Fuera Samaranch» (Jennings, 1992: 95). Aprovechó que en la negociada transición de España a la democracia se acordó el olvido de las atrocidades, crímenes y represión con impunidad total para los responsables del Estado fascista, para negociar con el gobierno transitorio su retiro y logró ser designado embajador en la URSS, desde donde impulsará su ascenso a la Presidencia de la ODM, al mismo tiempo que inicia el entierro de su pasado fascista. Desde el 18-07-1977 en la URSS —como embajador y Vice-presidente del COI— comienza el proceso de reinventarse a sí mismo: «Una de las decisiones más importantes de mi vida se produjo cuando me di cuenta que mi vida pública en España había terminado» (Jennings y Simson, 1992:95; Jennings, 2006:48/300). Cultivó relaciones con el Comité Olímpico Nacional (CON) y Estado de la URSS, expresándoles que él era garantía para el éxito de los JO 1980, y lo demostró al convencer al CON de España de participar —al frente de la delegación nacional— en los JO Moscú 1980, a pesar de que el nuevo gobierno se sumó al boicot de los juegos promovido por EEUU. Cuando Lord Killanin renuncia en 1980 a la Presidencia del COI, en torno a los JO 1980 Samaranch logra articular los intereses de: (1) ADIDAS, quien

dotaba de material deportivo a la URSS desde la década del 60, se garantizó un papel protagonista en la comercialización mundial de los JO al apoyar a los soviéticos en su organización y a Samaranch para la presidencia del COI. (2) El CON y Estado de la URSS, quienes «organizaron exitosamente los JO y accedieron al conocimiento del mundo del deporte» (Jennings, 1996: 132). (3) Propios: Garantizó los votos de los soviéticos y sus aliados de Europa Oriental y del resto del mundo, siendo electo Presidente del COI el 16-07-1980 en Moscú.

Joao Havelange (Brasil), Presidente de la FIFA 1974-1998 y miembro del COI de 1963 a 2011: Durante su gestión incurrió en corrupción y soborno —al menos— durante 1992-2000. Las acusaciones por estos delitos se hicieron muchos años atrás y desde el principio la FIFA las negó, enfrentó, encubrió y defendió. Cuando en 2013 era pública y notoria la veracidad de los hechos siendo imposible seguirlo defendiendo, la FIFA reconoció que eran ciertos y Havelange renunció como presidente honorario de la FIFA (El informador.com.mx y Fernández: 29-05-15).

Joseph Blatter (Suiza), Presidente de la FIFA 1998-septiembre 2015: De empleado de ADIDAS pasó a ser Director Técnico y Secretario General de la FIFA, en 1975 y 1981, respectivamente; su incorporación a la FIFA fue parte del pago o retribución que hizo Joao Havelange a ADIDAS por apoyarlo en su campaña y elección como Presidente de la FIFA en 1974 y 1982. Su gestión desde un principio estuvo signada por sospechas de soborno y corrupción, irregularidades y delitos de subalternos (BBCMundo: 11-10-15). Las acusaciones fueron confirmadas e irrefutables en 2015: (1) En septiembre-octubre la Fiscalía de Suiza: consideró que «violó sus deberes de gestión» (Blanco: 18); constató que adjudicó los derechos de venta de entradas para los Mundiales 2018 y 2022 a InfrontSports& Media AG, propiedad de su sobrino, Phillipe Blatter; y le abrió un proceso penal acusándolo de «gestión desleal, apropiación indebida y abuso de confianza» al firmar un contrato contrario a los intereses de la FIFA, cediendo a precios muy por debajo del mercado los derechos televisivos de los Mundiales 2010 y 2014, y de pagar «en perjuicio de la

FIFA» dos millones US\$ en 2011, al presidente de la UEFA (la FIFA de Europa) y principal aspirante a la Presidencia FIFA, Michel Platini, por varios trabajos «sin especificar y no documentados» efectuados entre 1999 y 2002. (2) El 21-12-15 la FIFA lo suspendió por 8 años por violar el código de ética en relación con un «pago desleal» de 2 millones US\$ en 2011, «abusar» de sus posiciones, dar y aceptar regalos y entrar en un conflicto de intereses (BBC Mundo y El País: 05-10- y 21-12-2015).

4)

Esconder y manipular información con un tratamiento favorable, secretos y nada de transparencia sobre la actuación de los máximos dirigentes, es el fundamento de la aplicación de una política comunicacional dirigida a cultivar su adulación y megalomanía y fomentar el antidemocratismo. Contando con el apoyo de transnacionales de comunicación y periodistas complacientes

Comité Olímpico Internacional (COI): A pesar de la presencia de 500 miembros de los medios, en la Convención 1991, se impuso la política comunicacional desinformativa porque: (1) Las reuniones se celebraron a puerta cerrada y la Oficina de Prensa controló la mayor parte de la información. (2) Las exposiciones del Presidente Samaranch abundaron en generalidades. (3) Dada la vinculación laboral y afectiva de los periodistas con el COI, pocos presionaron a Samaranch sobre temáticas álgidas e importantes, y cuando terminó la rueda de prensa un considerable número se levantó y lo aplaudió. Muchos ya eran parte de la «familia» olímpica, recibieron regalos de carteras y maletines ADIDAS y algunos eran también empleados del COI, unos de AP y Reuter formaban parte de la Comisión de Prensa y otro de AP era miembro de la dirección editorial de la revista realizada para el Congreso París 1994, evento en el cual la Oficina de Información mantuvo y cultivó la relación con la «familia periodística» (Jennings y Simson, 1992:28-31; Jennings, 1996: 22/154-155/258).

Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA): Zeitung Kistner cuestiona a los medios por el «(...) «encubrimiento de todos estos

desmanes» de la FIFA. Considera que los periodistas deportivos (...) rara vez abordan el tema con rigor. Todo ello (...) ha abonado la percepción de que, «un negocio de miles de millones marcado por crecientes agresiones y nacionalismos, por la influencia de gánsteres y del crimen organizado, se haya convertido en un modelo de valores e ideales al que incluso los ejércitos de aficionados y analistas deportivos se adhieren con entusiasmo» (...)» (Velásquez J.P.-Gaztelu: 22-04-16). Valores e ideales reforzados con la película (financiada por la FIFA un 80%, 24 millones US\$, de su costo) «United passions (...) una (...) historia de la Copa del Mundo en la cual los protagonistas son los dirigentes (...) Tim Roth interpreta a Joseph Blatter (...) y se sorprendió cuando leyó el guion, que mostraba a Blatter como un héroe. «Me preguntaba: ¿Y dónde está acá la corrupción? ¿Dónde las puñaladas por la espalda, los negocios?», confesó el actor a The Times» (Prats: 22-04-16).

5)

Autoritarismo, antidemocratismo, personalismo, arbitrariedad, nepotismo familiar, machismo y perpetuidad en el ejercicio del poder (Jennings, 1996: 61-64; 269-275)

Comité Olímpico Internacional (COI): La composición del COI es: (1) **Familiar-hereditaria:** Los Garland (EEUU) mantuvieron un asiento 46 años, Güell (España) 63 años, Grimaldi (Mónaco) tres generaciones, Eduardo Dibos (Perú) tuvo 40 años y lo sustituyó su hijo Iván, Sheikh Fahd Al-Sabah (Kuwait) al morir lo sustituyó su hijo Ahmad. (2) **Machista y anciano:** 93% hombres con promedio de 63 años. Las mujeres se incluyeron en 1981 con la princesa Nora (vive en Madrid y su padre fue miembro del COI) por Liechtenstein y Flor Isava Fonseca por Venezuela. De 1981 a 1996 se nombraron 8 mujeres. En la Convención 1994 se incorporaron solo hombres (12) y en la de 1995 1 mujer y 10 hombres. (3) **Miembros ejerciendo simultáneamente como empleados de transnacionales,** algunas patrocinadoras de los JO: El keniano Charles Mukora y el francés Jean-Claude Killy directivos de Coca-Cola en sus países; el puertorriqueño

Richard Carrión, Director de Visa Internacional en América Latina; Alex Gilady, Vicepresidente para el Deporte de la NBC (Jennings, 1996: 265-267/315-316). El poder se concentra en el Presidente que selecciona los miembros, la Junta Directiva los ratifica y el COI los designa; en octubre 2015, el analista Gabriele Marcotti del *Times* destaca que el COI «tiene 100 miembros regulares y 33 honorarios. Es un club que decide quién puede ingresar. 10% de los (...) regulares son aristócratas (desde la princesa Nora de Liechtenstein hasta el Emir de Qatar), lo mismo que 15% de los honorarios» (Fain Binda: 22-04-16, BBC).

Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA): Su pretendidamente democrático lema de «cada Federación o Asociación nacional un voto», está desvirtuado por la institucionalización de: (1) La pública y notoria, convicta y confesa, compra-venta de votos de las delegaciones y/o funcionarios nacionales en la toma de decisiones importantes (Garrido: 22-04-16). (2) La personalización y ejercicio prolongado del poder. Las últimas dos gestiones duraron 24 años (1974-1998) Joao Havelange y 17 años (1998-2015) Joseph Blatter, quien tenía 42 años ejerciendo funciones directivas (Perú 21 y Garrido: 22-04-16). También lo machista tiene peso: la nigeriana Amos Adamu ha sido miembro de un Comité Ejecutivo de hombres durante 4 años» (Perú 21: 22-04-16).

4.2.- Expresada en la institucionalización del lobby, soborno, corrupción, evasión fiscal, chantaje, blanqueo de dinero, paraísos fiscales, etc. y otras conductas y prácticas delictivas o que rayan en lo delictivo, convirtieron a la EDTEE en una organización internacional del crimen organizado o mafia «postmoderna» en la globalización. Veamos una muestra:

Comité Olímpico Internacional (COI) (BBCMundo: 07-01-16; Fernández: 07-11-15 y 20-01-16; Jennings y Simson, 1992: 135-137):

1)

Toronto, ciudad candidata a los *JO Atlanta 1996*, produjo en 1990 un

reporte del fraude del COI por 800 mil US\$. Envío a cada miembro del Comité Ejecutivo del COI dos pasajes de avión en primera clase, algunos los canjearon por dinero y fueron en clase turista, y otros no visitaron la ciudad pero se quedaron con el dinero (Jennings: 14-05-2009).

2)

Kim Un Yong (Corea del Sur), miembro del COI entre 1986-2005, es un delincuente apoyado por el COI: (1) En 1999 participó en corrupción para la concesión de la sede de los JO Invierno 2002 a Salt Lake City, siendo penalizado con una «severa advertencia», 6 miembros del COI fueron expulsados y 4 renunciaron. En 2001 fue candidato a la Presidencia del COI. (2) En julio 2003, el Congreso del COI lo eligió Vicepresidente y seleccionó a Vancouver sede de los JO Invierno 2010 ganándole a Pyongchang. Inmediatamente los medios surcoreanos, el principal partido de oposición y miles de manifestantes protestaron contra Kim (diputado del partido Millenium Democratic Party), acusándolo de colocar sus intereses por encima de los del país porque el COI no estaría dispuesto a «dar todo» a Corea. (3) En diciembre 2003, la justicia surcoreana lo acusó de apropiarse y malversar 3,3 millones US\$ de fondos públicos y de patrocinadores destinados a la Federación Mundial de Taekwondo (FMT), y de aceptar sobornos de organizaciones deportivas por 642.500 US\$ a cambio de facilitar el ingreso de dos personas en el Comité Olímpico Surcoreano (CON). (4) El 09-01-2004 abandonó su cargo de diputado y renunció como Presidente de la FMT. (5) El 23-01-2004 la Comisión de Ética del COI lo suspendió. A fines de enero 2004, la Fiscalía de Corea del Sur solicitó su arresto y Kim admitió los cargos, siendo condenado a dos años y medio de prisión por corrupción y multado en 672.000 US\$, sentencia confirmada por el Tribunal Supremo en abril 2004. La Junta Ejecutiva del COI recomendó en febrero 2005 su expulsión y en mayo 2005 Kim renuncia al COI (ABC.ES, BBCMundo, Crónica/AF, EFE, Emol.com y Terra.com: 20-01-16).

3)

Marc Hodler, miembro del COI, denunció que —al menos— las votaciones de sedes de los JO «Atlanta 96 a Salt Lake City 2002 habían sido corruptas», que para ganar había que pagar 5 millones US\$ a AMS-Studio 6, propiedad de Goran Takac (hijo de Arthur Takac, asesor de Samaranch); ante las denuncias el COI «expulsó a miembros de Sudán, Samoa, Chile, Ecuador, Malí, Swazilandia y otros países del Tercer Mundo por haber aceptado sobornos disfrazados. Muchos otros miembros (...) quedaron a salvo (...) Peor aún, Samaranch en persona envió una carta al gobierno de Indonesia pidiendo clemencia para Bob Hassan». Con un documental que contiene grabaciones y filmaciones, la BBC el 04-08-2004 descubrió incursos en compra-venta de votos para la designación de sedes olímpicas, a 4 «agentes»-empleados del COI: Gabor Komyathy afirmó que costaría unos 4,5 millones US\$ asegurar 20 votos; Goran Takac mencionó «uno por uno a por lo menos 30 miembros supuestamente corrompibles del COI» y organizó una reunión con el representante de Bulgaria Ivan Slavkov. El COI suspendió a Slavkov (acusado anteriormente de corrupción en la elección de Atenas sede de los JO 2004 por la derrotada Ciudad del Cabo) y a los empleados. Con Jacques Rogge en la presidencia del COI (2001-2013): «Bob Hassan (...) es el número 19 de una lista de expulsados» que incluyó a los argentinos José Benjamín Zubiaur y Mario Goijman, este último acusó «de quedarse con 20 millones de dólares de comisiones de contratos en la Federación Internacional de Vóleybol (FIVB)» al mexicano Rubén Acosta, a quien el COI «se limitó a aceptarle la renuncia» y seguía desempeñándose «como presidente» de la FIVB (Fernández: 07-11-15).

Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA): Desde su inicio la EDTEE se involucró con el mundo mafioso, según lo testimonia Andrew Jennings: «Años atrás, cuando fui a Río de Janeiro, percibí que la FIFA de Blatter tenía la estructura de una organización criminal y (...) descubrí que João Havelange estaba involucrado con Castor de Andrade (el líder más conocido de los

juegos de apuesta ilegales en Brasil). Entonces, me di cuenta que la corrupción en la FIFA se remonta a Havelange y su relación con los gánsters cariocas» (Leao: 22-04-16). Evidencias palpables se recogen en el reportaje «Los secretos sucios de la FIFA» de la BBC en 2010, donde se registran 175 pagos ilegales realizados entre 1989 y 1999 por 100 millones US\$ aproximadamente que sirvieron para corromper a varios miembros de la FIFA, entre ellos 3 del Comité Ejecutivo (Focalizalaatención.com: 22-04-16). Igualmente, en la investigación de la Fiscalía de Río de Janeiro sobre el Mundial 2014 se demuestra la participación de la FIFA en la reventa de paquetes de entradas de los Mundiales: (1) Philippe Blatter, sobrino de Joseph Blatter (Presidente de la FIFA), es Presidente de Infront Sport & Media, uno de los principales accionistas de MATCH HOSPITALITY (creada por Jaime y Enrique Byrom, estrechos amigos de Joseph Blatter), distribuidora oficial de la FIFA de los paquetes VIP de entradas y servicios auxiliares que tiene como empresa matriz a BYROM donde 4 miembros de la familia Byrom están entre los 9 integrantes de la directiva. (2) El representante inglés de MATCH HOSPITALITY, Ray Whelan, trató de vender 24 entradas con servicios de lujo al empresario franco-argelino Lamine Fofana por 600.000 US\$. (3) Se abrirán líneas de investigación sobre el blanqueo de dinero y evasión fiscal por la FIFA a escala internacional (Robinson: 22-04-16). La dimensión de la conducta delictiva produjo las siguientes situaciones en diciembre 2015:

1)

Nueve de los 24 miembros del Comité Ejecutivo, estaban sancionados-bajo sospecha y/o enfrentando problemas judiciales. Encabezados por el Presidente Joseph Blatter y 6 de los 8 Vicepresidentes: Michel Platini; Shaikh Salman bin Ebrahim Al Khalifa; Issa Hayatou (sustituyó como Presidente interino a Blatter desde septiembre 2015. Aceptó sobornos en los años 90 para favorecer la adjudicación de contratos de derechos de TV del Mundial y fue acusado de corrupción en 2010. «En 2011 fue «reprendido» por el Comité Olímpico Internacional, tras

acusaciones de soborno en el marco de su gestión como miembro de esa organización»; Ángel María Villar (se le impuso una sanción de 25.000 US\$ en noviembre y el Comité de Ética de la FIFA le hizo una advertencia tras haberse negado inicialmente en la investigación sobre las nominaciones de los Mundiales 2018 y 2022); Alfredo Hawit y Juan Ángel Napout fueron acusados por la justicia de EEUU en mayo 2015 y detenidos; Wolfgang Niersbach dimitió en noviembre 2015 como Presidente de la Federación Alemana, acusado de evadir impuestos y soborno para adjudicarse la sede del Mundial 2016; Vitali Mutko (Ministro de Deporte de Rusia desde 2008) (BBCMundo, González y Focalizaaatención.com: 22-04-16).

2)

Las dos terceras partes (16) de los 24 miembros que formaban en 2010 el Comité Ejecutivo que concedió a Rusia y Qatar los Mundiales 2018 y 2022, respectivamente, estaban sancionados o incluso expulsados (González: 22-04-16).

Hasta el actual presidente de la FIFA electo el 26-02-16, Gianni Infantino, estaría implicado presuntamente en delitos. La BBC informó el 05-04-16 que los Panamá Papers o Papeles de Panamá, han revelado que en 2006 cuando era Director de Servicios Legales de la UEFA (FIFA de Europa) firmó un contrato de venta de los derechos de TV de la UEFA Champions League-temporadas 2006/7 y 2008/9 con Cross Trading (acusada por la Fiscalía de EEUU en mayo 2015 de pagar sobornos a dirigentes de la FIFA con el fin de obtener derechos de TV de varios torneos regionales), quien los compró por 111.000 US\$ e inmediatamente los vendió por 311.170 US\$ a Teleamazonas de Ecuador; Cross Trading también pagó 28.000 US\$ por los derechos de la Supercopa de Europa y los vendió a Teleamazonas por 126.200 US\$ y tiene vínculos con Juan Pedro Damiani, miembro del Comité de Ética de la FIFA que ya fue puesto bajo investigación interna (BBCMundo: 22-06-16). Inicialmente la UEFA (FIFA de Europa) negó haber hecho negocios con acusados por EE.UU, pero en abril 2016 le dijo a la BBC que los derechos de TV se venden «al mejor postor en una licitación abierta y competitiva».

Una fuente de alto nivel de la FIFA informó a la BBC que el acuerdo firmado por el presidente Gianni Infantino, deberá ser examinado por el Comité de Ética (Velásquez: 22-04-16).

Otros miembros poderosos de la EDTEE también incurrir en delitos. Veamos una muestra:

- 1) En 1980, en el fútbol de Italia, por estar involucrados en apuestas ilegales grandes equipos como el Milán y Lazio fueron sancionados con el descenso a la segunda división, así como también jugadores famosos como Paolo Rossi «En 1999, el Fiscal Rafaele Guarinello acusó a Clubes de primera, segunda y tercera división de dopar a un centenar de jugadores» y de hacer inefectivos los controles antidoping (Altuve 2002: 68-69). En España, por evasión fiscal, «El Real Madrid (...) sigue sometido al «escáner» de Hacienda. El fisco (...) reclama al club blanco 10,8 millones de euros en concepto de impuestos impagados en las retribuciones de los jugadores» (Zárate: 31-03-17).
- 2) Estafa de transnacionales (Daimler-Benz, Bertelsmann, Springer), el COI y de organismos del Estado (Alcaldía) a los ciudadanos, en la campaña de Berlín —con una inversión de 50,74 millones US\$— por la sede de los JO 2000. Descubierta por los periodistas Matthew D. Rose, Mathias Werth y Philip Siegel, estos dos últimos difundieron los resultados de su pesquisa en la TV, en el programa *Monitor*, en junio-julio 1992, tres semanas antes de los JO Barcelona (Jennings, 1996:179-185/309).
- 3) El Grupo Fórmula Uno realiza la gestión comercial de la F1 mediante una estructura empresarial que funciona como un complejo plan de evasión fiscal y de mecanismos que entorpecen e impiden cualquier investigación judicial de sus negocios ilícitos o de previsibles ilegalidades en los que efectúa lícitamente, y tiene como centro político-geográfico a la Isla de Jersey, paraíso fiscal que está bajo la soberanía de Inglaterra y es el mayor refugio mundial de fondos extranjeros (Altuve, 2016:15; Hernández y Wikipedia: 31-07-10 y 13-05-12).

- 4) Encabezados por el inglés Bernard Ecclestone (máxima autoridad del Grupo Fórmula Uno hasta 2014) que tenía como domicilio oficial el Hotel Olten de la estación alpina de Gstaad, dueños de equipos y empresas patrocinantes de la F1 trasladan su domicilio fiscal a lugares que les permiten evadir impuestos. Dietrich Mateschitz, de origen austriaco, dueño de la mitad de la Red Bull; Margherita Agnelli, hija y única heredera directa de Giovanni Agnelli del Grupo Fiat de Italia, oficialmente residía en un vasto dominio entre Ginebra y Lausana, cerca de Michael Schumacher (Farodevigo.es, informeonline y másmotor: 18-05-12 y 30-06-12).

A pesar de que no tienen poder verdadero en la EDTEE, muchos de los deportistas-competidores exitosos también están incurso en delitos:

- 1) Yevgueni Káfelnikov, el número uno del tenis en 1999 y oro en los JO 2000, estuvo relacionado con apuestas ilegales (Uria: 20-10-15). La BBC y la neoyorquina BuzzFeed News denunciaron en junio 2016 que al menos 28 jugadores participaron en una red internacional de apuestas, trampas y amañeos a cambio de miles de dólares, financiados por mafias rusas e italianas, que desde hace décadas controlan las apuestas ilegales en el mundo de la ATP (Asociación de Tenis Profesional); 16 de los involucrados son grandes tenistas de la actualidad y figuraron en el top-50 del ranking mundial en la última década, incluso, algunos de los implicados serían ganadores de los principales cuatro torneos (Grand Slam) jugados en el año (Machado: 08-06-16).
- 2) La delincuencia fiscal o su sospecha es frecuente: (1) En el Real Madrid son notorios los casos de jugadores y exjugadores obligados a rendir cuentas ante la Agencia Tributaria, por su presunto intento de evadir impuestos, principalmente de sus ingresos provenientes de derechos de imagen: a Cristiano Ronaldo le acusan de enviar a un paraíso fiscal —al menos— 150 millones €, Sergio

Ramos utilizó una sociedad que no tenía actividad alguna; Iker Casillas fue condenado a pagar dos millones € a Hacienda en 2014; Xabi Alonso dejó de declarar hasta tres millones € entre 2009 y 2012; Michel Salgado tuvo que abonar al fisco 340.000 €; en abril 2012, Davor Suker «pagó 258.962 € (...) en concepto de IRPF (...) 1998»; Roberto Carlos «sufrió una sentencia de la Audiencia Nacional sobre la liquidación del IRPF entre 1996 y 1999» (Zárate: 31-03-2017). (2) Suiza, ha sido el domicilio oficial y/o fiscal de los siguientes pilotos de la F1: los alemanes Michael Schumacher (pueblo de Gland, a orillas del lago Lemán) y Sebastian Vettel (pueblo de Walchwil cercano a Zúrich), el español Fernando Alonso (desde 2008 residía en la parte francófona y luego se mudó a Lugano), el finlandés Kimi Raikkonen (pueblo de Baar muy cercano a Zúrich) y el inglés Lewis Hamilton reside desde finales de 2007 (Farodevigo.es, informeonline, másmotor y Zárate: 18-05-12, 30-06-12 y 31-03-17).

V. Deporte: Productor-reproductor de la ideología capitalista

5.1.- Ideología del deporte en la globalización

La instauración de la sociedad capitalista industrial basada en el principio de rendimiento y culto del cuerpo desde una perspectiva razonablemente rentable, se materializa en el movimiento con la transformación —entre otras— de su aspecto lúdico, sustituido por el deporte moderno, concebido como comparación de rendimientos corporales para designar campeones, registrar récords u obtener medallas y trofeos.

El deporte moderno es resultado del capitalismo industrial, es un producto de la sociedad donde —por primera vez en la historia— el rendimiento se convierte en la categoría central, en el concepto que orienta, organiza, determina y sirve de referencia para el funcionamiento de las instituciones. Surge cumpliendo una función ideológica, porque produce y reproduce las ideas de rendimiento-productividad-rentabilidad-progreso lineal e infinito, Estado-Nación, ideas-base de la sociedad capitalista, y se presenta como espacio social de jerarquización y diferenciación democrática, igualdad, fraternidad, lucha noble, paz, competencia leal, honestidad, en oposición a los conflictos entre las potencias capitalistas que desembocaron en las dos guerras mundiales del siglo XX.

La función ideológica con la que nace el deporte moderno a fines del siglo XIX, se ha ampliado y perfeccionado con la intervención de los medios de comunicación, produciendo y reproduciendo las ideas de:

- 1) Ser un espacio social universal de igualitarismo absoluto, en contrapartida a las aberrantes diferencias en producción, consumo y disfrute de bienes existentes entre las naciones y entre las clases sociales y sirviendo de justificación de tales desigualdades.
- 2) Perfección física sustentada en la ciencia y la tecnología, registrada en el récord y materializada en el campeón.

- 3) El Récord-campeón como símbolo y expresión del progreso y reconocimiento al esfuerzo individual, representación del Estado-Nación y síntesis de las mayores virtudes humanas.
- 4) La perfección individual (campeón) se complementa con la producción de la idea de bienestar corporal para todos, alcanzable a través del consumo del cuerpo, por el cuerpo y para el cuerpo, al contemplar el espectáculo. La felicidad colectiva se logra consumiendo objetos-mercancías inherente y/o asociadas, vinculadas al deporte, encabezados por el récord-campeón (imagen corporal del campeón, modelo de la superación, cuerpo sano, patriotismo-nacionalismo, etc.)

Si a perfección individual (del cuerpo del campeón) y de bienestar de los demás (cuerpos de los compradores-fanáticos-público consumidor), se agrega que el deporte es un espacio social universal de igualitarismo absoluto, es el modelo ideal de convivencia humana, un oasis de tranquilidad e igualitarismo, una actividad para la paz, de fraternidad, de competencia leal y sana, el antídoto o medicina contra el enfrentamiento y el conflicto social, en un mundo cada vez más signado por las marcadas diferencias socio-económicas y los conflictos, nos encontraríamos ante el fenómeno más completo y virtuoso de la humanidad.

Al producir y reproducir las ideas de rendimiento-productividad-rentabilidad-progreso lineal e infinito, Estado-Nación, perfección individual-bienestar de todos y modelo ideal de convivencia humana, el deporte se presenta como un archipiélago de felicidad en medio de una tormenta de infelicidad que es el resto de la sociedad, convirtiéndose en el faro iluminador al cual deben seguir las demás instituciones sociales; pasando a ser fuente de consuelo, esperanza y resignación, porque —a pesar de las abismales diferencias sociales— en el deporte todos somos iguales y el tránsito a la felicidad no está tan lejos, se logrará en la medida que el resto de la sociedad se parezca cada vez más al deporte. Esta es la función ideológica del deporte convertido en Empresa Transnacional de Espectáculo y Entretenimiento (ED-TEE), es la ideología deportiva globalizadora.

En contrapartida, es desconocido y casi imposible de percibir la dinámica de la EDTEE, las relaciones de poder que se manejan en el complejo proceso de negociación entre sus distintas unidades económicas para preparar y concretar el espectáculo deportivo: el espectador lo único que percibe es la casi perfección total en el espectáculo que contempla.

La amplitud, profundidad y eficacia de la ideología que produce y reproduce en su orientación, lógica y dinámica de funcionamiento, ha institucionalizado plenamente al deporte dotándolo de una gran legitimidad y aceptación social unánime. Su corpus ideológico se presenta como indiscutible, considerándose verdades absolutas difundidas masiva y eficazmente a través de los medios de comunicación.

5.2.- Estilo y modo de vida deportivo

La amplitud y profundidad de la penetración de la ideología del deporte en todos los intersticios de la vida social, ha instaurado e institucionalizado una forma de vivir «deportiva».

Desde la institucionalidad deportiva conformada por todos los miembros de la EDTEE, la producción y reproducción ideológica se ha irradiado al resto de escenarios sociales pasando a ser parte constitutiva de los mismos, los cuales también pasan a operar como productores-reproductores ideológicos. Por eso ya tenemos moda y medicina deportiva; el deporte en la industria del bienestar; secciones y divisiones del deporte en el ámbito empresarial, laboral y de trabajo, penitenciario, indígena, etc.; deporte y farándula mediática (digital y convencional: cine, TV, etc.); en el sistema de educación formal se dispone de la educación física y el deporte o simplemente deporte escolar o deporte educativo, etc...

El Estado (independientemente de los tipos de gobiernos y su orientación político-ideológica) a través de la política pública deportiva, ha contribuido y contribuye decisivamente al proceso de instalación e institucionalización de la manera de «vivir» deportiva, porque (Altuve, 2016: 18-19):

- 1) Adecúa la participación del país a la naturaleza organizativa del espectáculo deportivo.

Cuando el organizador del espectáculo es la Organización Deportiva Mundial (ODM), el Estado dispone, prepara y garantiza la participación de su selección nacional en el evento. Si son clubes profesionales o empresas transnacionales, apoya y contribuye con su éxito.

- 2) Produce y reproduce la ideología deportiva, incorporándola a su bagaje ideológico y legitimándose, convirtiendo al deporte en uno de sus aparatos ideológicos

Independientemente del resultado de la participación del país (ganar o perder) en los eventos, el Estado se legitima con el apoyo y promoción que hace al deporte a través de la política pública, operándose así, el proceso de conversión del deporte en aparato ideológico. Obviamente la legitimidad del Estado aumenta cuando el país obtiene triunfos —al ganar competencias y/u organizar eventos— que se identifican con la gestión estatal

- 3) Financia, difunde la ideología deportiva, ejerce la violencia simbólica y física directa y crea las demás condiciones que garanticen el éxito del espectáculo deportivo cuando se realiza en su territorio: ser sede

El financiamiento de los principales eventos mundiales ha sido trasladado al Estado, quien intensiva y extensivamente difunde la ideología deportiva destacando las ventajas y beneficios para el país ser sede de un evento mundial, garantizado con las inversiones que realiza en seguridad (dispositivos preventivos-represivos, etc.), infraestructura, servicios, logística, transporte, etc.. Y obtiene retribuciones o ingresos a través de impuestos, por el impacto económico generado por el espectáculo, etc..

En el Mundial de Fútbol 2014 ocurrió una situación atípica. Brasil con poco poder en la EDTEE, incorporó a su política pública

deportiva su realización y cuando la FIFA le asignó la sede tuvo el apoyo de la población porque el Estado difundió la ideología deportiva «mundialista», apeló al orgullo nacional, mostró el evento como progreso y ratificación de la creciente condición de potencia de la nación y destacó los amplios e innumerables beneficios que produciría; estos pilares ideológicos fueron desmoronándose al ser cotejados por la realidad y se produjo un gran malestar y descontento en la sociedad generándose algo insólito e inédito: en el país anfitrión no existió consenso social a favor de la celebración del evento expresado en masivas protestas que articularon exigencias de solución de necesidades básicas y severos cuestionamientos a la realización del Mundial, a su simbología y a la FIFA. Y el Estado tuvo que acudir al amplio ejercicio de la violencia física directa (con operativos y acciones policiales-militares), como recurso fundamental para garantizar el éxito del Mundial, amenazado por manifestaciones de la población, intensificadas y cada vez más amplias en cantidad y en sectores sociales participantes durante todo el año anterior al evento.

- 4) Hace extensiva la ideología deportiva al resto de escenarios sociales, especialmente educación, salud, uso del tiempo libre, prevención de la delincuencia, prestigio nacional y patriótico, etc.

5.3.- Educación e ideología deportiva

A través de la política pública deportiva se difunde, impone e institucionaliza la ideología deportiva en la educación formal: se crea la instancia estatal educativa deportiva (educación física y deporte o deporte educativo o deporte escolar) vinculada de alguna manera con la instancia estatal específicamente deportiva (Ministerio de Deporte, etc.). Puede decirse que esta es la manera más formalizada en términos educativos de producirse y reproducirse la ideología deportiva.

Las otras dimensiones de la política pública deportiva irradian la ideología deportiva en las demás instancias NO deportivas del Estado y en el resto de escenarios de la vida social.

La política pública deportiva en su conjunto como función del Estado en la EDTEE, se articula con la actuación de los demás miembros de la EDTEE para producir-reproducir la ideología deportiva que se expresa diariamente a través de la cotidianidad del espectáculo deportivo difundido a diario por los medios de comunicación. De esta manera opera la tarea educativa del deporte.

Obviamente, como toda ideología el deporte como educador pregonaba un decálogo de virtudes que presuntamente adelanta y cultiva. En la práctica, ha naturalizado e institucionalizado la división internacional o desigualdad abismal en medallas-campeones y apropiación de beneficios económicos, el control transnacional, la publicidad, doping, trampas, soborno, corrupción, chantaje, etc., que no son simples desviaciones del ideal deportivo que pueden ser subsanadas a la luz de la propia dinámica deportiva con dirigentes más honestos, desprendidos y comprometidos con los antiguos ideales plenos de honestidad, fraternidad, igualdad, democracia, etc. Definitivamente no, estas conductas, acciones y valores son estructurales, intrínsecas al hecho deportivo, negarlas sería negarse a sí mismo.

Por eso, es indispensable repensar el deporte con el objetivo de empezar a discutir su superación e iniciar la creación de las bases teórico-conceptuales y concretas de una alternativa frente al deporte. Esto es motivo de otro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

IMPRESA

AFP. (2012). *Traspasos por \$3 mil millones*. Periódico regional o estatal Panorama. Sección Deporte. Maracaibo-Venezuela. 02 de febrero.

ALTUVE MEJIA, Eloy (2002). *Deporte: modelo perfecto de globalización*. Maracaibo-Venezuela: Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos «Dr. Gastón Parra Luzardo», de la Universidad de Zulia (CEELA-LUZ)-Imprenta Internacional, p. 263.

----- (2011). *Consolidación del modelo deportivo globalizador transnacional*. Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología-Universidad del Zulia. Volumen 20, N.3, pp.501-517. Maracaibo-Venezuela: Ediciones Astro Data S.A.

----- (2016). *Deporte, globalización y política*. Colombia: Editorial Kinésis. pp.130.

----- (2016). *Globalización, Estado, deporte y juego*. En Educação física, corpo e tradição.o jogo das comunidades tradicionais. Curitiba-PR-Brasil: Editora e Livraria Appris Ltda. pp. 123-148.

----- (2016). *Estado, deporte, globalización y protesta social ¿Otro deporte es posible?*. Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología-Universidad del Zulia, Volumen 20, N.3, pp. 5-30. Maracaibo-Venezuela: Fondo Editorial Serbiluz.

----- (2016). *Los amos del deporte en la globalización*. Cuadernos Latinoamericanos, año 27, enero-junio, pp. 61-89. Maracaibo-Venezuela: Universidad del Zulia.

BLANCO, Gerardo (2015). *Blatter cayó en manos de la Fiscalía Suiza*. Caracas: Últimas Noticias, Sección Deporte, 26-09-15.

EFE (2001). *FIFA y la Comisión Europea alcanzaron un acuerdo sobre los traspasos*. FIFA, UEFA y la Unión Europea llegan a acuerdo en legislación comunitaria. El Nacional: Caracas. 06 y 25 de marzo.

GALVIS, Oscar. *Unión Europea pone en jaque al fútbol*. El Universal, 05-09-2000.

EISENBERG, Ch., LANFRANCHI, P., MASON, T. y WAHL, A. (2004). *FIFA 1904-2004. Un siglo de fútbol*. Madrid-España: Pearson Educación. pp.320.

FIFA (2015). *Informe de Finanzas*. 2014.

GALEANO, Eduardo. *Gloria y desventura del pie de obra*. (1998). El Nacional: Caracas-Venezuela. 31 de mayo.

JENNINGS, Andrew (1996). *Los nuevos señores de los anillos*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

JENNINGS, Andrew y SIMSON, Vyv. (1992). *Los señores de los anillos*. Bogotá-Editorial Norma.

SAMARANCH, Juan Antonio (2002). *Juan Antonio Samaranch: Memorias Olímpicas*. Barcelona-España: Editorial Planeta. Pp.488.

REFERENCIAS WEB

ABC.ES. *Kim vicepresidente del COI, arrestado por delito de corrupción*. En http://www.abc.es/hemeroteca/historico-27-01-2004/abc/Deportes/kim-vicepresidente-del-coi-arrestado-por-delito-de-corrupcion_235556.html. Consultada el 20-01-16.

Almomento.net. *Los Yankees son la marca deportiva más lucrativa del mundo*. En <http://www.almomento.net/articulo-print.php?id=97038/> y <https://www.diariolibre.com/deportes/los-yanquis-la-marca-ms-cara-del-mundo-CODL246105> Consultadas el 22-05-10.

Antuña, R. *¿Cuánto dinero se lleva un deportista español por ganar una medalla en Río?* (09-08-16). En http://www.elconfidencial.com/deportes/juegos-olimpicos/2016-08-09/dinero-ganan-por-medalla-olimpica-deportistas-espanoles_1244808/. Consultada el 25-11-16.

Asociación de clubes europeos (ECA). *Más del 75% de los jugadores de la Copa Mundial 2014 se ha registrado en clubes europeos. Análisis de estreno ECA jugador*. En <http://www.ecaeurope.com/news/eca-player-release-analysis-fifa-world-cup-2014> y http://www.ecaeurope.com/pagefiles/7597/eca%20player%20release%20analysis_final.pdf. Consultadas el 07-08-14.

BBCMUNDO. *Condenan a dirigente del COI*. (03-06-04): http://news.bbc.co.uk/1/hi/spanish/misc/newsid_3772000/3772523.stm. *Delegado olímpico en la mira*. (04-08-2004): http://news.bbc.co.uk/1/hi/spanish/misc/newsid_3534000/3534890.stm. *Escándalo en Comité Olímpico*. (07-08-2004): http://news.bbc.co.uk/1/hi/spanish/misc/newsid_3544000/3544816.stm *Blatter, el mandamás del fútbol que no sobrevivió al escándalo*. (03-06-15): http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/05/150527_futbol_fifa_corrupcion_blatter_ep *Blatter y Platini suspendidos por 8 años de cualquier actividad relacionada con el fútbol*. (21-12-15): http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151221_blatter_platini_suspendidos_fifa_corrupcion_futbol_mr *Panamá Papers: filtran contrato firmado por el actual presidente de la FIFA, Gianni Infantino*. (05-04-16): http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/qu4/160405_panamá_papers_infantino_fifa_vinculado_contratos_bm *Cuánto pagan por medalla algunos países de América Latina a sus deportistas que participan en las Olimpiadas de Río*. (15-08-16): <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37075769> Consultadas: 11-10 y 21-12 de 2015; 07-01, 20-01, 22-06 y 25-11 de 2016.

CNNexpansión. *Tour de Francia, el negociazo deportivo*. (04-11-09). En <http://www.cnnexpansion.com/viajes/2009/11/04/la-cobertura-mediatica> Consultada el 04-11-09.

Crónica/AFIP. Vicepresidente del COI es arrestado por corrupción. (27-01-2004). En <http://www.cronica.com.mx/notas/2004/106380.html>. Consultada el 20-01-16.

Deloitte. *Real Madrid supera en ingresos al Barcelona. Clubes de fútbol con mayores ingresos*. (20-12-09): <http://www.intereconomia.com/noticias-gaceta/economia/real-madrid-supera-ingresos-barca-20120209>. *Real Madrid y F.C. Barcelona refuerzan su posición como los clubes de fútbol con más ingresos del mundo*. (22-05-10). En http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Venezuela/Local%20Assets/Documents/Gacetilla_Real%20Madrid%20y%20Barcelona.pdf y <http://www.zfinanzas.es/clubes-ingresos-futbol-mundo-2010/> Consultadas el 22-05-10 y 29-11-12.

Diarioperú21. *FIFA eliminará los comités locales de organización de Mundiales* (29-03-17). En <http://peru21.pe/deportes/fifa-eliminara-comites-locales-organizacion-mundiales-2275766> Consultada el 03-04-17.

EFE. *Arrestaron al vicepresidente del Comité Olímpico Internacional*. (27-01-04): <http://www.lanacion.com.ar/567853-arrestaron-al-vicepresidente-del-comite-olimpico-internacional> *Manu y Yankees, las marcas más valiosas*. (18-05-10): <http://www.impre.com/deportes/2010/5/18/manu-y-yankees-las-marcas-mas-189315.html> *La NBA domina los salarios del deporte mundial y el Barça es el quinto equipo que más paga*. (19-11-16): En <http://www.20minutos.es/deportes/noticia/nba-domina-salarios-deporte-mundial-barcelona-quinto-equipo-mas-paga-2892591/0/#xtor=AD-15&xts=467263> Consultadas el 22-05-10. 20-01-16. 25-11-16.

Elinformador.com.mx. *El COI reporta finanzas sólidas*. (24-07-12): <http://www.informador.com.mx/londres/2012/392039/6/el-coi-reporta-finanzas-solidas.htm> Consultada el 19-12-12. *Joao Havelange, el Padrino del fútbol*. (01-05-13): <http://www.informador.com.mx/deportes/2013/454689/6/joao-havelange-el-padrino-del-futbol.htm> Consultadas el 19-12-12 y 29-05-15.

Elnuevodiario.com. *Yanquis, ¿qué caros son!* (19-05-10). En <http://limpreso.elnuevodiario.com.ni/2010/05/19/deportes/124574>. Consultada el 22-05-10.

Eltelegrafo.com. *Los traspasos de futbolistas alcanzan cifra récord en 2014*. (28-01-15). En <http://www.telegrafo.com.ec/futbol-internacional/item/los-traspasos-de-futbolistas-alcanzan-cifra-record-en-2014-fifa.html> Consultada el 03-10-15.

Eluniversal.mx. *Los más ricos de la Fórmula Uno*. (24-09-06). En <http://www.eluniversal.com.mx/articulos/34884.html>. Consultada el 12-11-10.

Eluniverso.com. *CVC es el nuevo dueño de la Fórmula 1*. (25-11-05). En <http://www.eluniverso.com/2005/11/25/0001/15/CAD8F53D16734D74BC0710A5CCC5F4AF.html>. Consultada el 30-07-10.

Emol.com. *Tribunal confirma prisión para vicepresidente del COI*. En <http://www.emol.com/noticias/deportes/2004/09/17/158813/tribunal-confirma-prision-para-vicepresidente-del-coi.html>: 20-01-16.

Elpais. *Fiscalías unen sus investigaciones sobre Blatter/FIFA*. En <http://www.elpais.com.py/2015/10/02/fiscalias-unen-sus-investigaciones-sobre-blatterfifa/>. Consultada el 05-10-15.

Estrelladigital. *ASO compra Unipublic*. (06-06-08). En <http://www.estrelladigital.es/diario/articulo.asp?sec=dep&fec=06/06/2008&name=ciclismo>. Consultada el 22-01-10.

Fain Binda, Raúl-BBC MUNDO. *Escándalo de la FIFA: ¿es posible conservar la virginidad en un burdel?*. (12-10-15). En http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151012_blog_lalo_fifa_sepp_blatter_michel_platini_burdel_jmp. Consultada el 22-04-16.

Farodevigo.es. *Millonarios de la fórmula 1 se mudan a Suiza para evitar el fisco*. (11-12-10). En <http://informeonline.com/2010/12/11/millonarios-de-la-formula-1-se-mudan-a-suiza-para-evitar-al-fisco/>. Consultada el 18-05-12.

Fernández, Ezequiel. *El secreto de Havelange*. (14-12-2011): <http://www.lanacion.com.ar/1432483-el-secreto-de-havelange> *Una historia negra*. (13-08-14. Septiembre 2014): http://www.uba.ar/encrucijadas/septiembre_4/notas.htm *El espíritu olímpico*. (14-08-12): <http://canchallena.lanacion.com.ar/1499416-el-espiritu-olimpico> Consultadas el 29-05 y 07-11-15; 20-01-16.

FIFA. 61. Congreso. *Informe de Finanzas de la FIFA 2010* (Zúrich, 31-05 y 01-06-11): [http://es.fifa.com/mm/document/affederation/administration/01/39/20/45/web_fifa_fr2010_esp\[1\].pdf](http://es.fifa.com/mm/document/affederation/administration/01/39/20/45/web_fifa_fr2010_esp[1].pdf) *La FIFA adjudica más derechos de TV para el periodo 2015-2022*. (27-10-11): <http://es.fifa.com/aboutfifa/organisation/news/newsid=1533497/index.html> *TV de la FIFA: Ventas y distribución*: <http://es.fifa.com/aboutfifa/organisation/tv/salesdistribution.html> *Brasil, protagonista del mercado de fichajes internacionales*. (29-01-14): <https://www.fifatms.com/Global/MarketInsights/Brasil/Market%20Insights%20-%20Brazil%20ES.pdf> 65º Congreso. *Informe de Finanzas 2014 FIFA*. (Zúrich, 28 y 29-05-15): http://es.fifa.com/mm/document/affederation/administration/02/56/80/39/fr2014webes_spanish.pdf Consultadas el 10-01 y 18-12-12; 30-09 y 04-10-15.

Fútbolfinanzas. *Los jugadores sudamericanos son los más transferidos en el año 2015*. (26-02-15). En <http://futbolfinanzas.com/los-jugadores-sudamericanos-son-los-mas-transferidos-en-el-ano-2015/>. Consultada 04-10-15.

Focalizalaatencion.com. (2014). *Los secretos sucios de la FIFA y las consecuencias de Brasil 2014*. En <http://focalizalaatencion.com/2014/06/01/los-secretos-sucios-de-la-fifa-y-las-consecuencias-de-brasil-2014/>. Consultada el 22-04-16.

Garrido, Jesús. *Adidas, Samaranch, la Interpol y hasta el Opus: la mafia de la FIFA, al descubierto*. (14-07-2015). En http://www.elconfidencial.com/deportes/2015-07-14/adidas-samaranch-interpol-opus-dei-corrupcion-fifa-mafia-villar_926281/ Consultada el 22-04-16.

González, Diego. *CASO FIFA. La organización más corrupta*. (05-12-15). En http://www.lespanol.com/deportes/20151204/84241626_0.html Consultada el 22-04-16.

Harris, R/JP. *Ecclestone confirmó la venta de la F1 a conglomerado de medios de EEUU*. (07-09-16). En <http://www.lapatilla.com/site/2016/09/07/ecclestone-confirmando-la-venta-de-la-f1-a-conglomerado-de-medios-de-eeuu/>. Consultada el 08-09-16

Hernández Vigueras, Juan. *La Europa opaca de las finanzas (31-07-08). Los opacos negocios financieros de la Fórmula 1*. En http://www.laeuropaopacadelasfinanzas.com/2008_07_01_archive.html <https://www.diagonalperiodico.net/global/opacos-negocios-financieros-la-f-1.html> y www.attac-catalunya.org/attach/viewdoc.aspx?doc=155 Consultadas el 31-07-10.

Informe online. *Millonarios de la Fórmula 1 se mudan a Suiza para evitar al fisco* (11-12-10). En: <http://www.informeonline.com/2010/12/11/millonarios-de-la-formula-1-se-mudan-a-suiza-para-evitar-al-fisco/> Consultada el 18-05-12.

Jennings, Andrew. *FIFA. La caída del imperio*. (agosto 2015): <http://www.megustaleer.com.co/libros/fifa-la-caida-del-imperio/9789588912264/fragmento> *Es un insulto que digan que el COI (noviembre 2015) funciona mejor que la democracia*: <http://www.pagina12.com.ar/2000/00-11/00-11-15/pag26.htm> Consultadas el 14-05-09 y 22-04-16.

Leao, Gabriel. *El peor enemigo de la Fifa dice que la organización es una mafia* (15-07-14). En <http://www.lespectador.com/noticias/actualidad/vice/el-peor-enemigo-de-fifa-dice-organizacion-una-mafia-articulo-504300> Consultada el 22-04-16

Machado, Sabrina. *Escándalo en el mundo del tenis por arreglo de partidos*. (07-06-16). En <http://www.panorama.com.ve/deportes/Escandalo-en-el-mundo-del-tenis-por-arreglo-de-partidos-20160607-0020.html> Consultada el 08-06-16.

Mansanet R. y Serrano J. *Fórmula 1: El dinero de la F1*. (09-06-09). En <http://motor.terra.es/ultimas-noticias-actualidad/deportes/articulo/negocio-euros-49593.htm> y <http://www.terra.es/deportes/articulo/imprimir.cfm?id=DPO258489> Consultadas el 30 y 31-07-10.

Marca.com Real Madrid. *Forbes clasifica al Madrid como la sexta entidad deportiva más valiosa del mundo. Clubes deportivos más valiosos del mundo*. (12-01-10). En

http://www.marca.com/2010/01/12/futbol/equipos/real_madrid/1263335589.html http://www.marca.com/2010/01/12/futbol/equipos/real_madrid/1263335589.html y <http://www.zfinanzas.es/clubes-deportivos-mas-valiosos-mundo/> Consultadas el 22-05-10.

Másmotor. *Las grandes fortunas de la Fórmula 1 se mudan a Suiza* (11-04-13). En http://www.as.com/motor/articulo/grandes-fortunas-formula-mudan-suiza/20101211dasdasmot_1/Tes y http://motor.as.com/motor/2010/12/11/mas_motor/1292022001_850215.html Consultadas el 18-05 y 30-06-12.

Menéame. *Real Madrid supera ingresos del Barcelona*. En <http://www.meneame.net/c/10477235> y <http://www.intereconomia.com/noticias-gaceta/economia/real-madrid-supera-ingresos-barca-20120209>. Consultadas el 29-11-12

Perú21. *FIFA. Conoce los escándalos que salpicaron a Joseph Blatter en su gestión*. (02-06-2015). En <http://peru21.pe/deportes/fifa-conoce-cuatro-escandalos-bajo-mandato-joseph-blatter-2219277>

Políticargentina.com. *¿Cuánto paga cada país a sus atletas por medalla de oro en los JJOO?* (09-08-16). En <http://www.politicargentina.com/notas/201608/15849-cuanto-paga-cada-pais-a-sus-atletas-por-medalla-de-oro-en-los-jjoo.html>. Consultada el 25-11-16

Prats, Luis. Esta es la vida llena de lujos de los directivos de la FIFA. (07-06-15): <https://saladeinfo.wordpress.com/category/internacional/>. *La FIFA hoy: un film de la mafia*. (30-05-2015): <http://www.elpais.com.uy/que-pasa/corrupcion-fifa-hoy-film-mafia.html> Consultada el 14-10-15 y 22-04-16.

Producto. *Comenzó en EEUU. Marcas en primera fila. Fuera de juego. Visten y calzan. Fútbol para todos. Tarifas en alza. Otros negocios: álbum de anuncios. Pasión en barajas* (Mayo 2006-Edición 270): <http://www.producto.com.ve/270/notas/informe1.html> y <http://www.producto.com.ve/270/notas/informe5.html> Informe Especial: *Inversión redonda*. (Mayo 2010). <http://www3.producto.com.ve/articulo.php?art=840&edi=42&ediant=> Consultadas los: 05-02 y 22-05-10; 17-12-12.

Robinson, Andy. *Investigando el mundo turbio de la FIFA*. (17-07-2014). En <http://blogs.lavanguardia.com/diario-itinerante/investigando-el-mundo-turbio-de-la-fifa-49506> Consultada el 22-04-16).

Sánchez, R. Todo sobre la Premier League. En: <http://www.futbolingles.es/premier-league/>. Consultada el 29-11-12.Terra.com. *Dan cárcel a vicepresidente del COI*. En <http://www.terra.com.mx/deportes/articulo/128059/Dan+carcel+a+vicepresid+ente+del+COI.htm>. Consultada el 20-01-16.

Tours de Francia. 2009: Presupuesto; Club del Tour; Socios Oficiales; Medio Ambiente y Afiliados; Proveedores Oficiales; Técnicos Asociados y Socios Institucionales

La responsabilidad social de las empresas. En <http://www.letour.fr/es/>, <http://www.ambafrance-co.org/spip.php?article2010> y <http://www.letour.fr/le-tour/2014/es/rsc.html>. Consultadas el 08-06-10 y 28-04-15.

Uría, Ignacio. Dioses sin Olimpo. En <http://www.unav.es/nuestrotiempo/es/temas/dioses-sin-olimpico>. Universidad de Navarra. Revista Nuestro Tiempo. N. 686, febrero-abril 2015. Consultada el 20-10-15.

Valverde, J. (2016). FIFA: Se dio a conocer el salario de Joseph Blatter. (17-03-16). En <http://diariocorreo.pe/deportes/fifa-se-dio-a-conocer-el-salario-de-joseph-blatter-660750/>. Consultada el 22-04-16.

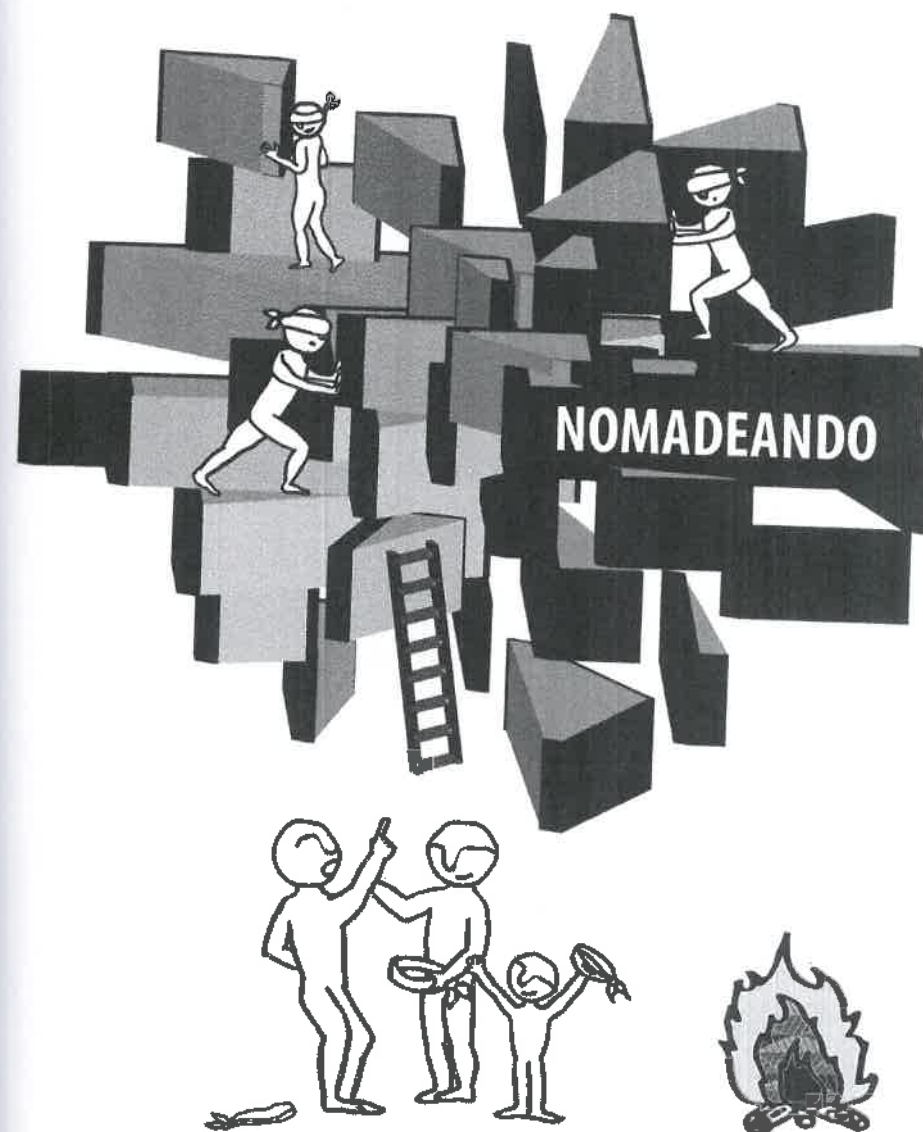
Vázquez, R. México se convierte en un gran exportador de futbolistas. (21-10-14). En <http://www.panamericanworld.com/es/articulo/mexico-se-convierte-gran-exportador-de-futbolistas>. Consultada el 04-10-15.

Velásquez J.P.-Gaztelu. FIFA: Mafia, goles y dinero. (30-10-15). En http://www.eldiario.es/alternativaseconomicas/FIFA-Mafia-goles-dinero_6_446965321.html. Consultada el 22-04-16.

Widomlanski A. *PROYECTO SUDAFRICA 2010. Sponsors en el Mundial*. (27-07-09). En <http://proyectosudafrica2010.blogspot.com/2009/07/sponsors-en-el-mundial.html>. Consultada 16-12-12.

Wikipedia. *TheEconomist*. OCDE. *Dick Pound*. En http://es.wikipedia.org/wiki/The_Economist, <http://es.wikipedia.org/wiki/OCDE> y https://en.wikipedia.org/wiki/Dick_Pound. Consultadas el 13-05-12 y 27-03-17.

Zárate, Oscar. *Hacienda, el implacable rival del Real Madrid*. (11-12-16). En <http://www.mundodeportivo.com/futbol/real-madrid/20161206/412426598363/hacienda-el-implacable-rival-del-real-madrid.html>. Consultada el 31-03-17.



NOMADEANDO

Y nos levantaremos cuando se nos dé
la gana, aunque mamá toda claror
nos despierte con cantora
y linda cólera materna.
Nosotros reiremos a hurtadillas de esto,
mordiendo el canto de las tibias colchas
de vicuña ¡y no me vayas a hacer cosas!

Los humos de los bohíos ¡ah golfillos
en rama! madrugarían a jugar
a las cometas azulinas, azulantes,
y, apañuscando alfarjes y piedras,
nos darían
su estímulo fragante de boñiga,
para sacarnos
al aire nene que no conoce aún las letras,
a pelearles los hilos.

Otro día querrás pastorear
entre tus huecos onfalóideos
ávidas cavernas,
meses nonos,
mis telones.

O querrás acompañar a la ancianía
a destapar la toma de un crepúsculo,
para que de día surja
toda el agua que pasa de noche.

Y llegas muriéndote de risa,
y en el almuerzo musical,
cancha reventada, harina con manteca,
con manteca,
le tomas el pelo al peón decúbite
que hoy otra vez olvida dar
los buenos días,
esos sus días, buenos con b de baldío,
que insisten en salirle al pobre
por la culata de la v
dentilabial que vela en él.

Cesar VALLEJO

Otras formas de aprendizaje desde la Educación Popular y la Innovación Ciudadana

Sandra Viviana SÁNCHEZ¹

El modelo educativo tradicional se ha caracterizado por acercarse al conocimiento a través de metodologías que poco se adecuan a los intereses y pasiones de las estudiantes ya que, por un lado, la falta de recursos destinados al sector educativo —sobre todo en áreas rurales— afecta el cómo se aborda, y de ahí, la comprensión, creatividad e interés que se desarrolle en los niños. Y por otro, dadas las dinámicas modernas, el conocimiento se presenta como un instrumento de poder sujeto al nivel de titulación para acceder a una oferta laboral y validar lo aprendido, lo que afecta el reconocimiento de aprendizajes por medio de labores cotidianas-experimentales y de prácticas autodidactas.

La crítica al sistema educativo tradicional se ha venido realizando desde el siglo XVI con Rotterdam, Rebelais y Montaigne, y se ha acrecentado desde la década de los 60 y 70 a fin de mejorar la relación de las estudiantes con el conocimiento y la vida práctica.

Actualmente, tanto organizaciones y/o colectivos populares como laboratorios ciudadanos, y maestras, politólogas, filósofas, ingenieras, entre otras científicas, crean e implementan propuestas metodológicas que desde la educación no formal e informal apuntan por la ralentización como motor del proceso educativo (La Fuente, 2017), esto es, despreocuparse de los horarios, ciclos y resultados para concebir el tiempo desde la abundancia y vivir la vida sin afán; en este contexto, significa desentenderse por acumular información y aprender aquello que se presenta como necesario cuando realmente no lo es.

Otras de sus características se enfocan en concebir al estudiante en el centro de la actividad para el descubrimiento y la investigación que

aprende por proyectos o competencias (Dewey, 1969); reivindican el valor y la dignidad de la infancia, los intereses espontáneos, la libertad y la autonomía (Palacios, 1978), el carácter individual para el desarrollo de la libre personalidad (Montessori, 1966); o el uso de tecnologías en los procesos de aprendizaje (Cobo, 2016).

Comprometidos con la labor de aprendizaje, se encuentran alternativas de educación en las que organizaciones populares o académicas promueven formas diversas para ahondar en el conocimiento, así pues, en la ciudad de Bogotá y a nivel nacional se vienen implementando los «pre-icfes y pre universitarios populares», como estrategias para mejorar las prácticas de enseñanza en barrios populares y poder acceder a una educación superior de calidad. Igualmente, provenientes desde Madrid (España) y Ciudad de México, se han creado plataformas como los Laboratorios Ciudadanos, desde los que se pretende transformar el trabajo desarrollado en las universidades y otros espacios colaborativos.

Educación formal, no formal e informal: hacia el fortalecimiento del libre pensamiento

En 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la Unesco señaló la importancia de desformalizar y desinstitucionalizar la educación a fin de aceptar vías formales, no formales, intra y extra institucionales. Para 1974, H. Coombs abordó la conceptualización de la educación formal, la no formal y la informal como formas de aprendizaje y enseñanza complementarias y/o alternativas; dichas definiciones en 1976 fueron recopiladas por el Banco Mundial en su informe «Educación: documento de Política Sectorial». A partir de lo anterior, se comprende

la educación formal como el sistema de educación escolar institucionalizado, organizado, sistematizado, graduado y estructurado jerárquicamente, que comprende los niveles primario, secundario y superior; la educación no formal no es ni una alternativa al sistema formal, ni un sistema paralelo al mismo, es un sistema complementario para los que siguen la

educación formal y una nueva oportunidad para los que no tuvieron educación escolar; es el conjunto de actividades educativas organizadas y sistematizadas que se realizan al margen del sistema formal; la educación informal es el proceso permanente y no organizado de adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes por medio de la experiencia adquirida en el contacto con los demás (Banco Mundial, 1976, p. 16, citado en Touriñan, 1996).

Según Touriñan (1996) estas tres formas de educación conllevan a reconocer primero, la educación como un proceso inacabado que a diferencia de la escolarización implica un tiempo determinado; segundo, la escuela es una institución legítima para educar en tanto que las funciones que lleva a cabo son necesarias; tercero, acceder a medios materiales y humanos para la enseñanza a través de otras instituciones no necesariamente educativas, y, cuarto, asumir la influencia social y la comunicación en la transformación de la sociedad. A su vez, advierte la diferencia existente entre educación formal y no formal respecto a la informal, en tanto que las primeras tienen el objetivo de educar por lo que tienden a la organización y sistematización de los aprendizajes, y la segunda no tiene dicha intencionalidad, aquí, la finalidad educativa se convierte en el medio para realizar una acción aun cuando no busca resultados de dicho carácter.

Ahora bien y de acuerdo con Illich (1977) y Zuleta (1985), la educación formal o tradicional se encuentra en una crisis institucional y de actitud política, por un lado, incluye elementos ideológicos cuando concibe y recurre al conocimiento como un instrumento mercantil a disposición de las personas según dinámicas de oferta y demanda, reproduciendo así, prácticas del sistema capitalista que abogan por el consumo de información, productos empacados y títulos cotizables. Desde esta postura, se educa según los fines morales, sociales e intelectuales que dejan de lado la vocación del individuo, y se centra en la competencia y confiabilidad para desempeñar una actividad según la dosis de escolaridad, es decir, de periodos específicos de tiempo en el que un estudiante asiste a la escuela, y, de los grados académicos que adquiera, lo que justifica la estratificación social y la acumulación de privilegios y poder (Ibíd.).

Según el Centro de Estudios Urbanos de la Universidad de Columbia, no existe un grado de correlación entre la educación especializada y el desempeño profesional como tampoco entre educación especializada y nivel de ingresos, en otras palabras, la cantidad de títulos académicos no se refleja en la aplicación cotidiana de los mismos, pero sí genera un aumento en los privilegios a los que se puede acceder.

Lo anterior ha conllevado a las escuelas a actuar bajo modelos burocráticos e instrumentalizados que gradúan estudiantes/consumidores dóciles, manejables y sometidos a cumplir con las expectativas del mercado que poco o nada tienen que ver con el conjunto de necesidades sentidas de las comunidades; formando así personas incapaces de pensar, sentir y realizar sus propias actividades, de acercarse a la realidad del ser, de luchar contra las verdades eternas, las opiniones y respuestas dadas. Tal como se afirma

Un individuo que no sepa qué hacer cuando tiene niguas, y que tenga que contratar a un médico y pagar una consulta para que se las saquen. Un individuo que no sepa qué pasa cuando se apaga el fogón y tenga que contratar un electricista porque no sabe cómo funciona. La producción de un individuo heterónomo, que carezca a máximo de autonomía y que además tenga fe en los demás, en los que saben hacer otras cosas para poderlos «alquilar» para resolver problemas que él no puede solucionar. Todo ello conduce a que todos nos necesitamos como mercancías, a que el mundo de las mercancías domine la vida (Zuleta, 1985, p. 18).

Entonces, la educación se convierte, como lo plantean Encina y Ezeiza (2015), en un tipo de mediación impuesta y consentida en la que el Estado, el Mercado y otras instituciones como la familia, la iglesia y la escuela misma inducen a concebirla como un medio en el que los individuos rinden cuentas sobre los resultados del saber, pero desconocen sobre los procesos que condujeron a ese saber; se acercan a este solo para hacer parte del trabajo productivo que como mano de obra calificada le permitirá ascender socialmente (Zuleta, 1985).

Por otro lado, la crisis educativa es también producto de las personas encargadas de ella, ya que al aprender y/o enseñar bajo premisas capitalistas insisten en educar para la vida y no en la vida, mantienen estructuras de poder jerárquicas en las que el maestro es la única autoridad y guía que enseña acorde a un manual o texto escolar; valida o invalida el cuestionamiento de metodologías y lecturas de vida que apuntan a la investigación de posibilidades de cambio —por medio de lo que actualmente se conoce como transdisciplinariedad o anti-disciplinariedad—; promueve la competencia de habilidades y capacidades entre las estudiantes; premia la repetición y memorización y castiga a quien dista de ello; establece los exámenes y las notas cuantitativas como principal medio para corroborar lo aprendido; poco promueve el intercambio generacional, las inteligencias múltiples y los vínculos afectivos (Rodríguez, 2015).

Si para los griegos la escuela significaba el uso placentero del tiempo libre, para muchos estudiantes representa un lugar de cohibición y homogenización en el que no se disfruta ni se goza de lo que se escucha, se lee o discute en el aula, excepto en el tiempo que está fuera de ella, lo que generalmente se conoce como recreo o descanso. Frente a esta visión mercantilista y restrictiva hay quienes promueven opciones educativas que defienden el diálogo con el conocimiento y con el individuo en la sociedad, que buscan integrar procesos multidimensionales en los que el aprendizaje, la producción y la diversión sean parte de un engranaje que permita disfrutar, comprender y sobrevivir en la cotidianidad.

Estas ideas han sido promovidas por la Escuela nueva o activa, que promueve una educación liberadora e igualitaria que sirva y sea servida por un sistema diferente de las relaciones sociales dentro del campo de producción (Herbet, 1977), respeta la personalidad del educando para ser libre, incentiva la experimentación e imaginación; desarrolla talleres y formas co-creativas de aprender entre padres, hijos y profesores o facilitadores, impulsa la responsabilidad de tareas, se desliga de valorar el conocimiento a partir de una nota y la competencia; promueve asambleas estudiantiles sobre gobiernos escolares,

apoya al estudiante a escoger e involucrarse libremente en sus actividades y; valora la variabilidad de cada una según su cultura religiosa, académica, económica, étnica. Desde esta línea pedagógica, la formación se comprende como

un proceso de autoconstitución y autoconstrucción constante de sí, mediante experiencias de todo tipo, como el proceso de devenir constante del sujeto, como el proceso de devenir permanente del otro. Entonces, los individuos tienen que determinarse a sí mismos, mediante su interacción con el mundo, transformándose y transformando su entorno. El concepto de formación designa ese movimiento, en el cual, los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo determinan, a partir de su interiorización, y en el cual el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad (Muñoz y Runge, citado en Correa, 2012, p. 132).

Con base a ello, surgen propuestas que desde la Educación Popular y la Innovación Ciudadana apuestan por el fortalecimiento del sujeto histórico, político y social; esta posición implica pensar el mundo y pensarse en él, para lo cual es fundamental la experiencia, acercarse a las realidades e incomodarse con ellas, de manera que surja la necesidad de actuar sobre el mundo para construir universos de sentido frente a los sucesos de la vida.

Educación Popular, como herramienta de libertad para crear y pensar

Para Torres (s.f) la educación popular (en adelante EP) es una corriente educativa que ha pasado por tres momentos: el primero, y, representado por Paulo Freire, se refiere a la preminencia de metodologías bancarias o domesticadas que olvidan el carácter político de la educación, el segundo, se centra en la lucha y conciencia de clases teniendo en cuenta los modos de producción, y el tercero, se refiere al reconocimiento de la dimensión cultural como espacio de reproducción simbólica, es decir, y retomando los aportes de Escobar (2001) se preocupa por los significados de las prácticas y por la construcción de subjetividades e identidades.

No obstante, mantiene una línea de trabajo que incita a realizar una lectura crítica de la realidad que conlleva a las diversas identidades populares a pensar por sí mismas, a comprender el protagonismo histórico de cada sujeto, y a crear condiciones subjetivas que promuevan un cambio en la relación de estos sectores con el tener, el saber y el poder a fin de liberar al hombre de cualquier forma de dominación (Torres, s.f). Para ello, la EP ha desarrollado estrategias o técnicas educativas de carácter dialógico, participativo, activo, problematizador y dialéctico, en el que se presenta una estrecha relación con la práctica, esto es, aceptar que se aprende experimentando y haciendo.

De lo que trata es de ampliar las lógicas culturales y los sentidos para comprender a través del diálogo de saberes, con otras disciplinas sociales y con la investigación pedagógica, que es posible y factible desaprender y/o desestructurar lo aprendido cuando se va más allá de la experiencia, solo así se generan cambios en las formas de comprender y actuar. Según Torres

se reconoce que tanto los sectores populares como los educadores formados en espacios académicos poseen unos saberes, cuya diferencia no solo radica en que abarquen campos de realidad diversos, sino que están contruidos desde lógicas

culturales diversas, poseen estrategias operatorias y de transmisión diferentes (s.f, p. 11).

LA EP busca desarrollar nuevas maneras de ver y hacer política a través de una cultura política que se fortalece desde la cotidianidad y sus luchas compartidas, las cuales se forjan en la medida en que se comparte «una experiencia histórica, una base territorial común, unas condiciones de vida similares, una pertenencia a redes sociales» (Torres, 2002, p.134), y en las que en relación a los valores y creencias, privilegia los vínculos de vecindad, amistad, sororidad, compromiso, cooperación, confianza y sobre todo autonomía y autogestión.

Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha-CPEP En Lucha

En el año 2012 colectivos, grupos u organizaciones populares como el Colectivo de Acción Popular-CLAP; Colectivo También el Viento; Pre Icfes Popular del Centro; Siembra, Colectivo de Educación Popular; Tunjuelo Popular, entre otros, y procedentes de municipios cundinamarqueses, Fusagasugá, Madrid, y Bogotá D.C, se dieron cita para reivindicar y replicar procesos de aprendizaje colectivo que apuestan por la transformación de las condiciones políticas, económicas y sociales a través de la educación de las personas mediante la creación de Pre Icfes y Pre universitarios Populares, los cuales son estrategias de aprendizaje que buscan brindar y/o complementar los procesos de educación formal que ofrece el país. En esta se estableció que

(...) Nos reunimos alrededor de un proyecto de educación liberadora y popular, construida colectivamente, desde el diálogo de saberes, el auto-aprendizaje colectivo, el conocimiento situado y la comprensión de la realidad histórica concreta, y abogamos porque este se convierta en un campo de confrontación y edificación eficaz frente al modelo hegemónico.

La coordinadora se propone impulsar, junto con otras personas y organizaciones, una campaña amplia por la reducción

de los costos de los exámenes de admisión universitaria y hacia el acceso libre y gratuito a la educación superior; además, es un espacio socio-político abierto a todos los procesos de educación popular que quieran articular su trabajo y compartan estos principios organizativos (...) (Boletín No 1, CPEP En Lucha).

CPEP En Lucha actúa bajo otros principios como la horizontalidad, la autonomía, la autogestión, la diversidad orgánica, la solidaridad, la crítica y la autocrítica; la educación para la transformación a través de metodologías que se preocupan por generar diálogo entre la educación popular y otras corrientes pedagógicas; así como entre educadores populares (Ibíd.) Desde esta propuesta educativa, actualmente se fortalecen a escala local y nacional lazos y procesos con otros PIP o Pre-U, así pues, se gesta un trabajo de articulación con el Pre Universitario Popular la Ruptura en Ciudad Bolívar; Pre Icfes Popular El Hormiguero en Antonio Nariño, Pre Icfes Popular Antorcha Educativa en Kennedy, Pre Icfes Popular de San Cristóbal y Pre Icfes Popular los 12 juegos en Suba; en el Espinal, Tolima con el Pre Universitario Popular Betsabé Espinal; Colectivo de Educación Popular «Paulo Freire» en Medellín; Instituto de Acción en Procesos Educativos y Sociales-IAPEs Simón Rodríguez en Popayán.

Reconocemos una vez más que en la unión y la acción con otras (os) está la clave para construir una educación y una sociedad diferente, esa que soñamos y creamos desde los espacios educativos en los que educandas (os) y educadoras (os) continuamos y potenciamos, a través de nuestras prácticas pedagógicas, la lucha por una educación liberadora y popular (Boletín No 3, CPEP En Lucha, p. 1).

En esta reunión y en el marco del Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Popular y del II Encuentro Nacional de Pre Icfes y Pre Universitarios Populares, realizado durante los días 22, 23 y 24 de julio de 2016 en la ciudad de Medellín, se dio origen a la Articulación Nacional de Educación Popular La Caracola, «que pretende

convertirse en un espacio amplio y unitario en el que confluyen diferentes procesos que trabajan desde la educación popular en el país» (Declaración Constitutiva de la Articulación Nacional de Educación Popular La Caracola, 2017).

Para la coordinadora también existe la necesidad de integrar los conocimientos de las diferentes disciplinas, razón por la cual, en marzo de 2017 las talleristas de diferentes PIPs y Pre-Us y afines a las ciencias naturales y las matemáticas se dieron cita para «apoyar el trabajo que realizamos en el desarrollo de los talleres dedicados a dichas áreas del conocimiento» (Boletín No 20, CPEP En Lucha, p. 1). Sus reflexiones permitieron, por un lado, reconocer las problemáticas a las que se enfrentan en estos procesos educativos, así pues, las educandas tienen altas expectativas en las talleristas y en la respuesta a sus preguntas; sienten temor de participar en los debates debido a la posibilidad de equivocarse y son receptoras pasivas frente a las teorías establecidas. Por otro, a concluir sobre la importancia de implementar actividades que establezcan la relación entre las ciencias y la aplicación de las mismas en el barrio; trabajar mediante la formulación de proyectos; e involucrar la enseñanza de las ciencias y el desarrollo de tecnologías apropiadas, retomando así, lo aprendido en la visita al colectivo popular oaxaqueño CACITA (Ibíd.).

Grupo de Trabajo en Educación Popular «los 12 juegos»

Este colectivo hace parte de la CPEP En Lucha y es una de las organizaciones que trabajan desde 2011 en el Centro de Educación Popular Chipacuy, ubicado en la Localidad de Suba en Bogotá-Colombia con el fin de promover prácticas educativas que desde la Educación Popular permita contrarrestar los modelos de educación tradicional «caracterizados especialmente por la desigualdad, la exclusión y la segregación social» (los 12 juegos, 2017). «Los 12 juegos» es una alegoría, por un lado, de la influencia del rock y en este caso del rock en español hacia la crítica del orden imperante, y por otro, de la importancia del juego como «espacio de creación colectiva cuando se encuentran la imaginación, la emoción, la diversión, el sentimiento

y cuando se fortalecen los lazos entre las personas, entre hermanas» (Ibíd.).

Para el grupo, la educación es un «elemento fundamental en el desarrollo de la práctica diaria que permite tanto instruir a educadoras como aterrizar los aprendizajes adquiridos en el contexto cotidiano; la educación transforma y transforma para educar» para ello, los Pre Icfes Populares (en adelante PIP) y Pre Universitarios (en adelante Pre-U), son una medida dirigida a hacer frente a la inequidad existente para acceder a la educación y a brindar una oportunidad a las jóvenes *ad portas* de presentar la prueba de estado, ICFES, o el examen de las universidades públicas. Como lo señala el grupo, «la educación no es la misma para todas, existen diferencias entre la educación urbana y la rural, entre la privada y la pública y claramente entre la educación impartida a los ricos y la impuesta a las empujadas y empobrecidas del mundo» (Boletín No 2, p. 2).

Para tal fin, el PIP de Suba trabaja los componentes que evalúa el ICFES, ciencias sociales, matemáticas, biología, lectura crítica, física, taller de paz, inglés, química, análisis de la imagen, y, conjuntamente realiza simulacros, feria de carreras, talleres de orientación vocacional, talleres artísticos (dibujo, teatro, fotografía, graffiti...), salidas pedagógicas, jornadas deportivas, mesas interdisciplinarias a fin de generar procesos de reflexión y acción que apunten a mejorar las condiciones de vida.

Ahora bien, es de carácter popular en tanto que «tiene que ver con la intencionalidad y con el lugar social donde se desarrolla el proyecto, es decir, con el conjunto de vivencias y saberes propios de un espacio y un contexto histórico y coyuntural» (Cartilla ENER, 2015) en donde la historia deviene en futuro y este a su vez construye una historia nueva; hablar de lo popular es también referirse a aquellas capas subalternas de la sociedad excluidas del acceso y disfrute de bienes y servicios, y, que aun así, buscan transformar estas dinámicas de opresión mediante el trabajo colectivo con y desde la gente. Producto de lo anterior, en la localidad de Suba las jóvenes y/o habitantes del barrio, se cuestionan sobre sus posibilidades de desarrollo personal y profesional cuando no cuentan con los recursos

económicos para acceder a instituciones educativas de calidad, lo que repercute en desear resolver dicho problema desde la EP.

El PIP de Suba es un proceso de educación informal que «tiene que ver con la construcción de conocimientos y no con la adquisición de los mismos, donde se dialoga con los participantes» (Conversación, Los 12 juegos, 2017) a fin de fortalecer el tejido social en un espacio cultural que como escuela busca «no solo estudiar, no solo trabajar, sino también crear lazos de amistad, ambiente de camaradería, convivir, unirse» (Los 12 juegos). Por tal razón, para el grupo es vital el reconocimiento de lo afectivo en el aprendizaje ya que se aprende como lo denomina Sousa y Kaplun «senti-pensando o corrazonando», es decir, actuando hacia sí mismo y hacia el otro por medio de la razón y el corazón.

Para el PIP «los 12 juegos» incursionar en el campo de EP conlleva también a preguntar y evaluar sobre el qué, cómo y dónde fortalecer procesos de aprendizaje y enseñanza, de manera que realicen cambios en los componentes a trabajar, vinculan el ejercicio pedagógico con el territorio de forma concreta, indagan sobre nuevas formas de comprender los roles de género, promueven formas horizontales de relación entre educador y educando, actúan según la pedagogía de la pregunta, donde el estudiante sea quien la formule e intente responderla; y apuntan hacia el conocimiento situado que responda a las necesidades del barrio (Declaración II, Asamblea interna, 2014).

La Educación Popular es solo una de las alternativas de autogestión y autonomía que se presenta para mejorar la relación de las personas con el conocimiento y la aplicación del mismo, en tanto que se busca alcanzar una educación libre de pensamiento que satisfaga las necesidades que se presentan.



INNOVACIÓN CIUDADANA

Innovación ciudadana

Hablar de procesos innovadores de carácter social no es una novedad pues, como lo señala Freire (2017), es un concepto popularizado en el mundo empresarial en el que a través de una investigación se genera una solución técnica de alto impacto para ser comercializada en la sociedad y así dar respuesta a los problemas que afectan a las personas o comunidades. Sin embargo, este enfoque, por un lado, brinda alternativas formuladas por un conjunto de expertos que poco tienen relación con los afectados y por otro, las ofrece de forma general desatendiendo la realidad local; tal cual como sucede en lo que se conoce como Responsabilidad Social Corporativa.

Frente a esta postura emerge el concepto de innovación ciudadana o cívica (en adelante IC), que se caracteriza por el distanciamiento de lo comercial/empresarial, y el reconocimiento de la innovación como un proceso inherente a la condición humana en la que la ciudadanía puede y debe estar implicada para actuar a nivel local; lo anterior, por medio de prácticas inclusivas que permitan crear trabajos colaborativos entre expertos de diferentes disciplinas y los afectados. Para quienes fomentan la IC, esta «no es algo susceptible de ser planificado ni forzado, pero sí existen mecanismos que pueden impulsarla por medio de su visibilización, de la toma de conciencia de las personas y de la creación de infraestructuras a su servicio» (Ibíd.).

Actualmente, la IC se ha posicionado como una forma de gobernanza que lleva a cabo un trabajo conjunto entre ciudadanos, gobiernos, academia y empresas, y; reafirmado en el año 2013 por 22 presidentes y presidentes iberoamericanos para impulsar proyectos de este tipo en los próximos años, dicho compromiso quedó consignado en tres fases. La primera, fue el lanzamiento y entrega del proyecto a Jefes y Jefes de Estado durante la Cumbre de Panamá; la segunda, en 2014 se presentó nuevamente ante presidentes y presidentas dos documentos: «Laboratorios Ciudadanos como espacio para la Innovación ciudadana» y «Propuestas para el desarrollo de políticas públicas que impulsen el desarrollo de la innovación ciudadana»; la tercera, desde la Cumbre de México se estableció el objetivo de

desarrollar e implementar proyectos de IC a nivel regional y nacional desde los «Laboratorios Ciudadanos» (Ciudadanía 2.0, 2017).

Es de anotar que la IC comprende tanto la aplicación de la ciencia y tecnología como el talento, la imaginación, la creatividad, y que nada tiene que ver con la excepcionalidad «la innovación es del vulgo, es decir, de todos. La innovación no es una anomalía; es lo que los seres humanos realizamos de forma natural en nuestra vida cotidiana en colaboración con los demás. No hay innovadores de *gama alta* y *gama baja*» (Estrella, 2014). Estos procesos además de ayudar a desarrollar ciertas potencialidades también buscan recuperar ideas, prácticas y/o conocimientos de saberes ancestrales, memorias colectivas, que no encuentran lugar de expresión.

Para terminar, es necesario añadir que los procesos de IC actúan bajo principios abiertos, horizontales, colaborativos y diversos que pueden llamarse «laboratorios», «talleres», «hubs», «fablabs», «plataformas», etc., pero todos dibujan ámbitos no convencionales de interacción, innovación social y producción de ideas. Son «exituciones», es decir, que dejan de lado esquemas de trabajo dentro-fuera para realizarlos desde espacios y tiempos en los que pueden engranarse, temporalmente, diversos actores con diferentes prácticas (VIC, 2014).

Laboratorio Ciudadano, Ciudades que aprenden. Ciudad de México

La Universidad Tecnológica de Monterrey en colaboración con la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y la Biblioteca de México da lugar a la plataforma OpenLabs, la cual permitió que desde el 14 de noviembre al 9 de diciembre de 2016 y por primera vez se reunieran en la Ciudad de México, un grupo de personas de diversos países iberoamericanos con el fin de trabajar en diez proyectos que abarcaron temas desde la movilidad, el uso del tiempo, plataformas digitales que buscan promover el ejercicio participativo en la toma de decisiones, intercambio de experiencias para mejorar la producción

y difusión del conocimiento en las bibliotecas, la defensa de indígenas dentro del sistema penitenciario, el diseño de rutas solo para mujeres, hasta la recuperación de saberes ancestrales y la politización de cuidados desde una perspectiva de género. A su vez, y dentro del marco de la mediación-investigación se realizaron proyectos en relación al desarrollo de software libre.

Unidas-Politizando cuidados

Es un proyecto que hasta ahora empieza y está integrado por seis personas de diferentes edades, sexo, perfil académico y lugares de procedencia, quienes de forma colaborativa se reunieron para dar vida a una propuesta que se preocupa por conocer y comprender, desde una perspectiva de género, los cuidados que se deben tener presentes en espacios de trabajo colectivo. Y es que, dentro de un sistema capitalista y patriarcal que promueve la individualidad, la eficiencia, la eficacia y la autoridad varonil, se hace necesario desarrollar propuestas que aboguen, por un lado, en reconocer otras formas de relación más allá de la productividad y por otro, por prestar atención a los cuidados que las personas requieren en entornos colaborativos y que no necesariamente deben estar a cargo de las mujeres, a quienes por su condición se les ha asignado el rol de cuidadoras.

De modo que, «después de varias sesiones de debate e ideas en las que hicieron parte la alegría, la angustia, la incertidumbre, el cuestionamiento y el apoyo entre las participantes» (Sánchez, 2017) se reconoció al Lab como la fuente de conocimiento que permitió proyectar una mirada del mundo desde una mirada interna, es decir, un lugar de producción y reproducción de la realidad, y en el que sus participantes no están exentos de repetir formas de violencia cultural y simbólica que conllevan a «discriminar a la mujer bien por la asociación de esta con su cuerpo (en su capacidad reproductora) o su rol asignado en el ámbito privado de la casa» (Politizando Cuidados, 2017).

Para ello, el equipo de trabajo decidió abordar dos preguntas 1) ¿Qué cuidados agradeciste del Lab? y 2) ¿Qué cuidados echaste de

menos en el Lab? Las respuestas permitieron, por un lado, reconocer que una cultura del descuido da origen a diversas manifestaciones de violencia simbólica, estructural o física (Galtung); por otro, identificar algunos tipos de cuidados que mujeres, hombres y otrxs pueden requerir, así:

La tipología de cuidados que se diseñó para este trabajo da cuenta de las necesidades tangibles —recursos materiales—, e intangibles —el afecto, la identidad— que se deben tener presentes en espacios colaborativos de producción de ideas y/o concreción de acciones, lo que abarca espacios como la asamblea estudiantil u obrera, o las juntas de acción comunal/vecinal, el Lab y los sistemas gubernamentales. A partir de esas necesidades, se crea entonces un conjunto de «puntadas» a tener en cuenta: a) Aprendiz/creadora en residencia; b) Puesta en común afectivo; c) Banco de saberes; d) Mentoría de cuidados; f) Rituales de cuidado y sororidad; g) Signalética emocional; h) Comunicación cuidadosa. En el proceso quedó claro que «la atención a los afectos y las emociones de todas las personas que integramos la comunidad, son parte de la convivencia colectiva a través de la cual podemos generar conocimiento y alternativas para la ciudadanía y el ejercicio de nuestros derechos» (Politizando Cuidados, 2017).

Es de anotar que, para las integrantes en un comienzo de Lab la tecnología no era un recurso importante para llevar a cabo su investigación, sin embargo, al finalizar del proceso se convirtió en una herramienta de sistematización y difusión que quedó registrada en <http://zoiahorn.anarchaserver.org/politizandoloscuidados/2016/12/08/metodologia-para-la-dinamica/>

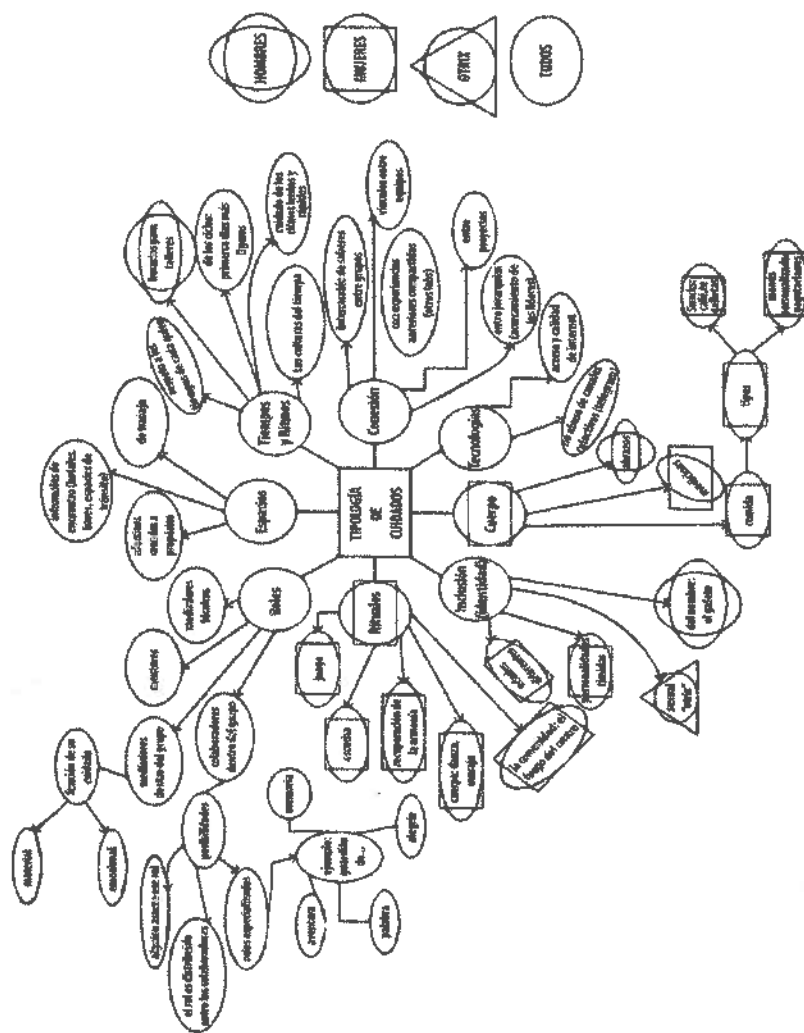
Hasta aquí es posible advertir que tanto desde la educación popular como desde la innovación ciudadana se apunta por fortalecer una cultura política en las que a través de sus formas de pensar y hacer reivindican la autonomía, el desarrollo de habilidades y capacidades de las participantes, el uso de herramientas pedagógicas, la libertad de vivir y escuchar intensamente las emociones a fin de generar ideas y/o acciones que propendan en dar soluciones —inacabadas— a las necesidades sentidas y por ende, contribuyan en el mejoramiento de la calidad de vida.

La educación popular y la innovación ciudadana, motores de una cultura política autónoma, autogestiva y colaborativa

El trabajo aquí desarrollado pretende visibilizar cómo desde las identidades populares y los ámbitos académicos, se llevan a cabo proyectos que intentan cambiar las dinámicas de aprendizaje fuera y dentro de la escuela, con el fin de incentivar el pensamiento y el cuestionamiento de la realidad y su rol en ella, para desde allí, producir ideas y/o acciones en pro de mejorar la calidad de vida. Los PIP, Pre-U o Labs son formas de organización que rompen con los esquemas de trabajo en tanto que, como lo señalan Encina y Ezeiza (2015), fortalecen las relaciones humanas dentro de tiempos y espacios que se alejan de prácticas consumistas; se encaminan a eliminar cualquier tipo de prejuicio; a atender los cuidados, que, tanto hombres, mujeres y otrxs requieren en un trabajo colaborativo, y a desarrollar dispositivos de escucha.

En últimas conllevan a desaprender lo aprendido, a incentivar otras formas de participación que dentro o fuera del marco institucional apuestan por la reunión de ciudadanas con múltiples lecturas y experiencias de vida que desde el disenso optan por una cultura política en la que el protagonismo está a cargo de cada una de las participantes o comunidades y en donde la cooperación, la autonomía, la autogestión y el afecto son principios que priman en las formas de comportamiento.

Es importante recalcar que los dos procesos educativos descritos son plataformas de participación que impulsan a las ciudadanas a concientizarse, problematizar su entorno, y crear alternativas que den solución a una serie de necesidades colectivas; formas de trabajo que desde la horizontalidad y la flexibilidad en sus estructuras y roles fortalece la exposición y el intercambio de conocimientos, saberes, sentires y formas de hacer, lo que, a su vez, permite generar amplios procesos de comprensión del otro y métodos más integrales para abordar los conflictos sociales, políticos y económicos que se presentan, pues, no es posible advertir lo que pasa alrededor sin escuchar la diversidad de voces afectadas y saberes relacionados.



De igual manera, para los PIP, Pre-U y Labs la sistematización de sus procesos y reflexiones de lo que ocurre a nivel interno y externo, es decir, a lo que llegan los facilitadores o coordinadores del proyecto y de estos con otras personas, procesos o instituciones, se materializa por medio de asambleas, jornadas populares, comunicados, boletines, videos, blogs o páginas web; en este punto y con una intencionalidad establecida o no, la tecnología juega un papel fundamental para la difusión de los aprendizajes contruidos desde herramientas que distan de cualquier forma de control o retención de la información.

Las cartillas elaboradas por la CPEP En Lucha o las plataformas de comunicación y las páginas web de los Labs implican compartir sus ideas y/o investigaciones, impulsar el desarrollo de los individuos y de la comunidad, innovar pedagógica y cognitivamente, hacer creaciones a bajo costo, así como aprender con otros y descubrir nuevos contenidos; de lo que se trata no es de procesar grandes datos sino de hacer énfasis en la creación de conocimiento.

Lo anterior, conlleva a aceptar otras formas de racionalidad en las que el aprendizaje está ligado al fomento de nuevas tecnologías, responsabilidades y ciudadanías que conllevan a multiplicar exponencialmente la experiencia, puesto que toda repetición frecuente de ejercicios de confianza, colaboración y autogestión se replican

en la medida en que se amplían los medios de difusión de las nuevas ideas; en el grado de exposición de los ciudadanos a estas ideas; en el prestigio de las ideas en cuestión, es decir, en el alcance de los logros; y en el peso específico de los agentes sociales, en este caso, las propias comunidades o participantes (Peschard, citado en Sánchez 2016, p. 15).

Estas organizaciones desarrollan e implementan estrategias en las que los resultados no son tan importantes como los momentos o experiencias compartidas y se acercan al conocimiento para liberar la acción, que, a su vez, desencadena en más conocimiento (Encina y Ezeiza, 2015). Y son un modelo o prototipo cuyo objetivo principal no es enseñar o evaluar sino permitir aprender de sí mismos y de unas con otras.

Para este trabajo es valioso rescatar que este tipo de procesos educativos revierten la forma como la sociedad espera vivir, priorizando el desarrollo de las posibilidades de las personas sobre la venta de la fuerza de trabajo; son el reflejo de que la manera como uno vive, es una solución biográfica a las condiciones sistémicas, las cuales estimulan, como diría Zuleta (1985), al hombre racional, es decir, al hombre desadaptado que pregunta y cuestiona frente al adaptado que simplemente obedece. La riqueza de estos colectivos u organizaciones se encuentra en cultivar iniciativas que desde el pensamiento autónomo propendan por los procesos comprensivos y la toma de decisiones; entre más interesante, significativo y estimulante sea el aprendizaje, el educando actuará por sí mismo y, por ende, ganará en experiencia personal.

Además, mediante sus pedagogías críticas y novedosas impulsan hacia un tipo de educación filosófica racional que desde el sentido kantiano se caracteriza por tres elementos: el primero, pensar por uno mismo, dejando de lado una mentalidad pasiva que recibe únicamente verdades provenientes de una autoridad, tradición o prejuicio; el segundo, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, manteniendo el propio y siendo capaz de entrar en diálogo con los demás; y el tercero, llevar el pensamiento hasta las últimas consecuencias y desde allí, si es necesario, reconocer que se está equivocado.

Los PIP, Pre-U y Labs son una muestra de que es posible generar cambios y transformaciones mediante acciones políticas que hacen del aprendizaje una fiesta del conocimiento, en las que el método consiste en pensar, interpretar, criticar y hacer. Esto en últimas repercute en forjar cultura de participación en una escala distinta, en lo global, como oportunidad de hacer conocer los intereses, de dar solución adecuada a los problemas colectivos, de promover el bien común; y de combatir la impunidad y la injusticia social, entre otras.

Conclusiones

Estas experiencias educativas populares y de innovación ciudadana como prácticas no formales e informales de la educación dan cuenta

del valor que se otorga al aprendizaje propio y colectivo sobre el resultado, ya que de antemano se sabe que a alguna conclusión se habrá de llegar, y dará lugar a otros procesos de acción y pensamiento. Son un ejemplo de escuela que trabajan con diferentes metodologías tanto experienciales como pedagógicas a fin de incentivar procesos de comprensión y acción sobre la realidad global y local, y son una muestra de formas creativas de hacer un buen uso de la tecnología y jugar con ella para que desde diversos programas se logre sistematizar y difundir los procesos a nivel interno y externo.

Con lenguajes diferentes, los procesos educativos en mención propenden hacia lo mismo, es decir, el intercambio de saberes, experiencias, y /o potencialidades de cada una, e intentan llevar a cabo la aplicación del conocimiento en el contexto o territorio que se habita, así como eliminar las barreras entre el que sabe y el que hasta ahora empieza. No obstante, cabe preguntarse si en los Labs realmente hay una despreocupación por los perfiles que integran los equipos y por el resultado que produzca cada grupo de trabajo, en tanto que su financiamiento proviene de instituciones que generalmente adoptan modelos de gestión preocupados por la eficiencia y eficacia de un proyecto; lo que ha conllevado al distanciamiento de los procesos populares con estas.

Asimismo, queda en duda si la falta de recursos con los que se desenvuelven los PIPS y PreU afecta en las metodologías y los bienes que se requieren para innovar en educación.

Estas experiencias conllevan a aceptar que la educación y el aprendizaje son procesos que no sobran y que requieren de maestros o facilitadores en el conocimiento que, lejos de organizar la vida en disciplinas o esquemas rigurosos, cultiven el pensamiento como forma de liberación a disposición de la mente para vivir mejor.

NOTAS

- [1] Politóloga con énfasis en Gestión Pública de la Pontificia Universidad Javeriana, con experiencia en: investigación sobre participación y cultura política de organizaciones populares; formulación, implementación y evaluación de proyectos comunitarios, y formación en ciencias sociales a partir de metodologías activas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ciudadanía 2.0 (2017) Web del proyecto: [www: ciudadania20.org](http://www.ciudadania20.org)
- Cobo, C. (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate y Penguin Random House, Montevideo [En línea] <http://bit.ly/2sm0ckk>
- Correa, Claudia M. (2012). Educación sin escuela, una opción. *Revista Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, 7, Editorial Acceso Libre, Rosario [En línea] <http://bit.ly/2sWkrDW>
- CPEP En Lucha (2017) Boletín Educándonos No 1, 3, 20 [En línea] <http://bit.ly/2u3Vy7R>
- CPEP En Lucha (2017) Declaración Constitutiva de la Articulación Nacional de Educación Popular «La Caracola» [En línea] <http://bit.ly/2tpJekN> (recuperado el 18 de mayo de 2017).
- Dorantes, C. y Matus, G. (2007). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 5(9) [En línea] <http://bit.ly/2srlMPe>
- Encina, J., Ezeiza, A. (2015). Desempoderamiento, educativo. Una introducción. En Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (coord). *Desempoderamiento, Educación y Complejidad. Viviendo la construcción de procesos educativos centrífugos* (pp. 69/84). Toluca (México): Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación CICE e Instituto de Estudios sobre la Universidad IESU.
- Estrella, A. (2014). Otras innovaciones son posibles: los espacios de innovación colaborativa, [En línea] <http://bit.ly/1kjR7Ni> (recuperado el 23 de marzo de 2017).
- Freire, J. (2017). Innovación social vs. Innovación ciudadana [Entrada de blog]. Juan Freire. Recuperado de <http://bit.ly/2uovqE1>
- Illich, I. et al. (1977). Un mundo sin escuela [En línea], disponible en: <http://bit.ly/2whlRJd> Recuperado: 1 abril de 2017.
- Los 12 juegos (2017). Pre icfes popular de suba [En línea] <http://bit.ly/2s6OIwU>

----- (2017). Boletines [En línea] <http://bit.ly/2t5MPBH> (recuperado el 14 de mayo de 2017).

Sánchez, S.V (2016). *Participación y cultura política desde Organizaciones Populares Urbanas Juveniles- OPUJ en Bogotá D.C* [Trabajo de Fin de Grado]. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Ciencia Política.

Torres, A. (s.f), La Educación Popular, evolución reciente y desafíos formales, no formales e informales, [en línea], disponible en: <http://bit.ly/2warZEO> Recuperado: 23 de marzo de 2017.

----- (2002) *Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos, reconstruyendo el vínculo social*. Bogotá, UNAD.

Touriñán, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 55-79[en línea], disponible en: <http://bit.ly/2wUGUn1>

Vivero de Iniciativas Ciudadanas-VIC (2014). Extituciones: nuevas instituciones ciudadanas [Entrada de blog]. *Alter consumismo*. Recuperado de <http://bit.ly/2u41UnI>

Zuleta, E. (1985). La educación, un campo de combate [en línea], disponible en: <http://bit.ly/1Qg7Kc5> Recuperado el 18 de abril de 2017.

El horizonte utópico de una educación común. Construir en colectivo los espacios de confianza y relación

Emiliano URTEAGA URÍAS y Julieta SANTOS GARCÍA

—Violeta, usted es poetisa, músico, hace arpilleras, pinta. Si yo le doy a elegir uno solo de estos medios de expresión, ¿Cuál elegiría usted? ¿Si solo tuviera ese único medio de expresión?

—Yo elegiría quedarme con la gente.

—¿Y renunciarías a todo esto?

—Es la gente la que me motiva a hacer todas estas cosas.

(Entrevista a Violeta Parra, 1965)

Hay un juego terrible aquí, un juego que oculta una trampa en la que los intelectuales tienden a decir lo que es bueno, y las personas no encuentran nada mejor que les digan lo que es bueno, cuando sería mejor que empezaran a gritar «¡esto es malo!»

Pues bien, cambiemos el juego. Digamos que los intelectuales ya no tendrán el rol de decir lo que es bueno. Por tanto, dependerá de las propias personas, basando su juicio en los múltiples análisis de realidad que se les ofrezcan, trabajar o comportarse espontáneamente, de manera que puedan definir por sí mismos qué es bueno para ellos.

Lo bueno a veces surge a través de la innovación. Lo bueno no existe como tal en un cielo atemporal con personas que serían como los Astrólogos del Bien, cuyo trabajo es determinar cuál es la naturaleza favorable de las estrellas. Lo bueno es definido

por nosotros, se practica, se inventa. Y es un trabajo en conjunto.

(Entrevista a Michael Foucault, 1980)

Quisiéramos comenzar recordando el significado de una educación común, partir de lo imposible, lo que queremos. Se olvida que educación no es lo mismo que escuela, así como salud no es lo mismo que hospital. Para quienes trabajan en instituciones escuela, pero también no pocas veces para quienes trabajan en educación de la que se llama «no formal», los presupuestos de la escolaridad se presentan como la ley de la gravedad, lo inamovible. Hablamos de los mecanismos de control de la enseñanza escolar corporativa que definen las relaciones entre personas, entre personas y conocimientos, entre personas y tecnologías, etcétera. Cuando se habla de transformar las aulas se olvida el horizonte utópico en el que no las necesitamos, y con ello se olvida también de prefigurar ahora una educación común, o como lo ponía Gramsci (1999): «¿Se quiere que existan siempre gobernantes y gobernados o se quieren crear las condiciones en que desaparezca la necesidad de la existencia de esta división?»

¿Cómo construimos formas de educarnos, creando y respondiendo ante el día a día? ¿Nos pensamos como educadores en nuestras comunidades, barrios, grupos, familia? La educación común implica autonomía, el ir decidiendo qué principios, formas de relacionarse con los otros, pasa también por el asunto del cuidado, un bienestar, pero no del Estado benefactor, sino un equilibrio, una armonía entre las personas que conforman un pueblo o comunidad, ¡vaya que es amplio esto de educarnos! Una educación común se constituye en una relación constante y abierta con el trabajo, la organización y formas de lucha para producir, crear, decidir respecto a la preservación y el cuidado de la comunidad, del medio en el que se habita, donde hay diversas situaciones que atender, participando «en las relaciones sociales que emergen desde los entramados comunitarios, lo que entendemos como política y economía [y que] son, de manera clara y evidente, componentes destinados a garantizar la reproducción

de la vida y, por tanto, de la misma red de relaciones que configura el entramado» (Gutiérrez y Salazar Lohman, 2015:26).

Tejiendo desde abajo, los conocimientos científicos son puestos a disposición de las comunidades o los pueblos, se atiende a partir de lo que es común y necesario para tod@s. Se puede aprender lo que uno desea y como quiera sin ir a la escuela, el sentido de la educación no se le adjudica a la institución, pues el significado y los trabajos concretos de una educación común han desplazado la figura de una administración central de conocimientos. Se aprende, se trabaja y se construye a partir de los deseos y las necesidades que se gestan en la construcción comunitaria. No existe un nivel mejor o más bajo, el que ha tenido una formación profesional también es parte de una comunidad y por tanto colabora, no se aparta y lo que se hace tiene un sentido amplio de trabajo con y desde la gente.

Situados en un territorio institucional (universidad, escuela) trabajamos la transformación de procesos educativos desde abajo, desde un nosotros. ¿Es esto posible? En la horizontalidad, en la construcción colectiva donde el aula se construye desde lo común, ¿puede hacerse del aula un espacio común? Es posible hacer mucho más de lo que se cree, no es necesario transformar todas las condiciones para comenzar a vivir —prefigurar— en el presente otras formas de relacionarnos y generar colectivamente lo educativo. En la búsqueda y la necesidad de generar procesos de transformación educativos al interior de la Universidad es que trabajamos el Aula Abierta (AA), apertura de un movimiento hacia la desterritorialización del aula en el que los sujetos pueden ocupar un espacio de recuperación de las relaciones sociales.

De ese espacio, las ideas generales que hemos ido elaborando, sus experiencias, contradicciones y andanzas queremos compartir aquí. Como no se desea llegar a la certeza, se acepta y parte de la humildad de no saber más que un fragmento, que se com/parte como táctica, es decir, sin intención de conseguir algo para nosotros, solo dando respuesta-reconocimiento a la pasión que ha surgido de nuestra relación con la realidad y l@s otr@s.

Poder e invisibilidad

Por esto nos separarán,
por eso y para ya no hagamos mal.
Y las reflexiones técnicas aún dicen
¿no las vas a oír?
que dentro de dos gráficas oscuras y aparte,
por haber sido niños y también
por habernos juntado mucho en la vida,
reclusos para siempre nos irán a encerrar.

Para que te compongas.

(César Vallejo, poema LXXIV de *Trilce*)

Llamo estrategia al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula un lugar susceptible de ser circunscrito como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas (los clientes o los competidores, los enemigos, el campo alrededor de la ciudad, los objetivos y los objetos de la investigación, etcétera). Como en la administración gerencial, toda racionalización «estratégica» se ocupa primero de distinguir en un «medio ambiente» lo que es «propio», es decir, el lugar del poder y de la voluntad propios.

(Michel de Certeau, 2000:42)

Existen formas de querer transformar el ámbito «educativo», pensemos en los movimientos sociales u organizaciones populares, formas de activismo, que generan experiencias no formales, relacionadas con el arte por ejemplo, otras más formales, como las que salen desde la Universidad a las colonias y barrios; se tiene la intención de crear alternativas frente a la escolaridad. Otras formas pensadas incluso para la transformación social. En las formas de relación con las que se trabaja permanece la estructura de la institución escuela, contra la que se lucha o se quiere transformar: vertical y mediada por el poder, se observan pues, los liderazgos, el control y las divisiones marcadas. Hay alguien que coordina o guía pero que también ordena, y planea desde arriba, desde una microestructura que no es del Estado pero se parece. Pareciera que se resiste de alguna manera a la construcción colectiva, horizontal, donde se deje fluir la escucha de quienes son parte de la comunidad u organización o están siendo parte de la experiencia. La figura y el imaginario de que aparezca el liderazgo o una identidad definida del que «sabe, el que puede» aparece y *se pide a gritos*. Los demás ¿no saben y no pueden?

En las experiencias de educación no formal en todos sus niveles o también conocidas de educación popular, se repiten y se mantienen las formas de aprender de la escuela y la forma vertical y rígida. Las relaciones se hacen a partir de «el que va a enseñar y el que va a aprender», entonces si las personas no saben leer, se les tiene que enseñar y ¿cómo se les enseña? pues como aprendimos en la escuela o ¿existe otra manera? Aquí habría que analizar qué es lo que se pretende o cuál es la intención de echar a andar experiencias educativas, en qué límites y en qué marco. ¿Debe existir un límite? ¿de dónde viene la intención? ¿se construyó de manera colectiva? En los niños que llevan un proceso «retardado» y en los adultos que son considerados «analfabetas», por ejemplo, la lectura es una exigencia, está presente como uno de los aspectos a cubrir, tanto para la escuela y la familia. Supongamos que se cubre, ¿qué es entonces lo que se ha transformado? ¿quién lo determina?

Vayamos a las formas de organización, toma de decisiones y participación política, por ejemplo, en una huelga estudiantil. Las asambleas

suelen constituirse de heterogeneidad de formas de pensar, hacer y sentir la transformación a la que aspira. La división de pronto se ve marcada en el trabajo y la empatía en las relaciones, pues a la hora de participar o colaborar en el sostener el proceso que se ha iniciado, surge cierta desconfianza e identidades definidas que generan tensión, y no es la tensión de un diálogo abierto por mediar y poner en común los deseos y las necesidades del colectivo, sino que al estar adscritos con convicción (de una forma cerrada) a alguna ideología que plantea un camino de cómo transformar, el diálogo en ocasiones se cierra porque se enfocan en defender su forma de transformar como una verdad.

Las inconformidades, el enojo, la confrontación, las frustraciones, aparecen, es como si desde ahora, en ese momento que debiera ser de trabajo y construcción, de diálogo horizontal, la participación lleva implícita la disputa por el mando de algo que aún no se ha «ganado». De pronto, el debate en la asamblea ha resultado ser desgastante, sin embargo, un punto de encuentro para sentirse en colectivo, quizá de formación, pero con el problema constante de *la disputa por el poder para ir contra el poder*.

Las reflexiones de lo que se está viviendo, de lo que se está aprendiendo, lo espontáneo, los deseos de lo que se puede hacer y construir, en algunos casos, parecen tener más apertura en espacios donde se hacen cosas juntos; la creatividad y el sostenimiento de lo cotidiano aparece en las faenas de limpieza, la cocina, en las barricadas, las brigadas, ahí donde el tiempo y el espacio no se han marcado como un territorio en disputa; se pelea por ser representante, tener un voto y hablar en la asamblea, no por resolver el abastecimiento de alimentos, apoyar a los que se deprimen o realizar los talleres con los niños de las colonias vecinas; en los espacios que se abren de horizontalidad surge el liderazgo de las mujeres porque es el mundo de lo femenino el que se suelta en el desempoderamiento. Pero esta fuerza de lo cotidiano es considerado como de segundo o tercer grado de importancia en el movimiento, y en general resulta invisible, no se ve lo que se está gestando en el hacer juntos y en la colaboración.

Pero la invisibilidad no debe llevarnos a estrellar de nuevo contra las rocas, al contrario. Queremos poner atención en la potencialidad

de lo invisible, en el hacer juntos lo cotidiano. Buscamos aperturar un conocimiento desde de la cotidianeidad de lo educativo; expresiones de la invisibilidad como formas de pensar, sentir y hacer que emergen cuando trabajamos las aperturas del aula abierta.

La invisibilidad refiere a aquello que se hace presente pero ajeno al orden de representación estable, es decir, a contracorriente del mandato de transparencia que opera con mecanismos para determinar el nivel de conocimientos y aprendizajes adquiridos, esperando obtener resultados de avance o del progreso del estudiante. La experiencia cotidiana de la educación se produce en la invisibilidad. Lo invisible se puede hacer notable como una incoherencia de traducción entre la experiencia y el orden de representación (un examen, un trabajo escrito, etcétera). Como cuando el estudiante dice: «no puedo escribir lo que pienso». Intraducibilidad balbuceada por Jackson en sus *Enseñanza implícitas*:

Soy portador de marcas del año que pasé con la señora Henzi [su profesora de álgebra en primero de secundaria]. Sin embargo, cuando procuro revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico, incluso al escéptico que hay en mí (1999:42).

Hay un mandato de transparencia (reformas educativas) que pretende evaluar y visibilizar cada detalle de un proceso formativo, así se orienta el campo de la investigación pedagógica: la literatura de competencias llega al extremo de colapsar el aprendizaje con las normas de rendimiento. Lo visible opera en rúbricas, objetivos y perfiles que ordenan la experiencia, produciendo comportamientos que antes no existían, haciendo aparecer la exclusión de los estudiantes como una lógica natural del aprendizaje (Popkewitz, 1998).

Las acciones se tornan transparentes cuando se hacen operacionales, cuando se someten a los procesos de cálculo, dirección y control [...] Las cosas se tornan transparentes cuando se despojan de su singularidad y se expresan completamente en su dimensión del precio. El dinero, que todo lo hace comparable con todo, suprime cualquier rasgo de lo incommensurable,

cualquier singularidad de las cosas. La sociedad de la transparencia es un infierno de lo igual (Han, 2013:11-12, énfasis en el original).

Las huellas de la experiencia de la educación pertenecen a la relacionalidad fluida que ocurre en los espacios y tiempos cotidianos, y no puede ser captada en una representación estable. No se trata de transparentar lo que no se puede ver, sino de las posibilidades que abren lo invisible, todo aquello que se escapa a la representación del orden, y que por ello se encuentra en otras formas de expresión o se crea en otras manera de hacer lo colectivo, para compartir con los otros el sentir, pensar y hacer, ya no solo lo que refiere a la representación de lo educativo-escolarizado, sino que lo compartido alcanza e involucra otros dimensiones de la vida de las personas que interactúan en ese espacio.

Aula abierta

Llevamos trabajando en Aula Abierta (AA) por más de cinco años, constituyéndose como un espacio para el diálogo, la reflexión y la acción sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Inició desde la colaboración de estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en su sede Casa Libertad, pero se ha ido extendiendo hacia otros vínculos con personas, colectivos e instituciones. AA no es una metodología o modelo didáctico, es una forma de hacer desde las prácticas educativas cotidianas, propone abrir las j-aulas a la heterogeneidad de los sujetos, sus contextos vitales, saberes e intereses; nos interesa que los conocimientos de la cultura y la ciencia dialoguen y se contaminen con los saberes cotidianos de los participantes.

AA es un movimiento de desterritorialización del aula, ya sea que esta aula se encuentre dentro de la institución escuela o en cualquier otro lugar donde la verticalidad y centralidad de lo educativo sean mandato; AA no crea los espacios de posibilidad de la creatividad colectiva, estos espacios surgen del juego entre las aperturas que se dinamizan y las andanzas que los sujetos deciden llevar a la práctica,

emergiendo (o no) eventos colectivos que transforman las posibilidades de sentido. La innovación educativa es un proceso complejo de creatividad e hibridación cultural, posible por un relajamiento de los mandatos de orden y transparencia. Hemos ido dando forma, siempre en lo inacabado, a los campos de apertura de AA:

Dialogicidad: abrir las aulas al tiempo propio del diálogo y la escucha, permitiéndonos expresar y encontrarnos desde la voz propia. Dialogicidad que no significa exigir que las cosas vayan hacia un consenso o síntesis racional, sino como intercambio divergente que se construye de abajo hacia arriba.

Aula comunitaria: abrir las aulas a las construcciones colectivas, enseñanzas y aprendizajes tendientes a la horizontalidad, soltura de los roles asignados y participación de sujetos no institucionalizados, posibilitando un espacio común para la participación desde las diferencias y las identificaciones.

Hibridación y multimodalidad de saberes: abrir las aulas a otras formas de experiencia y representación, descentrar el logocentrismo y desterritorializar las actividades del salón de clase, saliendo hacia las múltiples posibilidades de cada colectivo. Promover la apropiación y mezcla de herramientas tecnológicas y el diálogo de saberes científicos, humanísticos y cotidianos.

Núcleos de investigación y creación: abrir las aulas a la incertidumbre del conocimiento, sustituyendo los contenidos lineales y acabados por horizontes de cuestionamiento, que, si bien referidos a campos de saber, se abren a las posibilidades cambiantes de historias colectivas de aprendizaje.

Andanza y voz propia

A partir de la voz de una estudiante compañera de AA elaboramos la noción de *andanza*, la cual ayuda a imaginar la experiencia de formación lejos de la metáfora física-balística de las trayectorias. Andanza hace referencia a que los caminos formativos no están hechos, dependen de quienes los andan; se abren al azar y al encuentro con los diferentes.

En la andanza se forman nuevas relaciones que surgen de las necesidades e iniciativas de los sujetos, conectando la emocionalidad con el pensar y el hacer. Al configurar una historia singular, la andanza puede ser valorada en distintos contextos pero no copiarse. La andanza lleva siempre un placer vinculado a lo bello, el cual aporta, como decía Kant (2003:23) un *ensanchamiento y fomento de la vida*, unido a una imaginación que juega y que no depende de esquemas o conceptos. Pero el placer de lo bello no está en la relación con las obras de arte «bien formadas», sino en la vivencia mundana de sentir (con el sentido de la proximidad) que la vida común se impulsa, se (re)produce.

La andanza es palpable en la expresividad de la voz propia: una voz que expresa en un espacio de confianza, una voz que se expresa en su complejidad e incompletud, que aporta a los demás con su diversidad, solo posible cuando no se separan el sentir, el pensar y el hacer, y que a su vez es contagiada por la diversidad de los otros, de maneras que son simultáneas que nunca puede saberse todo lo que está teniendo lugar. Aparecen las personas, múltiples y contradictorias, que son uno y otro al mismo tiempo, como alebrijes¹. Nada de esto se realiza si se ponen por delante objetivos y rúbricas y se valoran solo las respuestas «educativas».

El impulso de la vida en la andanza se moviliza con la incertidumbre de poner en duda lo posible: «uno cree que sabe y descubre de repente que en realidad solo *cree* (Diario de aprendizaje de un estudiante, en adelante DA). La duda sobre lo posible apertura en primera instancia la percepción de nuestra manera institucional de estar, movilizando las emociones sociales y la autoestima, invitando a buscar en este nuevo espacio que abre la duda, y a compartir los hallazgos: «las personas pueden decir *yo puedo hacer esto*. Es como un poder ser, de llevar a cabo. Están creyendo y confiando, pero no se es consciente de eso. Eso se nota de manera individual, pero en el ámbito colectivo esta persona se relaciona con otras» (Julieta, grupo de reflexión, en adelante GR).

La andanza se caracteriza por expresar la vivencia de asombro y placer: expresiones de sorpresa, descubrimiento y goce del conocimiento, la creación y la exploración de nuevos espacios. Esto es dinamizado al principio por las aperturas de AA que provocan incertidumbre: «el

hecho de que te digan *no vamos a trabajar con un programa, vamos a trabajar como ustedes quieran*, sí te deja impactado» (Francisco, GR). Trabajar las relaciones implica que la lógica del individualismo y la competencia se altere, que el estudiante que es una persona pueda relajarse, vivir el proceso desde otros principios de relacionalidad; cubrir los objetivos deja de ser el hilo que mueve su actuar. El campo de apertura de la dialogicidad provoca que los participantes se expresen y reflexionen sobre el aula como un territorio, su verticalidad y roles instituidos.

Sucede que cuando hemos trabajado desde las aperturas del AA, se genera una especie de intriga frente a la constante contradicción no solo de lo que están percibiendo del curso, sino también respecto a lo que van haciendo, sintiendo y pensando del proceso desde una perspectiva personal y del grupo. Cuando se percatan de que pueden expresar, compartir, hacer colectiva alguna experiencia, anécdota de la vida cotidiana ya sea de manera oral o escrita, la atmósfera del aula va cambiando, dejar fluir la singularidad de las personas y no censurarlas cuando desean participar va construyendo la confianza. El asombro ante estas aperturas expresa diferentes experiencias de relación consigo mismo, se habla de diversión y placer al aprender como un par de sensaciones que habían permanecido ajenas a sus anteriores procesos: «No había disfrutado tanto adquirir conocimiento como ahora, me fue muy grato compartir con mis compañeros la aventura por el Centro Histórico; la percepción fue muy diferente» (DA).

Las expresiones de disfrute y descubrimiento, en las que resalta el estar consigo mismo, rebasan las actividades planeadas por el equipo codocente. Nos indican que una multitud de sucesos están ocurriendo en forma simultánea, sucesos que tienen parecido con las actividades planeadas pero no se puede determinar qué condujo a qué. Como esta estudiante que cuenta una salida por iniciativa propia: «Realicé una visita... cuando llegué al lugar estaba muy tranquilo por lo que dio tiempo perfecto para dar un primer recorrido... después de comer algo entré a una conferencia... me enfoqué en tomar alguna fotos» (DA). El pequeño relato nos asoma a la vivencia de dejarse estar en el lugar, un vagabundeo que parece ser propio de la andanza

y que contrasta fuertemente con las expresiones del aula cerrada, se asoma el mundo inaugurado por la andanza a través del sentido singular de los sujetos.

Las expresiones de la voz propia que aparecen en los diarios de aprendizaje y otros registros comunican no solo cambios en las significaciones (posibilidades semánticas) sino que pertenecen a contextos de creación de sentidos (posibilidades pragmáticas) (Ibáñez, 1991). Las huellas de estas posibilidades están indicadas en las andanzas de los estudiantes y en la realización de acciones colectivas: «como que llega tan rápido cuando llega ese momento de pensar la idea de crear algo» (Julieta, GR); «Fue una ilusión muy linda al principio al momento de definir lo que queríamos hacer. Cuando dijimos *hagamos una maqueta* fue algo que no dudamos y accedimos a realizar» (DA); «todo lo llevamos hacia lo visible, algo palpable» (Autoevaluación de una estudiante, en adelante AU):

entendía que los proyectos iban a ser algo como una mesa redonda al final del curso... de pronto los proyectos empezaron a tomar forma material... pero no los esperábamos, los chavos se prendían y de pronto les salía la materialización física, corporal, erótica, en el sentido de Eros, del proyecto... yo la verdad me espanté... (Emilia, GR).

Otra cualidad de la voz propia en la que se expresan estas posibilidades pragmáticas refiere a la historia personal: expresiones sobre memorias, saberes y gustos que se extienden hacia otros ambientes y personas. Aquí se indica fuertemente un enredado entre diversidad, afinidad y simultaneidad. Un tejido que involucra elementos de la vida de los participantes de los muchos que somos, los alebrijes:

(...) alguna vez tuve la fortuna de hablar con un anciano que me contó sobre por qué las iglesias eran un lugar sagrado y por qué los pilares tan anchos soportaban las entradas de estas... en aquella ocasión siendo yo un niño quedé maravillado por la historia, es por eso que hoy nos formulamos las preguntas que ocasionan este trabajo (DA).

Me he divertido tanto en esta clase... mi tema fue de gran relevancia ya que me fascina el gusto por la moda y por qué no emprender la moda

del siglo XVII, esto me satisface en un sentido emocional así que decidí hacer la vestimenta de un virrey de nueva España (DA).

Se escucha en estas voces esa «afirmación obstinada de la vida que tiene necesidad de estas seguridades que son los objetos tangibles», como dice Maffesoli: «la ética (*ethos*) esencial de todo ser/estar-juntos» (2008:12). Es importante aclarar que los objetivos educativos en tanto *acercamiento abierto a un núcleo de saberes*² no se olvidan, sino que se integran y mezclan en este nuevo mundo (frágil y momentáneo) de la andanza. En su generalidad los objetivos institucionales son «cubiertos», ya que las personas atraen (desarman, comparan, mezclan) los contenidos sin darse cuenta (sin que nos digan «ya dominas esta información, ya eres capaz hacer esto»), que es como se aprende en lo cotidiano.

Las complejidades emergentes se manifiestan de manera diversa y caótica; empero el educando la vive lúdicamente, no separadas en sus partes. Los fenómenos y los procesos ocurren para que él los aprehenda sin esfuerzo ni conciencia. Todo ocurre de manera tan sencilla que aprende bien sin darse cuenta de cómo lo hace. Gracias a su propensión a aprender fluye en el proceso de estar siendo aprendiendo (Calvo, 2010:34).

Hijos del caos

Los hijos del caos son iniciativas que emergen de las propias andanzas de los participantes: ideas, proyectos y realizaciones que asombran por su creatividad, impulso y motivación. Su aparición es imprevisible, no contenida en la planeación de actividades del curso. A diferencia de los proyectos que se promueven en la universidad, delimitados por objetivos, los hijos del caos son iniciativas de uno o varios estudiantes que se materializan en una *acción colectiva*, involucrando al grupo de clase y extendiendo su influencia y sus vínculos hacia otras personas, colectivos y lugares; hacia la comunidad universitaria, las familias, el barrio y grupos en otras instituciones.

Estas construcciones colectivas se dirigen espontáneamente a crear, restaurar y expandir *convivencialidad*: colaboración, ayuda mutua, alegría, confianza y puesta en valor del trabajo compartido. Desde esa

forma relacional se impulsa la creatividad, que es co-construida, y que se experimenta en las relaciones y la construcción colectiva sin dejar de ser receptiva a la singularidad individual. Se da una mezcla fluida de conocimientos formales y cotidianos. Además, las iniciativas recolocan las formas de estar de todos los participantes, al docente lo pone en el lugar de acompañante, como aquel que es parte de la andanza, pues generan desempoderamientos concretos.

Estos hijos del caos refieren a horizontes invisibles de creatividad colectiva, que pensamos como prefiguración o simulacro de una educación común. Son caóticos porque emergen de una coherencia imprevisible por la cual los acontecimientos de una historia obtienen nuevos sentidos, esto es un tiempo irreversible que: «implica, de una u otra manera, que lo que se ha producido *hubiera podido* no producirse y, por ello, remite a posibles que ningún saber puede reducir» (Prigogine y Stengers, 1991:53). Como indican Calvo y Elizalde (2010), la emergencia de complejidades caóticas caracteriza los procesos educativos informales, y estos tienden hacia la recuperación de la capacidad de crear relaciones posibles. Los hijos del caos no dan cuenta de un cambio innovador en el sentido tecnológico, sino de algo que ocurre más comúnmente de lo que pensamos en los procesos educativos cotidianos, pero cuya presencia y sus efectos no son visibles en el orden de representación, son como habla Gumbrecht (2005) no-hermenéuticos, pertenecen a lo corporal, material y relacional.

Un ejemplo de estas emergencias fue el *Museo Carnaval Barroco*, iniciativa de un estudiante, Daniel, que se volvió colectiva y ayudó a articular una heterogeneidad de proyectos estudiantiles, involucrando a todo el grupo en la organización. De una presentación que hizo Daniel para dar a conocer la propuesta se lee:

- Hacer un Museo Interactivo en el plantel con una especie de carnaval, lo utilizaremos como pretexto para finalizar el semestre.
- Contar con la participación del grupo de sus proyectos para que podamos llegar a hacer una presentación no antes realizada.

- Hacer sentir al público por unas horas los años del Siglo de oro, las tradiciones y costumbres en esa época.
- Tener una actitud escandalosa de alegría hacer chistes contar anécdotas etc. la principal idea que todos los proyectos convivan (Presentación de diapositivas).

La propuesta de Daniel fue influenciada por otras propuestas de compañeros que invitaban o solicitaban colaboración de los demás: da cuenta de este espacio de participación fluida e interdependiente en la que surgen estas ideas, donde no es extraño pasar a la acción colectiva despeinándose de los roles asignados: ¡Daniel propone cómo terminar el semestre! La idea interpeló al equipo codocente y al grupo, quienes asumieron la co-creación del Museo-Carnaval. Hacia el final del curso, los estudiantes se expresan de esta actividad desde el nosotros: «Debo sin dudar agradecer a mis compañeros la organización, pues aunque hubo fallas como en todo, la comunicación y la visión que teníamos de qué queríamos y cómo, fue muy buena, los tiempos nos comieron, nos ganó el nervio pero salimos adelante»; «me deja un buen sabor de boca y no solo por la comida, me refiero a la experiencia de vida y la complejidad que este nos instruyó»; «cuando estábamos organizando lo que íbamos a hacer fue una lluvia de ideas de todo tipo, cada quien tenía su opinión de cómo organizarlo muy diferentes por cierto, pero todo salió bien»; «podíamos ver la solidaridad que se mostró durante el semestre, cada equipo nos ayudaba en opiniones para crear una mejoría en los proyectos, mis ideas en los demás proyectos fueron tomadas en cuenta» (extractos de auto evaluaciones de diferentes estudiantes).

Un aspecto del caos creativo que tienen estas actividades como el museo-carnaval es que surgen de un espacio abierto en el que cualquiera puede entrar y salir. Si hay algo que cierra los procesos educativos es atarlos a las necesidades administrativas no deseadas, como las del grupo-clase (inscritos, asistencias), y por supuesto un programa que marca el tiempo. Que un estudiante o cualquier persona entre a participar a mitad del semestre no es algo que interrumpa el proceso de aprendizaje, hay que decirlo con claridad: es algo que altera la secuencia

del control administrativo del aprendizaje, que es otra cosa³. Libertad para entrar y salir significa que todos pueden aportar a la construcción colectiva, sin necesidad de que todos estén obligados a pasar por lo mismo.

Como en el museo-carnaval, el proceso es un flujo donde las personas aprovechan, ocupan el lugar y el tiempo para restaurar, crear y ampliar relaciones. Pasas por ahí, observas, degustas, compartes, te detienes a platicar con alguien que hasta entonces «no conocías», quizá bailas, cantas pero sin duda compartes risas y emociones, seguramente también enojos y de pronto puedes sentir y pensar que escribes y dices «disparates». Haces preguntas, aprendes, algo cambia, te mueves un poco de lugar, te sientes agradecid@, quizá te enamores en ese encuentro.

Más allá de percibir lo fantástico del *Museo Carnaval* como lo más importante en sí mismo o como el producto que demuestra que los estudiantes aprendieron a hacer de su tema de interés un proceso de investigación, queda marcada en quienes estuvimos ahí la invisibilidad de las relaciones que se fueron creando. ¿Qué es lo que sostiene las relaciones que terminaron en creación, organización y trabajo colectivo?

Espacios de confianza y relacionalidad

Quienes quieran incorporarse al desafío de «vamos a transformar en serio» requieren organizar la vida de otra manera, su propia vida inmediata, su capacidad de producir vínculos. Se trata de disolver aquello que marca las cosas como dadas y separadas y las contiene rígidamente. Se trata de preocuparse porque estemos haciendo aquello que nos gusta de un modo adecuado para que quienes están quepan; entonces, cuando eso es así, la vida inmediata recupera su carácter político, se vuelve una fuerza que erosiona y desafía sistemáticamente la lógica del capital, y que desde ahí puedes vislumbrar su disolución y eso se amplía (Gutiérrez, 2017).

Cada hijo del caos es una figura de todos los demás que son nosotros, según las palabras de Jerónimo, un compañero estudiante. La desterritorialización del aula es una ocupación del espacio en el que se recuperan

las relaciones sociales y la propia estima. Las voces que hablan de la vivencia de estar en otro espacio resaltan contra un fondo de hostilidad, en el caso de la universidad un lugar al que se ha llegado con una alta expectativa social a costa de la adaptación del sujeto, una «construcción histórica que conlleva modos impersonales o de despersonalización, experiencias de inaccesibilidad al otro (profesor) o de no intervención en las aulas» (Carli, 2006:9). En este espacio se reconfiguran las formas de estar de los sujetos en la universidad, como lo expresó Arturo:

eso también lo aprendimos ahí, esa parte de intentar no avanzar solos en los cursos... porque eso es lo que se hace generalmente, tú entregas tus tareas, lees tus copias y si los otros pueden o no pueden es su bronca, que es la lógica de la competencia, no importa que todos sepan, importa que nada más tú lo sepas... (Arturo, GR, énfasis añadido).

Es vital desarrollar una escucha para la expresión de la relacionalidad que va surgiendo. En las reconstrucciones que hemos hecho de los hijos del caos reconocemos al agradecimiento como una de estas expresiones. Así se escucha en esta carta de Jerónimo a Adrián:

«Compañero Adrián: por medio de estas líneas quiero hacer patente mi agradecimiento por el apoyo y acompañamiento que mostraste en este periodo de mi formación universitaria, la confianza que depositaste en mí, en el material, libros, videos, sugerencias que realizaste a mi pequeño y modesto proyecto... Que es nuestra universidad una posibilidad de construir algo diferente, todos, todos, todos los que consideramos que sí podemos construir una forma de ver el conocimiento y los saberes, como un proceso dinámico y complejo en constante cambio y transformación, siempre en bien de la colectividad. Por último quiero reiterar que este proyecto voy a seguirlo construyendo y enriqueciendo y posiblemente en un futuro no muy lejano lo podamos presentar en algún espacio. Gracias por todo compañero, si es posible que pueda yo contribuir en algo, con mucha humildad y sencillez estoy aquí, contigo y con los demás. El profe Emiliano, la profe Emilia y todos los demás que son nosotros»

(Carta de Jerónimo a Adrián, énfasis añadido).

El agradecimiento es un tipo de relación cargada de confianza, tendiente a construir lazos sociales, una cultura de estar juntos, de ayuda mutua y cuidado, no de competitividad e individualismo: como expresa la carta, manifiesta nuestra responsabilidad recíproca con los otros. Con el agradecimiento los sujetos expresan desde lo cotidiano lo que para Stanley Cavell (2008) constituye un reconocimiento (respuesta, afrontamiento) del hecho que expresa, sin necesidad de pruebas empíricas; en el agradecimiento se trata de la experiencia de la confianza mutua.

Aprendemos que una manera de trabajar la educación común hoy es ocuparnos en colectivo de la reconfiguración del mundo de las relaciones sociales, contrastando contra la tendencia del mundo social (y la universidad no es la excepción) hacia la desconfianza. Esto tiene aún implicaciones más profundas si atendemos lo que dice Rita Segato (2015): «El paradigma de explotación actual supone una variedad enorme de formas de desprotección de la vida humana, y esta modalidad de explotación depende de la disminución de la empatía entre personas que es el principio de la crueldad».

No es que sin nosotros eso no ocurra —quienes nos dedicamos a la educación dentro y fuera de las instituciones no hacemos más que ponernos al lado de la gente con nuestros instrumentos y saberes para ayudarnos, como decía Iván Illich, a recuperar nuestra capacidad de ayuda mutua—, está de hecho ocurriendo siempre en las grietas, rescoldos, fracturas que hay en todo territorio, en forma de resistencias diversas, individuales y colectivas, o de artes de vivir, cuando cualquiera dice al otro «no seas ruin», como queda constancia en este memorable pasaje de *La Lozana andaluza*, publicado en 1528:

LAVANDERA. Pues iré yo a llevar toda esta ropa a sus dueños y traeré la sucia. Y de cada casa, sin lo que me pagan los amos, me vale más lo que me dan los mozos: carne, pan, vino, fruta, aceitunas sevillanas, alcaparras, pedazos de queso, candelas de sebo, sal, presunto, ventresca, vinagre (que yo lo do a toda esta calle), carbón, ceniza, y más lo que traigo en el cuerpo y lo que puedo garbear, como platos y escudillas, picheles, y cosas que el hombre no haya de comprar.

LOZANA. D'esa manera no hay galera tan proveída como las casas de las lavanderas d'esta tierra.

LAVANDERA. Pues no's maravilléis, que todo es menester; que cuando los mozos se parten de sus amos, bien se lo pagamos, que nos lo ayudan a comer. Que este bien hay en esta tierra, que cada mes hay nuevos mozos en casa, y nosotras los avisamos que no han de durar más ellos que los otros, que no sean ruines, que cuando el mundo les faltare, nosotras somos buenas por dos meses. Y también los enviamos en casa del tal, que se partió un mozo, mas no sabe el amo que lo toma que yo se lo encaminé, y por esto ya el mozo me tiene puesto detrás de la puerta el frasco lleno, y el resto, y si viene el amo que me lo ve tomar, digo que yo lo dejé allí cuando sobí (Delicado, 1984: 69).

NOTAS

- [1] Los alebrijes son artesanía popular mexicana realizada con la técnica de cartonería o talla de madera, pintada de forma colorida. Son seres que mezclan formas de animales diferentes, reales o imaginarios.
- [2] La mayoría de los registros que usamos para ejemplificar aquí provienen del núcleo «Sueños, Certeza y Rebeldía: exploraciones en el barroco americano», para el cual se unificaron dos asignaturas del ciclo básico del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales: «Lenguaje y Pensamiento» y «Cultura Científico-Humanística», ambas del segundo semestre. El también llamado por los estudiantes «curso 2x1», ya que les ofreció certificar dos asignaturas en una sola clase, fue coordinado por el equipo docente formado por los profesores Emilia Negrete y Emiliano Urteaga, y el estudiante Adrián Morales. Para profundizar se puede consultar la memoria audiovisual de este núcleo en: <http://youtu.be/xC3Ve6ZNDIU>
- [3] Es fácil y práctico, si se trabaja en instituciones, distinguir los tiempos del aprendizaje de los tiempos administrativos y no colapsarlos, dejar claras y accesibles las opciones de evaluación y certificación para que quien desee pueda obtener los puntos, las calificaciones o diplomas, bajo similares criterios. Distinguir que conseguir estas marcas institucionales no es nuestra meta, pero que al involucrarnos en la creación colectiva es sencillo de cubrir, nos ayuda a relajar las ansiedades que surgen cuando proponemos abrir las aulas. Por otro lado, es sorprendente la desproporción entre el malestar que producen los mandatos de transparencia y control (por ejemplo: «me dijeron que una de las innovaciones del proceso de Bolonia en la universidad era que el alumnado debería firmar su asistencia al aula. Era realmente ridículo ver a los estudiantes firmando sobre un papelito puesto a la entrada. Yo protesté y me negué a una práctica institucional que pretendía hacernos creer que alguien está realmente en el aula porque firme un papel», Martínez Bonafé, 2014:18), y la imposibilidad de imaginar procesos educativos sin aulas (sin disciplinamiento, sin programas, sin violencia epistémica pedagógica y científica, sin exclusión ni inclusión, que son ambas formas de encierro, como dice Javier Encina) de manera similar a la democracia formal parece haber una resignación a las opciones ya dadas de juego.

BIBLIOGRAFÍA

- Calvo, C. (2010). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Plumilla educativa*, (7), 18-36. Recuperado de: <http://bit.ly/2stp2Kk>
- Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). Educación: creación de nuevas relaciones posibles. *Polis (Santiago)*, 9(25), 7-15. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100001>
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el tiempo presente. *Sociedad*, 25, pp. 29-46.
- Cavell, S. (2008). Comentarios al artículo «Lenguaje y cuerpo. Transacciones en la construcción del dolor», de Veena Das. En Francisco Ortega (ed.), *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana, pp. 375-380.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Vol. I: Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- Delicado, F. (1984). *La Lozana andaluza*. Barcelona, Ediciones 1984.
- Foucault, M. (2016). El poder, los valores morales y el Intelectual. Entrevista. *De Filosofía*, 3 de Octubre. Recuperado de: <http://bit.ly/2u68Gcs>
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la Cárcel*, Edición Crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana, Ediciones Era, México.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. México, Universidad Iberoamericana.
- Gutiérrez, R. y Salazar Lohman, H. (2015). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente. *El Apantle, Revista de Estudios Comunitarios*, 1, 15-50.
- Gutiérrez, R. (2017). Reproducir la vida común. Una mirada desde Latinoamérica. Entrevista. *Diagonal*, 10 de enero. Recuperado de: <http://bit.ly/2ntb8qg>
- Han, BC. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Madrid, Herder.
- Ibáñez, J. (1991). Las técnicas de investigación. En *El regreso del sujeto*. La investigación social de segundo orden. Santiago de Chile, Amerindia, pp. 97-164.
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanza implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kant, I. (2003). *Crítica del discernimiento*. Aramayo, R. y Mas, S. (Eds. y trad.). Madrid, Machado Libros.

Maffesoli, M. (2008). La comunidad localizada. Variaciones sobre las sensibilidades posmodernas. *Estudios Avanzados*, 6(12), 7-30.

Martínez Bonafé, J. (2014). Pedagogía de la desobediencia. *Foro de Educación*, 12(17), pp. 17-19. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.017.001>

Parra, V. (1965). Brodeuse, Chilenne (fragmento 3), Entrevista. Recuperado de <http://bit.ly/2sY5Oj9>

Popkewitz, T.S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1991). *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid, Alianza.

Segato, R. (2015). Pedagogía de la crueldad, *Página 12*, 29 de mayo. Recuperado de: <http://bit.ly/2s8SsOs>

Simulacros: trabajando la esperanza de lo imposible en la Universidad del País Vasco

Ainhoa EZEIZA y Javier ENCINA

El simulacro es dinamismo permanente, emanación continua

Carlos Martín Carín

Cuando la profesora nos dijo que en esta asignatura íbamos a «hacer lo que quisiéramos, con quien quisiéramos y utilizando los espacios que quisiéramos» no lo creía posible. Me he educado imitando a modelos (padres, profesores...), en libertad condicional. (...) Algunos proyectos nos parecieron impensables al principio. Tampoco teníamos relación entre nosotr@s después de dos años junt@s. Nos parecía imposible trabajar sin planificación. Me parecía raro participar en un proyecto que no fuera de mi grupo. (...) Pero nos hemos ido ayudando, con imaginación, teniendo en cuenta las ideas de todas las personas, superando nuestro egoísmo en algunos momentos, y hemos trabajado con alegría. Nunca me había reído tanto con mis compañer@s, ni había reflexionado con tanta profundidad. En menos de dos meses, he desarrollado más las relaciones con mis compañer@s que en los dos años anteriores. (...) Hasta ahora, en muchos momentos me había sentido como un objeto; en esta asignatura he interiorizado que yo soy YO y no alguien que se dedica a cumplir con lo que hay que hacer.

Extraído del texto libre de autoevaluación de una estudiante de tercero del grado de Educación Primaria (Universidad del País Vasco).

Contexto de las experiencias

En 2014 comenzamos a trabajar el desempoderamiento y el ilusionismo social en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián (Universidad del País Vasco), un curso de muchas contradicciones, resistencias al cambio y sensación de angustia ante la incertidumbre. Trabajar sin objetivos *a priori* ha sido lo más difícil; pasar del control, el diseño y la programación a trabajar con y desde l@s estudiantes supone saber cómo se empieza pero no lo que va a pasar. No es que valga cualquier cosa, sino que se va trabajando la complejidad y la profundidad, la participación y la construcción colectiva. También quiere decir que no hay un final, o que no hay que ofrecer conclusiones para que «el alumnado llegue a donde tú quieres que lleguen» (manipulando los debates para al final controlar lo que tienen que aprender), sino abrir y dejar que pasen cosas, ayudar a esa construcción colectiva, rompiendo con el individualismo imperante y trabajando junt@s.

Al trabajar colectivamente, se rompe la dualidad docente-estudiantes; al contrario de otras formas individualistas de docencia que supone que estás «sola en el aula frente a tus alumnos», trabajando así estás siempre acompañada por estudiantes, y estos, también, a su vez, se cuidan y cuidan de sus compañer@s, desde el disenso. Algunas personas tienen más afinidad, son más sensibles y se dan cuenta de la importancia de trabajar con y desde sus compañer@s; a otras les cuesta más entrar a trabajar de esta manera, hay quien considera trabajar así una pérdida de tiempo —en parte por no comprender lo que estamos haciendo pero la mayor parte de las veces por resultarles más cómodo «hacer como que hace», o porque aprender de memoria unos contenidos les da seguridad de cara a un examen de repetición repetitiva—, y hay que superar algunas resistencias para ir abriendo grietas al individualismo. Pero en general, vamos aprendiendo a trabajar de forma creativa, con imaginación, con alegría, moviéndonos para superar la esclerotización del «estar sentad@s en una silla mirando hacia delante» —que no es más que una forma de tener el control sobre el cuerpo además de la mente—, y las clases no suceden

necesariamente en el aula, tienen colores, música, voz... y también frustración, debate y tensión, mucho disenso y al mismo tiempo, mucha colaboración y ayuda mutua.

Trabajamos en tres asignaturas del grado de Educación Primaria:

- En una asignatura de primer curso: *Desarrollo de la competencia comunicativa I*, que trata de adentrar al alumnado en el mundo comunicativo de la universidad. En esta asignatura, el material principal de trabajo ha sido el cuadernillo *El Desempoderamiento*, de Javier ENCINA y M^a Ángeles ÁVILA (2015), y tratamos de dar profundidad y amplitud a los pilares del desempoderamiento como herramienta-excusa para trabajar las formas de relación en el aula y la construcción colectiva. Se desarrolla de septiembre a diciembre, en aproximadamente 25 horas.
- En una asignatura de tercer curso: *Didáctica de la Lengua*, asignatura sobre cómo enseñar lenguas en la escuela. Trabajamos el desempoderamiento educativo desde el ilusionismo social, a través del desarrollo de proyectos que vamos decidiendo hacer (desde el disenso). Las reflexiones teóricas se van entrelazando con estos proyectos, de manera que no se separa la teoría de la práctica ni se secuencian, sino que vamos dando profundidad a lo que hacemos desde los sentires, los pensares y los haceres. Son 50 horas repartidas de septiembre a mediados de noviembre.
- En la asignatura de cuarto curso *Lengua y Tecnología: Recursos*, donde reflexionamos sobre convivencialidad, tecnología y desempoderamiento y revisamos las cosas aprendidas a lo largo de la carrera para comprender en mayor profundidad las funciones que cumple la escuela en la sociedad y el posicionamiento que nos gustaría tomar como maestras y maestros. Es una asignatura de 60 horas entre septiembre y abril, con un paréntesis de tres meses y medio de periodo de prácticas.

Simulacros

Aprendiendo de lo efímero en las culturas populares (que resumen tres conceptos básicos de la complejidad: imperfección, incompletitud e incertidumbre) y desarrollando el concepto de simulacro con el que hemos trabajado en comunidades de Andalucía (Estado Español) y Morelos (México), hemos adaptado dichas propuestas para trabajar en estas clases universitarias.

Ante la pregunta de cómo trabajar formas de participación convivenciales, la respuesta que proponemos es trabajar los simulacros como forma de flexibilizar estructuras y territorios y encontrarnos a través de las identificaciones. Los simulacros ayudan a sobrevivir, son una «no renuncia» a sentir/pensar/hacer experiencias diferentes. Facilitan que cuando *el virus* entre se reproduzca, pero no quiere decir que esté abierto, sino que está «no paralizado», que esa experiencia queda grabada para una próxima vez que haga falta recurrir a ella, pero que por ella misma no hará nada si no se contamina... Abren la esperanza de lo imposible.

Los simulacros «suponen la disolución de los límites entre ficción y realidad, (...) es decir, son oportunidades para convertir las vivencias en saber efectivo y en experiencia, (...) propician el relato de aquello «no dicho», de aquello de lo que no se habla» Rocío GÓMEZ ZÚÑIGA y Julián GONZÁLEZ MINA (2003:4-5). Son esas vivencias que nos van mostrando que son posibles otras formas de relación, otras formas de vivir la vida viviéndola. En lo efímero, lo inesperado, lo momentáneo, lo compartido, vamos ampliando los espacios y los tiempos frente a una estructura de territorios y horarios que sentimos que nos ahoga.

Ante la pregunta de «cómo lo hacemos», cómo podemos trabajar con y desde la gente en un territorio como es la universidad, un territorio medido, altamente jerárquico, estamental, con una Ciencia en mayúsculas que cae como una losa sobre la gente, nuestra respuesta es «¡haciéndolo!», creando formas de vida que, aunque no sean procesos de participación o de autogestión, nos ayudan a vivir no desde la aceptación sino desde las formas de ruptura, de resistencia,

que anteponen las formas de relación a los contenidos, y que crean contradicciones que hacen sentir que nos estamos dejando conducir por el poder y que hay muchas maneras de generar mediaciones sociales deseadas, sin tener que esperar a una revolución, sin esperar a un Futuro. Al ser solo simulacros, la continuidad hacia la transformación de la vida cotidiana queda como decisión de la gente, no como imposición de la profesora, que se dedica sobre todo a que la gente no se bloquee, a dinamizar la construcción colectiva y a complejizar los procesos, pero no a decidir lo que debe hacer la gente, qué es «lo mejor para ell@s».

1.- Simulacro en primer curso: Trabajando el desempoderamiento desde el pensar, el sentir y el hacer

La estandarización de los procedimientos científicos y su comunicación busca la perfección, el orden en el caos y el control de la producción científica. Esa búsqueda de la perfección genera un conocimiento fragmentado, porque solo cuando se fragmenta se puede estudiar con herramientas de investigación estandarizadas (o estandarizables). Todo ello provoca que los resultados sean incuestionables, en el sentido de que están tan fragmentados, que solo aquellas personas reconocidas en el mundo científico como prestigiosas —con sus propias formas de medir ese prestigio (número de publicaciones, capacidad de hacerse con recursos financieros, materiales y humanos, etc.)— en ese pequeño fragmento del conocimiento pueden afirmar, desmentir o modificar los principios de ese campo tan reducido y reduccionista.

Sin poner en cuestión ese planteamiento ideológico (para profundizar, ver Ainhoa EZEIZA y Javier ENCINA, 2017), adiestramos al alumnado universitario a escribir informes y artículos académico-científicos que cumplan los requisitos formales de la escritura académica, que es de lo que trata esta asignatura. Se enseña al alumnado cómo cumplir con los protocolos de la escritura científica, cómo estructurar el discurso científico y cómo cumplir con las normas formales de calidad

(formas de cita y referencia) antes de tener «algo que decir», lo que provoca la asimilación de un discurso acrítico en el que la voz del estudiante desaparece.

Pierre BOURDIEU (1985:152-153) habla de la *mitología científica*: «la coexistencia de *dos principios entremezclados de coherencia*: una coherencia proclamada, de apariencia científica, que se afirma por la multiplicación de los signos exteriores de científicidad, y una coherencia escondida, en principio mítica. Este discurso de doble juego y doble entendimiento debe su existencia y eficacia social al hecho de que, en la edad de la ciencia, la pulsión inconsciente que induce a dar a un problema socialmente importante una respuesta unitaria y total, a la manera del mito o de la religión, solo puede satisfacerse recogiendo los modos de pensamiento o expresión científicos».

Para que esta asimilación no ocurra y generar una perspectiva crítica en torno a la Academia, la propuesta ha sido partir de conceptos sobre los que todo el mundo tiene algo que decir, tiene unas vivencias en las que puede basarse para poder enfrentarse a los conceptos teórico-científicos de una forma más horizontal. Es por eso que decidimos tomar los pilares del desempoderamiento y trabajar sobre ellos, ya que son conceptos que, a su vez, son en su mayoría «palabras» de la vida cotidiana: los cuidados, la libertad, la construcción colectiva, la confianza, la interdependencia y autonomía, la alegría, el decrecimiento y la esperanza. Se parte de los saberes individuales, familiares y populares, y, trabajando en grupos, se van entrelazando todos esos saberes con el conocimiento científico, para provocar un debate que parta de esa reconstrucción grupal hacia la construcción colectiva.

Esta forma de trabajo nos ayuda a movernos en clase de formas diferentes para ir entrelazándonos y participando de formas horizontales, y así romper con la relación docente-clase, en la que *la clase* es la «masa receptora del conocimiento» y caminar hacia unas relaciones entre estudiantes que faciliten la autogestión y la resistencia ante formas de poder del entorno universitario. No se trata simplemente de trabajar los contenidos, sino que esos contenidos sean la excusa para trabajar los pilares del desempoderamiento en nuestra propia vida cotidiana, en casa, con *l@s amig@s* y también en la universidad.

A modo de ejemplo, estas son algunas ideas que han surgido de algunos debates:

Alegría vs. Felicidad: Esto lleva a posiciones diversas en la comprensión de estos conceptos y su interpretación, por lo que hay bastante disenso. Se percibe que la alegría es algo espontáneo, efímero y fácil de compartir, y vivimos en clase muchos momentos de alegría compartida; muchas veces, esa alegría compartida ha estado relacionada con algo que le ha pasado a alguien y que se ha sentido de forma colectiva (que alguien haya aprobado el examen para el permiso de conducir, por ejemplo). Pero la mayor parte de los momentos de alegría compartida han sido mucho más cotidianos, pequeños, imperceptibles e inconscientes. La Felicidad, en cambio, la vemos más asociada al logro de objetivos, lo que supone que puede entrar en conflicto con las formas de relación, al anteponer los logros personales/individuales a las vivencias colectivas. Nos parece que la felicidad es del SER, de la perfección, y que eso, muchas veces, hace daño a la autoestima de la persona y la aísla del resto de gente.

Confianza, alegría y libertad: Muchas veces relacionamos la alegría con el Humor como espectáculo, reírnos de otr@s; pero cuando relacionamos estrechamente la confianza, la alegría y la libertad, entendemos que la alegría puede desencadenar, en esa facilidad de contagio, momentos de empatía que ayudan a construir relaciones de confianza. La libertad, en este contexto, supone que nos vamos encontrando en el disenso, ya que el consenso lleva a relaciones de poder y liderazgo (imposición y eliminación de la diversidad), mientras que las relaciones de confianza nos ayudan a dar nuestra opinión y compartirla de forma creativa y constructiva. Nos ha parecido que estos tres pilares tienen interrelaciones estrechas y profundas.

Libertad, cuidados y confianza vs. seguridad: Hemos hablado bastante de las relaciones familiares, y lo que nos parece una relación de confianza puede que sea una relación de seguridad. Si me relaciono con mi madre desde mi rol de hija y ella desde su rol de madre, es muy difícil construir relaciones de confianza, ya que hablo desde un rol y no de persona a persona. Así, nos parece que muchas veces las

relaciones familiares son de seguridad y no de confianza; sabemos que no nos van a fallar porque son nuestros padres, no por quiénes sean (o puede que no tengamos seguridad en nuestra familia). En este contexto, los cuidados serían verticales (de padre/madre hacia hijos/hijas) basados en relaciones de poder, no son los cuidados en contexto de libertad, y eso hace que tengamos sensación de vacío cuando nuestros padres «nos lo dan todo».

El decrecimiento como forma de cuidarnos: Otra reflexión importante que hemos ido desarrollando está relacionada con las formas en las que nos relacionamos con los demás utilizando recursos materiales. Muchas veces, cuando quedamos con amig@s, quedamos para consumir, y nos puede llevar a pensar que el objetivo es el propio consumo (ir al cine, cenar en un restaurante, ir de bares, apuntarnos a una prueba deportiva...). En cambio, si enfocamos nuestras relaciones con respecto a los recursos que necesitamos y lo conectamos con las necesidades humanas, nos liberamos de un gran gasto que nos confunde. Es decir, no se trata de gastar menos para no dejar fuera a quien no tiene, que también, sino de no dejarnos arrastrar por el consumo y resituar la relación en lo humano: un vivir mejor con y desde la gente, donde los productos de consumo quedan en un segundo plano y se debaten desde los cuidados mutuos y de nuestro entorno social y natural. A partir de ahí, podemos plantearnos qué implicaciones tiene cada forma que elegimos para satisfacer nuestras necesidades, y ahí es posible que veamos que la publicidad y otros medios de marketing nos inducen a comprar productos que son más caros y de peor calidad que otros desconocidos que nos satisfacen de igual o mejor manera y además son más respetuosos y éticos. De ahí, surgió una aproximación a un debate sobre otras economías (economías alternativas y economías populares) en el ámbito de la distribución y de la producción, haciendo referencia específica a la industria de los alimentos, su marketing y sus malas prácticas respecto de la salud y la importancia de cuidar las economías locales que viven en armonía con el entorno social y natural.

La construcción colectiva y la interdependencia y autonomía: Estos dos pilares son el eje del desarrollo de las clases. Todo lo que vamos

haciendo parte de lo individual, de los saberes personales y culturales de cada persona, y se van interrelacionando, compartiendo y co-creando en el respeto de esa diferencia. Esto es algo complejo porque no nos conocemos y al principio no sentimos confianza de dar nuestras ideas, o no nos parecen importantes. A medida en que vamos generando ese diálogo, nos vamos dando cuenta de que podemos ir diciendo lo que pensamos, que nadie va a burlarse por ser «una tontería» y que muchas veces, de cosas que parece que no tienen importancia, se van construyendo ideas, proyectos o acciones complejas. La escuela ha situado los conocimientos científicos por encima de cualquier otro saber, y en esta asignatura reivindicamos el valor de los saberes propios y de nuestro entorno para, desde esa diversidad, entrelazarlos con los conocimientos científicos, como forma de recuperar la autoestima sobre lo que sabemos.

La esperanza sin objetivos: En los debates interesantes sobre la esperanza, se nos ocurrió preguntarnos si dejaríamos a un lado nuestro trabajo de clase, aun a riesgo de suspender, para ayudar a otras personas en sus trabajos. Estamos tan asimilados dentro del sistema escolar y sus normas, que no podemos ni imaginarnos que eso sea posible, así que situamos el aprobar u obtener una buena calificación por encima de la ayuda mutua. Pero si rompemos esa forma de hacer y vamos ayudándonos, resulta que incluso puede ser que obtengamos toda la gente mejores calificaciones, al ayudarnos entre tod@s de diversas formas. De esa manera, hemos entendido que la esperanza sin objetivos sería una idea difusa de que si ponemos las formas de relación en primer lugar, la clase sería un lugar de convivencia por encima del desarrollo académico, y esa esperanza es la que nos podría movilizar para ir construyendo relaciones de confianza en libertad.

Estas reflexiones no han ido separadas del hacer y del sentir. Abrirnos a hablar de nuestra familia, de nuestras formas de uso del dinero, de nuestras formas de desplazarnos, de relacionarnos con la gente... provoca que nos vayamos sintiendo en un ambiente de confianza que, a su vez, nos abre a un clima de mayor libertad. La clase se flexibiliza y de ser un territorio-aula va tomando algunas formas de espacio, donde la gente entra y sale, va a la calle a grabar algo, pone rollo de papel

a modo de mural en el pasillo del edificio, se mueve de un grupo a otro, pone música y la comparte, para comentar la letra y disfrutarla junt@s, buscamos aulas menos violentas como el aula de psicomotricidad, en la que podemos sentarnos o tumbarnos y vernos y hablar desde otras posiciones físicas...

2.- Simulacro en tercer curso: Vivencias trabajando con y desde la gente

En esta asignatura proponemos partir de la activación, a modo de simulacro, de procesos de participación y construcción colectiva con la excusa de profundizar en la comprensión de lo que es la lengua y la comunicación y cómo enriquecerla, a través de un aprendizaje experiencial. Se parte de lo concreto, de lo que queremos hacer, y a partir de ahí, vamos interrelacionando proyectos para profundizar en nuestras formas de relación hacia las mediaciones sociales deseadas. Comenzamos con la siguiente idea: «en (el tiempo de) esta asignatura vamos a hacer lo que queramos hacer, y en ese hacer, vamos a ir provocando la participación, la interrelación y la construcción colectiva».

Partimos de los principios de ilusionismo social como principios éticos y formas de trabajar que nos ayuden a vivir aunando el pensar, el sentir y el hacer. Se entiende que son principios como formas de empezar (no como metodologías), por empezar por alguna parte, porque no se trata de hacer cualquier cosa o de desarrollar los proyectos de cualquier manera, ni de que el buen fin del proyecto esté por encima de la gente; así, trabajamos desde lo que queremos hacer, y nos vamos encontrando y entrelazando a lo largo del proceso. Estos son, muy brevemente, los principios de ilusionismo social:

- Negociación inicial, sin determinar objetivos *a priori*. Se van proponiendo proyectos y se van hablando y planteando en clase para ver su viabilidad, su problemática, su profundidad...

- De objeto a sujeto, se trabaja CON y DESDE la gente, no *por* y *para* la gente. Este principio ayuda a descartar muchas ideas que se refieren más a la sociedad del espectáculo o a la perspectiva asistencial que a enfoques éticos participativos.
- De sujeto individual a sujeto colectivo, interrelacionando las ideas, los proyectos, los grupos y la gente siempre que sea posible.
- Trabajando desde/con la complejidad, planteando el pensar/sentir/hacer en una relación dialéctica.
- Herramientas y técnicas adaptadas a la diversidad y a los problemas que se quieren solucionar, no preestablecidas. Esto nos obliga a poner toda nuestra creatividad y la sensibilidad para trabajar de formas diversas en cada situación.
- Entendiendo las culturas populares como fuente de creatividad y como inspiración, en sus formas de hacer, formas de vivir lo cotidiano, en esa repetición creativa que recoge el pasado para traerlo al presente hacia el futuro, no por guardar un tesoro sino desde la transcendencia de lo cotidiano como construcción en complejidad y desde la imperfección y la incompletitud.
- Basándonos en modelos de comunicación multidimensionales, comunicándonos con la gente en sus espacios y tiempos además de por convocatoria, y aprovechando formas de comunicación que surgen en cada momento.
- No puede hablarse de objetivos *a priori*, los objetivos se definen y se redefinen a lo largo del proceso

En el desarrollo de estos proyectos, l@s estudiantes han debatido, negociado, reflexionado, co-creado textos escritos, han conversado, se han divertido charlando... y además, a medida en que lo han ido necesitando, han hablado con docentes de otras áreas (Educación Física, Educación Plástica y Musical, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales...). Han integrado las disciplinas de forma natural. La comunicación ha sido real y multicanal: con elementos comunicativos plásticos, sonoros

y musicales, físicos, textuales... A lo largo de todo el proceso, hemos mantenido debates para dar profundidad a los proyectos y sobre todo a las relaciones sociales entre las personas del grupo y más allá del aula. Nos hemos encontrado con contradicciones, momentos de bloqueo y frustración, problemas de infraestructura... pero los hemos ido resolviendo o superando gracias a la visión colectiva y de ayuda mutua.

Lo más bonito de todo el proceso es que hemos trabajado en la alegría de compartir la ilusión por lo que estamos haciendo y con sensación de libertad, olvidándonos en muchos momentos de nuestras relaciones de poder y de las calificaciones (poder coercitivo) gracias a la riqueza de las vivencias compartidas.

Estos son dos de los proyectos que se desarrollaron el curso 2014/2015:

- Decorar la Escuela de Magisterio de forma que sea un lugar agradable de relación y trabajo. De ahí surgió la iniciativa que se llamó *@decomagis* y que se convirtió en movimiento en la Escuela. La decoración se convirtió en herramienta para reivindicar cambios y representar propuestas... y todo esto, abriendo el grupo de trabajo de forma continuada para que cualquier persona pudiera incorporarse en cualquier momento, escuchando propuestas, trabajando de forma colaborativa y con mucha, mucha imaginación. *Nos pedisteis una puerta para entrar al jardín circular. ¡Nos gustan las puertas abiertas! ¡Que nos escuchen!* También rechazaron la convocatoria a un concurso de carteles, argumentando que *No estamos de acuerdo con que se hagan ese tipo de concursos porque: siempre se pone obstáculos a las iniciativas de l@s estudiantes; las ideas que proponen los profesores, la dirección... siempre tienen CONDICIONES, PLAZOS y LIMITACIONES; y ni siquiera podemos disponer de los materiales y los recursos (aunque sean nuestros)* (texto de un papel superpuesto al anuncio del concurso de carteles propuesto por la Dirección).
- Organizar una gymkana en el exterior para facilitar la participación de cualquiera que quiera. En esta organización, el grupo que

lo propuso se ha ido dejando ayudar por otros grupos y personas y eso ha facilitado ir aprendiendo a participar de forma colectiva, en lugar de priorizar el éxito del proyecto.

Esos dos proyectos, por las formas de ayuda mutua que desarrollaron, rompieron el hielo y, tal y como planteaba el proyecto *@decomagis*, abrieron algunas puertas y agitaron de alguna manera el centro. Animaron a estudiantes de primero y de cuarto a proponer sus ideas y proyectos también, que tomaron algunas ideas de estos proyectos y los entretejieron con los suyos. En un cierto sentido de transcendencia, estos proyectos han facilitado que pasaran cosas inesperadas y que el curso 2015/2016 fuera más sencillo trabajar hacia la esperanza de lo imposible.

Los proyectos desarrollados en 2015/2016 se han entrelazado de tal manera que es muy difícil separarlos entre sí. Si el curso anterior reivindicaron que les gustan las puertas abiertas, este curso querían romper los muros de los territorios. El hilo general de todo lo que hemos hecho ha sido cómo vemos los espacios de la Escuela de Magisterio, cómo podemos movernos en ellos y romper los límites que nosotr@s mism@s nos imponemos. No es que hubiera grupos que propusieran este tema, sino que ha sido algo que ha surgido como una necesidad y una reflexión. ¿Por qué nos movemos como robots en la escuela y ni se nos ocurre utilizar los espacios de otras manera?

Esto nos llevó a otra reflexión: *ESTAMOS MUERT@S*. Este es el lema adoptado por el grupo que propuso hacer una revista donde poder expresar por escrito sus opiniones, ya que, en general, sienten que sus voces no son escuchadas y que quedan siempre subsumidas a las ideas de autores, docentes, organismos... Uniendo la revisión/reflexión sobre el uso de espacios de la escuela a la afirmación de estar muert@s, una propuesta fue proponer una especie de picnic de forma semi-improvisada, para plantear el *estamos muert@s/estamos viv@s* como provocación que movilizara pasar de la seguridad de lo posible a la esperanza de lo imposible.

En ese picnic usamos una adaptación del *Tendedero de los deseos* (Javier ENCINA, M^a Ángeles ÁVILA y otr@s, 2011), utilizando servilletas de

papel para tender nuestras ideas sobre la educación, la escuela y nuestro entorno. Pusimos manteles en el suelo, en la entrada de la Escuela, con algunas cosas de comer, y comenzamos a hablar de los temas que nos preocupan y nos interesan. Después, alguien llegó con una guitarra y al empezar a cantar, se fue acercando más y más gente a disfrutar de ese momento. La alegría que se vivió en ese momento fue algo muy compartido y sorprendente, incluso se acercaron algun@s docentes a cantar con nosotr@s, o nos dijeron que era la primera vez en que veían a l@s estudiantes tan alegres, y también nos felicitaron unos días más tarde por dar vida a la Escuela. También hubo quien se quejó por el ruido, por molestar, por alterar el orden... pero eso no impidió que celebráramos estar junt@s.

Eso nos enseñó que no hacía falta planificar ni tener todo predefinido, y que dejando las cosas pasar, se pueden provocar momentos efímeros e irrepetibles. Después de ese momento, de repente ya no teníamos miedo a hacer cosas sin tenerlas totalmente controladas, y eso nos ayudó mucho a llevar adelante las ideas que teníamos, de grabar un *lib-dup* sobre los espacios de la Escuela y la gente que los habita (incluyendo al personal de administración y servicios, la gente del servicio de copistería, la gente que lleva la cafetería...). Y para terminar, organizamos una fiesta no oficial a la que invitamos a todo el mundo a participar en juegos que íbamos haciendo según la gente que se juntaba. Todo acabó con una comida autogestionada, donde cada cual trajo lo que quiso compartir, y ahí cantamos junt@s, charlamos relajadamente y disfrutamos mucho.

Al final de todo el proceso, utilizamos formas diversas de evaluación: una autoevaluación individual en texto libre, una revisión grupal de las cosas que hicimos y lo que nos ayuda para nuestra profesión docente futura, y también una tabla de análisis de pensamientos, sentimientos y haceres en relación a las necesidades humanas (las mencionadas en el primer capítulo de esta publicación: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identificación y libertad).

Para finalizar el proceso, compartimos estos textos de Eduardo GALEANO (1989) porque, al haber llevado a cabo estas experiencias

en un plazo tan corto de tiempo (tan solo dos meses) había habido algunas tiranteces, tensiones y heridas emocionales que queríamos curar... y es que cuando se piensa/siente/hace todo junto, hay cosas que escuecen... y así dábamos un final bonito a la experiencia, a modo de evaluación del proceso:

I El principio: Miedo, bloqueo y desconocimiento

«No sabíamos qué hacer. Siempre habíamos hecho lo que nos habían mandado en cada asignatura. Estábamos perdid@s»

«Nos dimos cuenta de que, en realidad, no nos conocíamos ni nos sabíamos relacionar»

«Nos quedamos bloquead@s dos o tres veces, casi no sale el proyecto. No sabemos trabajar sin líderes o sin alguien que decida por nosotr@s»

Una mañana, nos regalaron un conejo de Indias. Llegó a casa enjaulado. Al mediodía, le abrí la puerta de la jaula.

Volví a casa al anochecer y lo encontré tal como lo había dejado: jaula adentro, pegado a los barrotes, temblando por susto de la libertad.

El miedo. Eduardo GALEANO (1989:84).

II El proceso: Celebrando encontrarnos

«La fiesta nos ayudó mucho, estábamos junt@s corriendo, cantando y riéndonos, también con estudiantes de otros cursos, y nos fuimos sintiendo en algún sitio»

«Cuando hicimos el pic-GUK (cambiamos *nik* que en euskera es *yo* por *GUK*, que en euskera es *nosotr@s*) queríamos mostrar que no estábamos muert@s, que había vida en Magisterio, y nos hizo mucha ilusión encontrarnos con más gente que se sintió viva en ese momento»

«La verdad es que compartir la comida y la bebida ayuda mucho a relajarnos y a sentirnos en un espacio y un

tiempo, en lugar de estar atrapad@s en un territorio y en un horario»

«He hecho cosas con mis compañer@s que no había hecho en los dos años anteriores: reírme un montón, jugar, disfrutar, reflexionar de cuestiones bastante profundas, he conocido a la gente de forma no académica, he conocido a la gente»

Estaba suave el sol, el aire limpio y el cielo sin nubes. Hundida en la arena, humeaba la olla de barro. En el camino de la mar a la boca, los camarones pasaban por las manos de Zé Fernando, maestro de ceremonias, que los bañaba en agua bendita de sal y cebollas y ajo.

Había buen vino. Sentados en rueda, los amigos compartíamos el vino y los camarones y la mar que se abría, libre y luminosa, a nuestros pies.

Mientras ocurría, esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño. Ella no iba a terminarse nunca, y nosotros tampoco, porque somos todos mortales hasta el primer beso y el segundo vaso, y eso lo sabe cualquiera, por poco que sepa.

La Fiesta. Eduardo GALEANO (1989:208)

III El final: La evaluación

«Es que había gente que no participaba apenas, que solo estaba esperando a ver qué se decidía para hacer lo que se dijera. Eso nos dio bastante rabia y nos generó frustración. Pero al final todo el mundo participó de una u otra forma, algun@s de forma más activa e implicada y otras personas aportaron su granito de arena en momentos determinados»

«A mí me cuesta mucho participar, no me atrevo, y aunque no he hecho todo lo que podía haber hecho, me he ido soltando y tomando más confianza también en mí mism@»

«Aunque ya lo sabía de antes, he interiorizado que yo soy YO, que no tengo que estar solo haciendo lo que me digan»

«Al final, se han tenido en cuenta las ideas y opiniones de todo el mundo, algunas veces sumándolas de alguna manera y otras, relacionándolas con las ideas de otras personas. Cada cual ha aportado desde sí mism@ y eso nos ha dado una gran riqueza»

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

—El mundo es eso —reveló—. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

El Mundo. Eduardo GALEANO (1989:5)

3.- Simulacro en cuarto curso: Reflexiones en torno a la educación, la tecnología y la lengua

En esta asignatura hemos debatido y reflexionado mucho sobre educación. Resulta llamativo que al final de los estudios que se supone son capacitadores para ejercer de maestr@s de Educación Infantil y de Primaria, l@s estudiantes no sepan explicar qué posicionamiento les gustaría tomar, cómo les gustaría trabajar, qué quieren hacer en clase con las niñas y niños... Según han comentado en las clases, *tendremos que hacer lo que nos digan allá donde vayamos a trabajar, entonces, ¿para qué vamos a pensar en qué queremos hacer?* En estos debates, hemos admitido que una gran parte de la formación del profesorado trata de cómo ejecutar las órdenes gubernamentales: currículum, programación, unidades didácticas, estandarización, criterios de evaluación... todo para que decidamos *a priori* qué vamos a hacer para educar a otras personas, sin contar con ellas. A lo largo de los estudios de Magisterio se dedica gran parte del tiempo a hacer (unidades, programas, ejercicios, informes...), muy poco a pensar (al considerar que los educadores son meros ejecutores, *cuerpo docente* y no cabeza...) y apenas nada a sentir (hay que mantener la jerarquía, pase lo que pase... ¡somos profesionales!), y eso es una estrategia muy efectiva, hay que decirlo, para alejarnos de las mediaciones sociales deseadas y mantenernos en mediaciones impuestas y consentidas.

Se supone que nuestra profesión consiste en asumir el rol docente y relacionarnos con el alumnado desde el rol docente al rol de estudiante. Pero no se pueden construir relaciones de confianza desde un rol, porque las relaciones de confianza son de persona(s) a persona(s). Un rol significa que lo que hacemos lo hacemos como parte de nuestras funciones laborales, y nos conduce (y nos dejamos conducir) a fragmentarnos en *yo docente, yo madre, yo amiga, yo consumidora...*

Esto nos ha llevado a dos debates:

- Las mediaciones sociales deseadas y el papel de la tecnología en la construcción y/o en la destrucción de estas mediaciones.

- Los dilemas éticos de nuestra profesión, relacionados con la búsqueda de empleo y nuestras formas de trabajo.

Al ser una asignatura relacionada con el uso de la tecnología en la enseñanza, hemos profundizado en cómo repercuten las TIC en nuestras relaciones, tanto dentro del aula como, sobre todo, en nuestra vida cotidiana. No hemos buscado soluciones ni respuestas, sino debatir sobre formas de relación, participación y comunicación que nos ayuden a tomar decisiones situadas, autogestionadas colectivamente. Por ejemplo, hay gente que ha planteado que pasa todo el día revisando el móvil una y otra vez, pero que parándose a pensar en lo que eso le ha aportado, en realidad no merece toda la atención prestada; y sin embargo, no podemos desprendernos de él. Es interesante darnos cuenta de los procesos de dependencia que pueden generar estas tecnologías, que, como plantea Jesús MARTÍN-BARBERO (2015:5), han transformado su estatus radicalmente, «pasando a constituirse en dimensión estructural de las sociedades contemporáneas a la vez que se llena de densidad simbólica y cultural».

Las TIC reducen la riqueza perceptiva, al reducir todos los sentidos a básicamente dos: la vista y el oído. Además, conducen la comunicación hacia la escritura, y al ser tecnologías sociales, modifican las formas que tenemos de relacionarnos, no solo dentro de la escuela, en lo académico, o en nuestro trabajo, en lo profesional, sino que también han transformado en muy poco tiempo las formas en las que nos comunicamos en nuestro ámbito privado. Comentaban algun@s estudiantes que habían decidido normativizar el uso del móvil (el celular) en sus encuentros sociales (cuando van a cenar con amig@s por ejemplo), y así, dejan los móviles en un cesto, apagados, para evitar que atrapen su atención. Otr@s comentaban que habían sido incapaces de cumplir con «un día sin móvil», porque tienen asociadas muchas actividades a él. Cuando la herramienta es la que marca nuestro día a día, la herramienta deja de ser manejada por la gente y pasa a manejar a la gente; cuestionar este uso supone resituar la herramienta para que sea una herramienta convivencial (Ivan ILLICH, 2015).

En ese sentido, hemos revisado qué necesidades humanas satisfacen las TIC y, a partir de ese análisis, para resituar las TIC, sin prescindir de ellas, que creemos que sirven para muchas cosas interesantes, pero situándolas de igual a igual con otras formas de satisfacer esas necesidades, para que no se destruya la diversidad.

En cuanto a los dilemas éticos, se ha generado una tensión dialéctica entre la necesidad de empleo y las formas en las que se trabaja en las escuelas. Si por ejemplo, sabemos que hay formas pedagógicas establecidas en la escuela dominante que son negativas, cuando trabajamos por y para quien nos paga, sabiendo que perjudicamos a las niñas y niños, nos situamos en una posición contraria a lo que tendría que ser nuestra ética profesional, ya que no cuidamos ni protegemos a los menores a nuestro cargo. Hemos debatido sobre diversas formas en las que podemos trabajar en entornos escolares nocivos, a través de la flexibilización de estructuras y estableciendo formas de resistencia y protección. Una idea es que podemos decidir lo visible y lo invisible, las formas de documentar lo que hacemos y cómo contarlas a quienes están a nuestro lado en la estructura de poder (compañer@s docentes), a quienes están por encima (dirección, inspección...) y también a las familias (estructura de poder familiar).

Por último, hemos debatido sobre la perfección y la cohesión grupal, frente a la imperfección y el trabajo colectivo. En los proyectos que han ido surgiendo como parte de la asignatura (y que nos han ayudado a profundizar en las reflexiones) hemos ido pasando de una idea de «uso perfecto de las TIC» (una web bonita, un vídeo muy elaborado y guionizado, un blog muy bien estructurado...) a un uso más imperfecto y ágil de estas herramientas, y lo hemos hecho como posicionamiento educativo. Hacer «buenos proyectos», es decir, poniendo todo el énfasis en el producto, supone trabajar de forma cohesionada, que cada equipo se encierre en su trabajo, lo planifique y lo desarrolle de forma ajustada. Esto provoca aislamiento y deshumanización, ya que no conocemos a la gente que tenemos a nuestro alrededor, la comunicación se simplifica y nos olvidamos de nuestro entorno social y natural. Además, hacemos que sea muy difícil que alguien no especialista alcance ese nivel que hemos marcado como

ideal, y así, situamos al alumnado una y otra vez por debajo de nuestras habilidades y capacidades, ya que nosotr@s somos perfect@s.

En cambio, en la imperfección nos encontramos de igual a igual, al reconocer que nadie lo sabe todo, y así, abriéndonos y permeabilizándonos hacia la construcción colectiva, todo el mundo puede participar en cualquier momento. Facilitamos las relaciones humanas ricas, al entretejerlos de formas diversas, fusionando grupos, participando en proyectos de otros grupos y así, sintiéndonos junt@s.

De la seguridad de lo posible a la esperanza de lo imposible: Soñar, despertar, vivir

La educomunicación popular se debate entre la confianza de lo posible y la esperanza de lo imposible: consiste en poner en práctica el ilusionismo social que hace posible lo que aparentemente es imposible. Implica formas de relación con la educomunicación de masas desde los tiempos y espacios cotidianos y se apoya en la reversión de las lógicas de educomunicación dominantes. Cuando se trabaja desde lo popular se emplea el distanciamiento y la identificación al mismo tiempo.

En los procesos de construcción colectiva, ninguna educomunicación puede ser impuesta, sino deseada, y este deseo debe llevar consigo la apropiación.

Javier ENCINA y Ma^a Ángeles ÁVILA (2010)

Cuando trabajamos en la seguridad de lo posible, pasamos por encima de la gente porque decidimos su ritmo, nos centramos en los objetivos y los contenidos prefijados y nos da igual con quién estemos porque vamos a hacer lo mismo; la diversidad es una molestia, una dificultad para desarrollar nuestra actividad. Lo seguro es lo que está establecido por normas, lo que ya conocemos, lo que nos permite ir

a clase sabiendo lo que vamos a hacer. Lo seguro es lo que hace que, por muchos cambios que hagamos en la escuela, todo siga igual, siga manteniéndose el *status quo*. Trabajamos dentro de lo que conocemos, repitiendo patrones de forma repetitiva.

Por muy moderna o innovadora que sea la escuela dominante, sigue generando despersonalización, homogeneización y deshumanización, porque determina *a priori* lo que debe pasar (programaciones, unidades, secuencias...). Se insiste en soñar, pero soñar significa que estamos dormid@s. La escuela dominante nos genera una sensación de no estar entre los vivos, de ser zombis, robots o personas dormidas que soñamos en la seguridad de lo posible, en lo que podemos imaginarnos ahora.

La esperanza de lo imposible despierta todos nuestros sentidos (los 13 sentidos), y nos genera nuevas imaginaciones trabajando desde el pensar/sentir/hacer sin poder separarlos. Al ir encontrándonos con l@s demás, nos abrimos a lo inesperado, a la improvisación, a lo que surge en el momento, en los espacios y los tiempos cotidianos. No todo vale, pero tampoco vale solo lo que decida una persona de el aula (la persona docente) sobre el resto de gente, sino que reconocemos a todas las personas como sujetos y como docentes, dinamizamos que la gente sea reconocida como sujeto individual y sujeto colectivo. La investigación no se separa y forma parte del proceso, una investigación participativa y transformadora.

La sensación de despertar no significa que, a partir de ese momento, vamos a estar siempre despiert@s; al tratarse de simulacros, lo que hacemos es crear una posibilidad nueva. La sensación, al final de estas experiencias, es que todo vuelve al mismo sitio, todo se reordena para que todo siga siendo igual que antes; nos volvemos a dormir. Pero valorando lo efímero, aun negando lo ocurrido (por no querer aceptar que si no hacemos más cosas es porque no queremos...), sabemos lo que ha pasado, cómo ha pasado y cómo nos hemos sentido junto con otra gente. Lo vivido, eso es algo que es difícil de borrar, y aunque todo parezca en su sitio, se percibe una cierta sensación de que, si se quiere, se puede.

BIBLIOGRAFÍA

- Pierre BOURDIEU (1985) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Ed. Akal/Universitaria. Madrid.
- Javier ENCINA y M. Ángeles ÁVILA (2015) El Desempoderamiento. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.
- (2010) *El ilusionismo social: más allá de la última frontera metodológica*. Javier ENCINA, M^a Ángeles ÁVILA, Begonia LOURENÇO, Las culturas populares: plantas medicinales, comunicación, economía, historias orales e ilusionismo social. Colectivo de Ilusionistas Sociales. Sevilla.
- Javier ENCINA, M^a Ángeles ÁVILA y OTR@S (2011) Participando con y desde la gente. UNILCO-espacio nómada. Sevilla.
- Ainhoa EZEIZA y Javier ENCINA (2017) *Desempoderamiento científico*. En Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA (coord.), SIN PODER. Construyendo colectivamente la autogestión de la vida cotidiana, pp. 183-235. Editorial Volapük. Guadalajara (España).
- Eduardo GALEANO (1989) El Libro de los Abrazos. Ediciones La Cueva. Buenos Aires.
- Rocío GÓMEZ ZÚÑIGA y J. GONZÁLEZ MINA (2003) *(des)ordenar lo vivido, reordenar lo sabido: déficit simbólico y juegos-simulacro*. III Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación. Vicepresidencia de la República/Coldeportes/FUNLIBRE Noviembre 27 a 29 de 2003. Bucaramanga. Colombia.
- Ivan ILLICH (2015) *La Convivencialidad (textos seleccionados)*. En Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA (coord.) Convivencialidad, Tecnología y Desempoderamiento, pp. 75-118. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.
- Carlos LERENA (1989) Escuela, Ideología y Clases Sociales en España. Círculo Universidad, Madrid.
- Jesús MARTÍN-BARBERO (2015) *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural*. En Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA (coord.) Convivencialidad, Tecnología y Desempoderamiento, pp. 5-19. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Del coraje a la esperanza: la lucha por la universidad de los pueblos del sur (UNISUR)

Sinaí RIVERA MARTÍNEZ

*No queremos ir a la universidad,
queremos que la universidad se levante
en nuestras comunidades,
que enseñe y aprenda junto a nuestra gente*

(EZLN, 2017)

Preámbulo para exorcizar demonios (balbucea)

Hace dos años ingresé al posgrado y era más o menos consciente de que la mayor parte de los textos que produciría serían de tipo académico. Uno de mis principales temores era perder mi voz y escritura creativa, pues los textos académicos suelen tener un formato casi único y una serie de reglas, que a mi ver, dificultan que se cuelen descripciones, imaginaciones, y sentimientos que suelen ser interpretados como elementos sin sentido, o también pueden ser considerados como disparates para la escritura propia de un texto académico. Sin embargo, creo esas imaginaciones o sentimientos son manifestaciones del pensamiento que intentan expresar algo que no es posible expresar en el marco de esas reglas y formatos.

Desde una mirada ortodoxa, se pensaría que *los disparates* le restan Validez y Rigurosidad Científica en un texto de tipo académico. Supongo que por eso hay un cuidado al honor del apellido Científico, y creo que ese cuidado da lugar a la confusión de que La Validez y La Rigurosidad parecen negativas y opuestas a La Creatividad. Esa

confusión es una de las razones por las que muchos textos académicos suelen ser aburridos, y he llegado a pensar que en los escritos en donde se pregonan el honor al apellido científico, de validez y rigurosidad no tienen nada.

Pareciera una posición contradictoria, pues la mayor parte de mi vida ocurre en aulas universitarias tanto como estudiante, como profesora, y consumo esos textos casi como el pan de cada día. Es cierto, todo el tiempo me relaciono con textos académicos, algunos muy ilustradores e interesantes y otros excesivamente incomprensibles y aburridos. A decir verdad, no solo soy una consumidora, sino que además produzco textos con estas reglas aburridas, y siendo aún más sincera escribirlos me genera ansiedad y frustración.

Para escribir considero tener en mente que para expresar ideas puedo escribir palabras sencillas y hablar de situaciones complejas, pero muchas veces no lo logro y constantemente recurro a *las palabrotas* conceptuales (que nadie entiende), a las formas de veracidad y sustento (que a nadie le importan), y al formato único (que en mi caso sí logra desplazar mi voz creativa). Finalmente, mis temores son una realidad. Para la elaboración de textos «formales» con frecuencia pierdo mi voz creativa. Invadida con cierta nostalgia me pregunto ¿Cómo hallarla? ¿Cómo recuperarla? Y sollozo en los pasillos universitarios ¡Oh dónde estará mi voz creativa! Jajajaja.

Después de mis pensamientos catastróficos, recuerdo que en realidad nunca he perdido mi voz en mis escritos, afortunadamente está en mis libretas personales, mis diarios, mis notas regadas. Mi voz está siempre conmigo, pero ya descubrí que le da pena salir en los textos «formales» y que se cohibe con el pánico escénico, pues apenas cuando salía y apenas se asomaba, le reprimían diciendo que era un disparate y que no daba claridad a lo escrito. Entonces hice una distinción y decidí darle un bonito lugar a mi voz y escritura creativa en textos «informales» escritos para mí y mis amigos en forma de poesía de verso libre y cuentos escritos en mis diarios.

Se supone que la escritura formal trata de que otros, a quienes no se tiene el gusto de conocer, te lean, y que quien escribe tenga la capacidad de usar el lenguaje para comunicar una idea de forma concreta.

Hoy tengo la oportunidad de escribir un texto libre que será público, escribo con el objetivo de compartir una experiencia sobre educación y autogestión, y espero poder darle presencia a mi voz. El reto es aprender a tejer las ideas con fuerza argumentativa y que no mutile la creatividad.

Del coraje a la esperanza

I Cristina

A mí me da mucha rabia que vengan los del gobierno federal con su programa del sin hambre porque solo nos forman para llenar papeles. Un día estaba enojada y les dije: ¿A poco el hambre se quita llenando papeles? ¿A poco nuestros pueblos van a comer puros papeles? ¡No! ¡Perros no nos quieran ver la cara!

Cuando el gobierno llega con sus papeles yo me pongo a investigar qué es lo que dicen eso papeles. Han de pensar que no sabemos, pero por eso venimos a estudiar. Si por eso nuestros pueblos pensaron en una universidad (participación de una estudiante en una Asamblea de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, en 2013).

En la fuerza de esa voz yo escuché coraje y dignidad, esa tarde Cristina me dio una gran enseñanza sobre la dignidad; me enseñó que La Dignidad siempre lleva coraje, me enseñó de la rabia y la determinación son necesarias para la resistencia, y que las estrategias que se definen son siempre por La Dignidad.

La lucha por la Universidad de los Pueblos Sur (UNISUR)

En octubre de 2007 se creó la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) del Estado de Guerrero, México. Se fundó con el objetivo de crear un espacio de educación superior para los jóvenes provenientes de los pueblos originarios de la entidad. En la consulta para la creación de *una universidad de los pueblos y para los pueblos* (lema de la casa de estudios) participaron 250 Asambleas

Comunitarias y Municipales, y se realizaron tres congresos de educación intercultural en el estado de Guerrero.

Los pueblos originarios que participaron en el proyecto de la universidad establecieron que la educación de sus hijos sería bajo un planteamiento intercultural con respeto a sus culturas, sus lenguas, y sus tradiciones. Con la creación de la universidad no solo se buscaba la inclusión de los jóvenes a la educación superior, también se buscó que la formación académica tuvieran una perspectiva intercultural, y que prioritariamente la formación de sus hijos respondiera a estudiar y a atender las necesidades sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales de las comunidades.

Los pueblos participantes convocaron a acompañar el proceso a diversos académicos de universidades nacionales e internacionales, quienes conjuntamente con los pueblos elaboraron un estudio de factibilidad para sustentar la necesidad de la creación de una universidad en la entidad, elaboraron su proyecto pedagógico en función de las necesidades de las comunidades, definieron las licenciaturas, sus rutas curriculares, los planes y programas de estudios, así como su estructura organizativa para la toma de decisiones. Definiendo que el proyecto político y pedagógico recuperaría las formas de organización comunitaria democráticas con las que se autogobiernan.

Por otra parte, las asambleas comunitarias impulsaron la donación de terrenos para la construcción de la universidad, y en algunas sedes se edificaron aulas (en otras las autoridades comunitarias prestaron las instalaciones de las escuelas públicas del pueblo). Conjuntamente, comunidades, estudiantes y profesores han buscado redes de colaboración nacionales e internacionales para la donación de libros, materiales educativos, y equipo de cómputo. La UNISUR cuenta con una planta docente voluntaria, la mayoría de los profesores residen en la Ciudad de México, por lo que tienen que viajar entre 6 y 12 horas para llegar a las sedes de la universidad. Cabe mencionar que todos los profesores que hemos participado ha sido sin salario. Todo lo anterior, ha sido realizado desde la autogestión.

A casi diez años de iniciar clases la UNISUR no cuenta con el reconocimiento y validación oficial de sus estudios por parte del Estado,

el proceso por el reconocimiento oficial de la universidad ha sido complicado. En busca del reconocimiento se ha invertido, trabajo, recursos, tiempo, y, sobre todo, *esperanzas* en que el Estado pueda hacer efectivo el derecho a la educación pública. En las diversas mesas de negociación las promesas realizadas por las autoridades federales, estatales y locales han evidenciado que no hay voluntad política para efectuar el decreto de creación que otorgará «validación oficial» a los estudios de la UNISUR.

Esto apunta a señalar a que el Estado le ha apostado al desgaste de la movilización y a la desarticulación interna como su principal estrategia para atender el caso de la UNISUR. La ausencia del compromiso estatal no es novedad para los pueblos, por el contrario, en México los pueblos tienen muy presente que la mayor parte de lo que construye es, principalmente, desde la organización autónoma de los pueblos en el marco de las autonomías políticas.

Cabe mencionar que la demanda de reconocimiento oficial ha colocado en la comunidad unisurense una fuerte disyuntiva para definir si ¿Valdrá la pena seguir en la lucha por el reconocimiento oficial? O ¿Será mejor seguir en la autogestión? La disyuntiva anterior corresponde a un debate complejo sobre las formas de relacionarse con las estructuras de poder estatal, y es una tensión constante en los procesos políticos.

En los debates suele haber una errónea concepción de la acción política, pues tiende a concebirse como dicotómica, pareciera que solo hay dos opciones y que son irreconciliables, y así es como queda entrapado el debate sobre la acción política, pues es pensada en dos polos: en, desde, y con las instituciones estatales, o fuera de las instituciones del Estado.

Supongo que la concepción dicotómica es errónea en tanto que en los procesos políticos hay constantes negociaciones y redefiniciones de las estrategias políticas, y por ende de las lógicas de la acción política. No es útil entraparse en esa discusión dicotómica, no ayuda para concretar cómo resolver proyectos en común. Las negociaciones en los procesos autogestivos dependen, en gran medida, de los objetivos de las luchas, de las necesidades que vayan surgiendo

en el camino, así como de las emergencias que se generan en las construcciones colectivas¹.

Considero que la acción política también está en el tipo de relaciones sociales que se construyen en la cotidianidad de las luchas, las estrategias internas que se definen para sostenerse. Es decir, las acciones políticas no solo se definen en cómo establecer las relaciones con las estructuras estatales, las acciones y los discursos públicos, las estrategias de resistencia y desobediencia, sino que la acción política está también en la construcción de los tejidos sociales al interior de las organizaciones.

Durante el proceso político de la UNISUR se han tenido grandes alcances en términos de la reconfiguración de las relaciones sociales, pues se ha buscado tejer relaciones de confianza, apoyo mutuo, y compromiso con un proyecto comunitario que se enmarca en las culturas, lenguas y tradiciones de cinco pueblos originarios del Estado de Guerrero: *me'phaa* (tlapaneco), *nu savi* (mixteco), *no'mndaa* (amuzgo), afroamericano y mestizo. El proyecto ha caminado durante diez años sostenido en la autogestión. Se trata de una experiencia de lucha en donde la autogestión no solo es una estrategia desplegada para la organización y la resistencia de un proyecto político y pedagógico comunitario, sino que hasta la fecha es la principal fuerza movilizadora en el que se sostiene.

En el presente escrito me dispongo a narrar la puesta en marcha de un proyecto de educación autogestiva. Dicha experiencia se encuentra atravesada por las historias de quienes han compartido y luchado por el sueño de construir una universidad del pueblo y para el pueblo. Me interesa dejar testimonio de que desde la autogestión la UNISUR ha logrado cambios importantes en las comunidades y las personas que han participado en el proceso.

Hemos sido muchas las personas que hemos colaborado en el sueño de una universidad incluyente, democrática y transformadora. Es preciso mencionar que he vivido de cerca la experiencia porque me involucré en el proceso de la universidad de los pueblos en el año 2013 como profesora, pues yo también comparto el sueño de que otro tipo de universidad es posible. Escribir sobre una experiencia vivida

también pasa por reconocer que hay temas abiertos, preguntas sin respuesta, posiciones políticas, emociones y percepciones individuales sobre lo que acontece en la UNISUR. No obstante, el texto busca dar lugar a las experiencias con los otros, a los sentimientos compartidos en una lucha, a las formas de resistencia y de estrategias desplegadas para continuar en la búsqueda por el sueño.

Me interesa compartir la riqueza de la experiencia y dialogar con otros que también viven experiencias educativas autogestivas, encontrarnos en los esfuerzos realizados para sostener los proyectos, así como los retos y desafíos a los que se enfrentan en los caminos de la organización y la autogestión. Considero que recuperar en estos términos la experiencia de la UNISUR abre la posibilidad a otros relatos, posiciones, debates, e historias, pues el relato de la UNISUR está integrado por múltiples voces y diversas interpretaciones.

No pretendo dar una fotografía intacta de una experiencia que se ha construido en un largo camino de casi diez años, eso sería prácticamente imposible, por el contrario, busco compartir algunas historias que me parecen son esperanzadoras, pues los protagonistas son las comunidades, sus estudiantes y profesores los que sostienen el proyecto. Decidí presentar estas historias con anécdotas cortas que registré y que resultan significativas para narrar la experiencia por los caminos de lucha.

Las anécdotas son ilustradoras para pensar en todo lo que se ha construido y transformado, estas anécdotas son parte del viaje por el sueño compartido. Representan enseñanzas de dignidad y de esperanza, pues muestran la capacidad transformadora de hacer con los otros y de trazar las rutas del viaje.

II Pese a todo nosotros vamos a continuar

En diciembre de 2016 en el cierre de módulo² la Asamblea General de la UNISUR se reunió en la comunidad Mezón en donde está una de sus sedes. Aunque los cierres de módulo suelen tener un ambiente de festejo, este parecía diferente, un tanto desolador, pues las autoridades académicas darían una noticia sumamente difícil.

La asamblea comenzó con el siguiente mensaje:

Como saben se hicieron todos los esfuerzos para obtener el reconocimiento oficial de nuestros estudios vía la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)³. Se firmó el acuerdo, se entregó la documentación, se realizaron las gestiones, pero el proceso se ha alargado y al parecer se encuentra atrapado en los procesos políticos de la UACM. No hay duda que en este intento la expedición de títulos parecía estar tan cerca, pero por lo que vemos será difícil tener precisión de cuándo se dará cumplimiento al acuerdo. Queremos decirles que no hay duda de que hicimos todo lo posible.

El mensaje dio paso a un silencio y a las miradas entrecruzadas. Posteriormente, una estudiante tomó la palabra y mencionó:

Pues vamos a seguir en la lucha, pero es bueno saber todo esto para pensar qué caminos vamos a trazar, seguiremos insistiendo en la lucha por el reconocimiento, y hay que seguir tomando clases, no parar ahora porque en nuestras comunidades hay mucho que hacer.

Otros estudiantes y profesores tomaron la palabra con mensajes en el mismo sentido. Al finalizar la asamblea los acuerdos tomados fueron seguir en la lucha por el reconocimiento, continuar tomando clases, elaborar un plan de acción conjunto para continuar con la demanda de reconocimiento, así como ir a las comunidades e informar la situación. Con los acuerdos tomados, los integrantes de la UNISUR decidieron continuar con la lucha y buscar otras estrategias para continuar en la autogestión. Ante la dificultad del panorama la pregunta que queda abierta es ¿Por qué seguir? Pareciera más

fácil abandonar la lucha, pero eso parece no ser una opción para quienes han sostenido el proyecto durante casi diez años en la autogestión.

III ¿Por qué seguir?

Alberto

Yo no vine aquí porque crea que ustedes son unos pobres indios que merezcan educación, ¡No! Yo vengo porque creo que juntos podemos transformar el mundo, mi deseo más que enseñarles es aprenderles (Profesor de la UNISUR en el primer día de clases)

Alberto fue quien me invitó a la UNISUR. Fue tajante cuando me explicó que si yo quería ir a aprender entonces sí fuera, pero que si yo quería ir solo a enseñar sería mejor que no lo intentara. Me explicó que en la UNISUR hay un permanente cuestionamiento a la academia: «Cada que pisas esas aulas como profesor y como estudiante logras dismantelar las complejidades académicas, pues al final te das cuenta que es pura pretensión y que no sirve de nada».

Un día le pregunté ¿Qué es lo más bonito en la UNISUR? ¿Por qué sigues? Y contestó —*Sin duda, por la convivencia, los paisajes, la vida en el campo, la vida en colectivo*—. Al igual que Alberto yo también pienso que la convivencia es de las cosas más bonitas que hay, el tipo de relaciones que se han tejido, de confianza, solidaridad y apoyo mutuo. Vivir la experiencia de la UNISUR de cerca me hizo comprender que la convivencia es una de sus principales fortalezas como proyecto político.

En la UNISUR se ha logrado que la relación entre profesores y estudiantes sea diferente. Por una parte, se ha buscado que sea así porque en la elaboración del proyecto político y pedagógico las comunidades decidieron que no querían una educación autoritaria, ni colonizadora. Ellos querían que la educación de sus hijos fuera democrática, fundamentalmente en las aulas, pues un gran problema en la educación intercultural es la imposición con la que se enseña. Por otro lado, los días de trabajo en las aulas es de tiempo completo; en las sedes comemos juntos, y también dormimos en el mismo lugar, sin

distinción, ni preferencias. Sin duda la convivencia es compartir y creo que eso es un elemento central para la resistencia y la autogestión.

El venado y la cascabel

En la clase vimos un documental que trataba sobre un caso de defensa del territorio, en la película hay escenas muy fuertes de represión. Al final, comentamos el documental. Mireya estaba muy enojada y expresó —*Profa explíqueme por qué razón en las luchas por la justicia casi siempre hay sangre.* Aquella pregunta tiene muchas posibles respuestas, pero yo contesté —*No lo sé Mireya, pero lo que sí sé es que debemos evitarla.*

Esa noche después de cenar Cesar, Israel y yo mirábamos las estrellas, chalábamos y fumábamos un cigarrillo, de pronto Cesar mencionó —*de la peli que vimos ¿Se sabe la canción? «Los caminos de la vida no son lo que yo pensaba...»*— Yo reconocí la canción y a la luz de las estrellas cantábamos los tres cantábamos con mucho sentimiento. Después Cesar explicó:

—Profa en mi pueblo nos dicen que cuando se defiende la tierra, la vida, el agua uno se debe andar como el venadito.

—¿Cómo es eso Cesar?

—Con los oídos bien alerta, los ojos bien abiertos, con paso lento y silencioso. Y creo que eso fue en lo que pensé para evitar la sangre.

Entonces Israel mencionó:

—Nosotros debemos aprender del Venado, y de la serpiente cascabel. En nuestro pueblo la serpiente cascabel es de mucho cuidado, la serpiente es muy venenosa y la gente se muere de una picadura. Cuando cazamos una cascabel le quitamos la cola y la conservamos como amuleto para recordar que ella anuncia con el sonido de su cola su presencia y que se debe tener cuidado.

A lo que yo contesté:

—Pues hay que aprenderle al venado y a la cascabel para conservar la vida.

El quizá

Este lugar se llama El quizá, es una presa que tenemos en la región y que nos prevé de agua para la agricultura, más adelante se junta con un río ¡Qué bonito lugar! Lo malo es que hay mucha basura, y hay que cuidarlo porque quizá a mis hijos ya nos les toque verlo así de bonito, pero quizá sí. Yo pregunté —*¿De qué depende?* Y Antonio contestó —*De que lo cuidemos.*

El quizá es mitad sí y mitad no, pero mucho del sí depende de nosotros, de lo que hagamos o dejemos de hacer. Entonces quizá sí ¿No?

—Yo creo que sí.

Otra vez nos quedamos sin gasolina

Los viajes a Guerrero son siempre autogestivos y se hace una copera para cubrir los gastos. En un viaje de regreso a la ciudad nos quedamos sin dinero, y sin gasolina. Ya casi llegábamos a la Ciudad de México, estábamos muy cerca, pero la gasolina no nos alcanzó. Parados en la camioneta, decidimos que pasaríamos la madrugada parados y ya mañana hablaríamos para que vinieran por nosotros. Total, como si fuera la primera vez, cada quien se acomodó y se durmió. Esa noche tuve un sueño, soñé que la camioneta de la UNISUR nunca más se volvía a parar por falta de gasolina. No tardó mucho tiempo en que fueron por nosotros y la camioneta pudo volver.

Desde hace casi diez años la camioneta de la UNISUR va y viene con los profesores, con muchos trabajos para juntar los recursos para el viaje, la camioneta va y viene.

La universidad que hizo el gobierno es el puro concreto

Miguel

En medio de tanta pobreza, en medio de puras casas de palo y adobe ¿Ven esos edificios grandes contruidos con concreto? Pues esa construcción de concreto es la universidad intercultural que hizo el gobierno para decir que cubrió la demanda que hemos hecho de una universidad. Pero eso es el puro concreto, porque nosotros no vamos a estudiar a ese lugar. Tienen edificios, profesores, pero no tiene estudiantes. ¿Y sabe por qué no los tiene? Porque esa no fue la universidad que nosotros pedimos, sino la que ellos quisieron poner.

El gobierno del Estado de Guerrero en 2009 fundó La Cienega que es la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero⁴, el gobierno local construyó las instalaciones y elaboró un proyecto educativo que no recuperó los planteamientos de la UNISUR, motivo por el cual los estudiantes en lucha decidieron continuar con su formación en las dignas aulas de la UNISUR, pues como ellos mencionan «no necesitamos de esas instalaciones si lo que se enseña no ayuda a los pueblos».

Estas son nuestras aulas, las hicimos nosotros mismos.

La semilla

En una entrevista una estudiante relató⁵:

La UNISUR se creó para sus hijos de los pueblos, para los hijos de los campesinos. Esta universidad es única (...) lo más importantes es que los propios pueblos pueden formar a sus propios estudiantes, sus propias instituciones, su propia seguridad, su propia forma de vivir para que no vengan de afuera a decirnos cómo podemos vivir.

Por eso nuestros pueblos pensaron en una universidad

Las autoridades comunitarias han expresado en diversos momentos que muchos de los estudiantes formados en la UNISUR son actores en sus comunidades quienes impulsan proyectos y se involucran en

los procesos comunitarios. Hay historias maravillosas de los estudiantes que realizan proyectos como: radios comunitarias, talleres, proyectos culturales, económicos, ecológicos, autosustentables, así como un involucramiento activo en procesos políticos de defensa del territorio, derechos humanos y justicia para los pueblos. Las mujeres han impulsado cambios en la perspectiva de género en sus comunidades, y buscan abrir espacios reflexivos sobre la violencia, la salud y la justicia para las mujeres indígenas de sus comunidades.

A continuación, se presentan anécdotas relacionadas a las experiencias de estudiantes como sujetos de transformación⁶.

Juanita

El otro día expliqué en la Asamblea Comunitaria de mi pueblo lo que vimos en clase sobre la violencia sistemática contra las mujeres. Expliqué que en nuestros pueblos las mujeres somos violentadas de muchas formas por los hombres, incluso por las mismas mujeres sin darse cuenta de la cultura patriarcal, y expliqué que sufrimos esa violencia en todo momento, y yo enojada les dije ¡Ya basta! Hay que buscar relaciones más igualitarias.

Por ejemplo, yo decidí estudiar, no tengo marido y por esas razones piensan cosas feas de mí porque decidí este camino, pero yo pensé ¿Acaso no ven cómo está la situación? Si lo que necesitamos es que las mujeres luchemos y salgamos de nuestras casas para buscar mejores condiciones para nuestras familias y por tanto para nuestro pueblo. Y bueno... hicimos talleres en la comunidad para hablar del tema y poco a poco vamos impulsando la lucha de las mujeres.

Tomas

Hace tiempo que nos enteramos que el gobierno había concedido construir una tienda departamental y les dijimos enojados ¿Cómo prefieren construir una tienda que una escuela o una clínica? Nos organizamos en la comunidad para impedir la construcción de la tienda. Yo argumenté que era un derecho oponernos a la construcción, que había leyes nacionales e internacionales que amparan la lucha de los pueblos, así que con ley en mano les dije ¡Cómo ven que no van a construir nada! Aquí se respeta al pueblo.

Tomas es parte de una comunidad organizada de forma autogestiva desde 15 años, dicha comunidad está integrada por 400 familias en donde han edificado sus propias escuelas comunitarias autogestivas, entre otros proyectos colectivos. En palabras de Tomas él encontró en la UNISUR una oportunidad para aprender a defender a su comunidad que ha tenido fuertes represiones y violaciones a los derechos humanos.

Arturo

Arturo emigró a la Ciudad de México desde ocho años, pero su familia es originaria del estado de Guerrero. Durante una visita a su abuela Arturo se enteró del proyecto de la UNISUR y decidió estudiar en la universidad de los pueblos, pese a que radica en la Ciudad de México (en donde se concentran la mayoría de las universidades de país). Arturo se sintió interpelado por un proyecto comunitario por sus raíces afromexicanas y decidió integrarse en la lucha, esa decisión implicó viajar entre 6 y 8 horas para llegar a la universidad. Arturo junto con otros estudiantes logró una donación de equipo de cómputo, y elaboró un proyecto con la Fundación Mandela para realizar murales con la intención de recuperar la riqueza de la cultura afromexicana.

Para el traslado de la Ciudad de México al estado de Guerrero conducir la camioneta es siempre una cuestión de mucho cuidado porque se trata de un viaje largo que se hace de madrugada. Ante la dificultad de tener un chofer de planta, Arturo se responsabilizó de conducir la camioneta que trasladaría a los profesores provenientes de la Ciudad de México a las sedes de la universidad en Guerrero. Esta actividad solidaria y comprometida la hizo durante casi toda su carrera, la tarea de conducir la camioneta durante largos viajes conllevó a la construcción de relaciones de confianza y apoyo mutuo.

Es mucha responsabilidad manejar de madrugada. Uno ve cómo todos los profes van cansados y mañana hay que dar clases, y pues la UNISUR depende de que los profesores lleguen a las sedes. Y yo pensé si esa es una forma de colaborar en la lucha por la UNISUR lo hago con mucho gusto.

Isidro

En mi pueblo se hacen unos bordados muy bonitos que aprendemos a hacer para nuestras vestimentas tradicionales. Hace tiempo llegó una fundación para «apoyar» a los artesanos, dicen que «promueven» los tejidos para su venta, lo que en realidad hacen es que explotan a los artesanos y les pagan muy barato su trabajo, de por sí que no hay trabajo por la crisis, y los artesanos se ven en la necesidad de trabajar para esa dichosa fundación.

Entonces yo me di a la tarea de investigar y resulta que los telares los venden muy caros y a los artesanos les pagan muy barato. Yo me di cuenta que esa es una injusticia y me dan mucho coraje las injusticias en mi pueblo, por esa razón yo decidí estudiar la importancia de nuestros tejidos y su valor cultural para poder mostrar que esa dichosa fundación es puro fraude y que hay que echarlos del pueblo.

Sergio

Yo vine a estudiar a la UNISUR porque me preocupa que nuestra lengua madre (Mixteco) se pierda, y eso es un desastre pues en esa lengua está nuestra historia. Así que estoy traduciendo del mixteco al castellano la historia de nuestro pueblo.

La UNISUR ha tenido un largo camino de gestiones con instituciones estatales y universidades para el reconocimiento oficial de sus estudios, ese proceso ha tenido esfuerzos de diversos tipos como: movilizaciones públicas, mesas de negociación, elaboración de documentos, acuerdos de colaboración, etc. Paralelo a eso, desde hace diez años se toman clases en las sedes ubicadas en cinco comunidades. El proyecto de la UNISUR se mantiene vivo en sus aulas, así como el trabajo que sus estudiantes y profesores hacen en sus comunidades, pese a las dificultades, y falsas promesas de las instituciones estatales los trabajos cotidianos no han parado, y hasta el momento han egresado cinco generaciones de las diferentes licenciaturas que se imparten.

Ese trabajo cotidiano, sostenido en la autogestión por los estudiantes y profesores en lucha se mantiene como un proceso activo. Hay muestras de que en su forma de vida los estudiantes mantienen

un posicionamiento crítico de las situaciones que viven. Las múltiples enseñanzas tienen eco en los proyectos realizados por los estudiantes en sus comunidades, pues se involucran comprometidamente en los problemas cotidianos que enfrentan sus comunidades. La UNISUR como proyecto político y pedagógico se planteó formar sujetos críticos transformadores de sus contextos inmediatos, y en ese sentido, se puede afirmar que en el proceso autogestivo hay grandes logros que se pueden ver en todo lo construido durante diez años.

Aunque se quede sin gasolina la camioneta va y viene como desde hace diez años, y seguirá esa ruta, en tanto así lo decidan. Quizá los hijos y nietos de muchos conozcan el quizá y la hermosa historia de la UNISUR y ellos podrán ver que se han cumplido sus objetivos. Quizá hasta logran el reconocimiento oficial. Quizá, ¿De qué depende? Dependerá de ellos, de las rutas que decidan. Depende de que se siga aprendiendo del venado y de la cascabel, y que se siga enseñando y aprendiendo del coraje y de la esperanza para que en el registro de la historia quede claro que por eso nuestros pueblos decidieron hacer una universidad. Compañeros la lucha sigue y seguirá en tanto se tenga coraje y esperanza por y para La Dignidad.

Con mucho cariño dedicado a la gente de la UNISUR

NOTAS

- [1] Incluso son re definidas en procesos de autonomía política consolidados como es el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Durante diecinueve años las comunidades zapatistas han manifestado públicamente que la lucha no es por el poder, y que la lucha anticapitalista del EZLN está colocada fuera de las instituciones del estado. Sin embargo, en octubre de 2016 anunciaron que conjuntamente con el Congreso Nacional Indígena (CNI) participarán en los comicios del 2018, no con el objetivo de tomar el poder, sino con el objetivo de articular un proyecto político nacional anticapitalista de los pueblos de abajo.
- [2] Es una tradición en la UNISUR que cada cierre de módulo se reúnan todas las sedes para hacer un balance del trimestre, tomar decisiones colectivamente, y festejar el cierre y comienzo de un nuevo módulo.
- [3] Video de la firma del convenio UACM-UNISUR disponible en línea en: <https://youtu.be/xMUHn0rcV48>
- [4] Portal de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero: <http://bit.ly/2strE12>
- [5] Disponible en línea: <https://youtu.be/x5b37N3Jzg4>
- [6] Experiencias recuperadas en los viajes a la UNISUR, cambié sus nombres para resguardar su identidad.

Breve ensayo sobre la Escuela Libre *Paideia*

Adrián SOTO

Introducción

El siguiente es un ensayo relacionado con la experiencia pedagógica libertaria *Paideia*, escuela libre que lleva funcionando activa e incesantemente desde 1978 por un mundo más justo e igualitario donde las personas podamos ser nosotras mismas, libres y felices. El ensayo es el resultado de la lectura del libro: «*Paideia*, 25 años de educación libertaria», escrito por Josefa Martín Luengo, una de las fundadoras de este proyecto pedagógico (junto con mis creencias, reflexiones, vivencias, etcétera). Posteriormente, y tras un posicionamiento personal, analizo y reflexiono sobre la *Escuela Libre Paideia*, como respuesta a dicha interpretación de la situación social.

Todo proceso educativo tiene claras implicaciones a nivel social, es más, la Educación es el fenómeno social por excelencia. De hecho, E. Durkheim nos habla de la educación entendida como proceso de socialización. Este proceso consiste en el trasvase o introyección de una serie de valores, pautas, creencias, hábitos, normas, etcétera, que forman parte de la sociedad o la cultura de la que estemos hablando. Así, estos vienen a constituir «hechos sociales», es decir, cosas que están fuera de las personas, que de una manera u otra nos vienen impuestas, pero que son recreadas y transmitidas por otras personas a las cuales también les han sido impuestas. Así, Durkheim nos ofrece una visión sociológica en la que las personas son el resultado de la sociedad.

Sin embargo, Josefa Martín Luengo nos muestra que la persona, a pesar de verse muy condicionada por ese entramado de hechos sociales, es una agente activa capaz de construir y deconstruir la sociedad, es

decir, de transformar esos valores, ideologías, creencias, etcétera. Pero claro, ello pasa por una reconstrucción a nivel personal, es decir, de someter a crítica el resultado que se da en cada una de las personas, de todo ese proceso socializador, para a través de la adquisición y elección de valores, capacidad crítica, etcétera, comenzar un proceso de autoconocimiento y autoconstrucción que luego pueda redundar en una transformación social, pues al fin y al cabo, somos todas las personas las que conformamos la sociedad, las que transmitimos y perpetuamos unos hechos sociales u otros.

He ahí donde radica la importancia del proceso educativo como transmisor-transformador de un tipo de persona u otro, y por tanto, de una sociedad u otra. Lo sepamos o no, el proceso educativo tiene causas y efectos a nivel personal y/o social. Todo proceso educativo es en sí un proceso político y ético, y por tanto ideológico. En ese sentido, nunca será neutral elegir un modo de educar u otro, unos contenidos u otros, unos objetivos u otros. Lo sepamos o no, las metodologías que se siguen, la organización y gestión de los procesos educativos, la concepción misma que se tenga de la «Educación», está configurando un tipo de persona u otra, y por tanto, está configurando la sociedad de una u otra forma.

En cualquier caso, y por esos motivos, conviene para emprender una acción educativa, realizar un análisis de la sociedad en la que vivimos, de cómo esta incide en la construcción de personas, y de cómo podemos incidir con la Educación en la construcción de las personas que puedan transformar el mundo, para como decía en la introducción, avanzar hacia un mundo más justo e igualitario, donde podamos ser felices en relaciones armoniosas entre las personas y con el entorno. Y así, se han configurado diferentes maneras de concebir las instituciones educativas, que responden a su vez a diferentes maneras de interpretar el mundo, a diferentes maneras de posicionarse ante él:

Una, la del castigo, el miedo, la opresión, el adiestramiento... La mirada que en demasiadas ocasiones ha tomado y toma el mando de las instituciones educativas, de nuestras propias experiencias escolares. Una sociedad en crisis, que se manifiesta y refuerza por una escuela

basada en la inmovilización de las criaturas, el silenciamiento de la misma, la obediencia, el miedo a las notas... La anulación y represión de sus deseos, quejas, intereses, gustos, capacidades, amor, libertad... Todo un fracaso humano, universalizado a día de hoy. Vigilancia y castigo, así nos enseña Foucault cómo las cárceles y las escuelas tienen demasiados elementos en común.

La otra mirada, buscando la emancipación y liberación de las personas a través del desarrollo integral de las mismas, de su auto-organización e implicación activa en su propia vida, concibe la Educación como la mejor y única posibilidad de transformación/re-evolución social. Estas son las personas que buscan crear un mundo más justo, igualitario, libre, solidario, armonioso... Y es en esta perspectiva en la que situamos a la *Escuela Paideia*; una perspectiva que cree que podemos evolucionar hacia una forma de sociedad justa e igualitaria, donde las personas podamos liberarnos y erigirnos dueños y dueñas de nuestras propias vidas, a través del respeto a la libertad, cuidado y responsabilidad de uno mismo y de las demás, encontrando así una forma de vivir y convivir en y desde la felicidad, con la práctica habitual de la libertad, de la responsabilidad, de asumir las propias tareas, de desarrollar las propias capacidades.

Contextualización de la Pedagogía Libertaria y de la Escuela Libre Paideia

La *Escuela Libre Paideia*, fue creada por Josefa Martín Luengo (en adelante, Pepita) junto con otras dos pedagogas: Concha Castaño y Ma Jesús Checa, allá por el año 1978. Desde entonces hasta hoy, ha sido y es un gran ejemplo de divulgación, recreación y experimentación de la pedagogía y los ideales libertarios, aunque claro, ha tenido su propia historia. Aunque antes de hablar de su historia, vamos a hablar un poco de la historia de la pedagogía y la política en España, de la mano de Pepita, que nos ofrece su particular análisis de la realidad.

En Francia, la revolución francesa acaba con el antiguo régimen, proclamando sus ideales de igualdad, libertad y fraternidad. Comienza

(o casi) el siglo de las luces, donde se confía en la razón como instrumento de acceso a la verdad más allá de oscurantismos y dogmas religiosos o políticos. Sin embargo, la burguesía y los sectores más conservadores se hacen con el poder, haciendo que esos ideales se queden en eso, ideales, hipocresías que se proclaman cuando se actúa desde las mismas actitudes jerárquicas, reproduciendo las mismas injusticias. El conocimiento queda relegado a las clases dominantes, que se sirven precisamente de ese privilegio para mantener a las clases dominadas bien ignorantes y sumisas. Sin embargo, esto no impide que desde todos los lugares nuevas ideas comiencen a extenderse por las conciencias: anarquismo, socialismo, comunismo, igualdad, justicia, solidaridad, lucha, derechos... Así, las personas comienzan a organizarse, a concienciarse y a saberse como agentes históricos capaces de cambiar el devenir de la historia, capaces de escribir sobre la historia del mundo. Comienzan las huelgas, la imprenta permite que determinados libros y panfletos se extiendan por la población, organizaciones obreras, escuelas populares....

Y cómo no, estas ideas también llegaron a España, aunque en España principalmente triunfan y se extienden los ideales anarquistas, que persiguen la instauración de una sociedad justa e igualitaria; a través de la concienciación, de la transformación personal, de la solidaridad y el apoyo mutuo, y sobre todo, a través de la educación, a la cual los grupos libertarios van a conceder gran importancia. Así, comienzan los ateneos libertarios, las experiencias de escuelas basadas en la libertad, la razón y la igualdad (por ejemplo, la Escuela Moderna, de Ferrer i Guardia). El sindicato anarquista (CNT-FAI) también concede gran importancia a la educación y a la concienciación. Así, se sientan las bases de la pedagogía libertaria en España, a partir de los siguientes ejes:

- Educación integral: Que busque un desarrollo integral de todas las capacidades de las personas). Trata de armonizar y trabajar de forma equitativa el trabajo manual y el intelectual, precisamente porque entiende que ambos son necesarios si queremos cambiar

una sociedad de clases en las que las clases dominantes poseen el saber intelectual, y las dominadas el manual.

- Educación igualitaria: Coeducación, asamblearismo, autogestión. Se trata de crear una sociedad igualitaria donde precisamente los procesos educativos, en lugar de servir para segregar, sirvan para desarrollar la igualdad: de sexos, de razas, de personas.
- Educación libre: Se trata de que las personas aprendan a ganar cotas cada vez más altas de libertad, responsabilidad y solidaridad; aprendiendo a luchar y reivindicar por la propia libertad, pero también aprendiendo que no podemos ser verdaderamente libres si las otras personas no lo son también, y por ello debemos respetar y fomentar la libertad de las demás personas.
- Autogestión de la Educación: Se dejan de lado las calificaciones, las enseñanzas transmisoras y magistrales. Se trata de que las personas se erijan como artífices de su propio desarrollo y aprendizaje. Los y las educadoras/es se dedican a facilitar medios y vivencias, a servir como apoyo, para que las personas vayan adquiriendo conocimientos a través de su propia experiencia. Así, las criaturas, junto con las y los educadoras/es se organizan de forma asamblearia (donde las decisiones se toman de manera compartida, en posición de igual a igual, desde el respeto, la escucha y la propia expresión) para organizar sus cursos, sus horarios, sus talleres, aprendizajes, etcétera, sirviendo la asamblea como órgano de resolución de conflictos.
- Educación como herramienta de evolución social: Así, a través de un tipo de Educación que contenga los principios y pautas que he mencionado, se busca el desarrollo de personas libres, responsables, concienciadas y comprometidas que aboguen y actúen por la justicia y la igualdad social.

Junto a estas corrientes pedagógico-políticas, encontramos también otras que se venían dando, en las que encontramos muchos elementos en común, aunque con diferencias sustanciales. No obstante, con sus más y sus menos, en ellas y con ellas se busca llegar a respirar un aire

de progreso y evolución de las personas y las colectividades. Así, encontramos el movimiento de la Escuela Nueva (John Dewey, Adolphe Ferriere, E. Claparede, G. Kerschensteiner), la pedagogía de Freinet con sus enseñanzas activas y participativas abiertas y orientadas hacia y desde la vida; la pedagogía más comunista (Makarenko, Nadezhna Krupskaja, Blonskij...); y por supuesto, la Institución Libre de Enseñanza.

Estas sitúan a la persona en el centro del proceso educativo, y lo hacen de una forma activa, a través de un papel protagonista y activo en todo su propio proceso de aprendizaje y desarrollo madurativo y personal, pero también en la gestión y organización de la escuela (democratización) a través de las asambleas y la no directividad. Lo que se busca con ellas es un desarrollo integral de la persona, que sea una formación en y desde para la vida, dirigidas a regenerar la sociedad. Dan mucha importancia a la actividad espontánea y voluntaria de las personas, a los medios de expresión como periódicos, cartas, etcétera. Se trata de «la asimilación de la experiencia al propio saber haciendo de la vida escuela» (Josefa M. Luengo, 2006, p. 189).

Sin embargo, a pesar de que estas ideas penetraron con mucha fuerza en la sociedad española, o quizás a causa de ello, rápidamente hubo una reacción salvaje por parte de las fuerzas conservadoras. Iglesia, monarquía y ejército se confabularon para, a través de la guerra, apoyados por otros regímenes fascistas como el de Mussolini y Hitler, comenzar una estrategia bélica de desgaste que duró tres años, y posteriormente, comenzó la instauración de una dictadura militar fascista que duraría hasta el año 1975. Durante los primeros años de la dictadura, a través del miedo, los fusilamientos, encarcelamientos, etcétera, todas las ideas que no fueran afines a las que el régimen fascista propugnaba, fueron exiliadas, exterminadas, acalladas. Hubo una purga en los sistemas educativos, y todo aire de progreso fue sustituido por el hedor de la disciplina, el control y el castigo.

Al acabar la dictadura, había muchas ansias de libertad por parte de un pueblo que había sido duramente oprimido y reprimido. Sin embargo, pronto esas ansias de libertad se convierten en estático conformismo, en fatal resignación, en incómoda acomodación. Así,

el movimiento libertario, marginado y con escisiones internas, por no haber sabido organizarse debidamente, y sobre todo, queda reducido a una minoría, muy disuelta. Así, las ideologías y sus reivindicaciones se fueron descafeinando, diluyéndose hasta el punto de hoy, en el que casi todo vale y creemos que nada se puede cambiar...

A pesar de ello, Josefa, Concha y María Jesús crearon la *Escuela Libre Paideia*, como uno de los últimos bastiones de la anarquía, de la búsqueda y vivencia de la igualdad, la solidaridad, la libertad y el amor. Resiste ya 34 años, que no es poco para tratarse de un proyecto educativo libertario y autogestionado.

Presentación de la Escuela Libre Paideia

Ahora sí, voy a hablar de la Escuela Libre Paideia.

La ELP es llamada por Pepita —una de las cofundadoras de esta escuela— la escuela de la anarquía. Pero antes de que nuestra mente realice rápidamente la asociación con caos, destrucción, terrorismo, o cualquiera de tantas emociones negativas y rechazos que pueden devenir en nosotros tras escuchar esa palabra, nos invita Pepita a reflexionar sobre la necesidad de conocer el sentido que tienen determinadas palabras. Al hablar de la escuela de la anarquía, se habla de una institución que pretende con las vivencias que ofrece, y las corrientes pedagógicas de las que se sirve, ayudar a crear personas creativas, dinámicas, flexibles, solidarias, capaces de tomar las riendas de sus vidas, de tomar un compromiso como agentes hacedores de historia.

La escuela es autogestionada. Acoge a criaturas desde los 18 meses hasta los dieciséis años, momento en el que pueden realizar cuarto curso de la ESO en un instituto y así conseguir que el graduado escolar le sea convalidado. La pena es que el gobierno limite la edad hasta los dieciséis años, pues son los siguientes decisivos y muy ricos e interesantes para trabajar en una escuela como esta. Además, se autofinancia por medio de las contribuciones de las familias, de los cursos que ofrecen en verano para educadoras/es interesados e interesadas, mediante la venta de libros sobre la escuela, como el que uso como referencia para este ensayo.

Así nos cuenta Pepita cómo esta escuela, la escuela de la anarquía, a lo largo de su historia, ha sufrido una serie de cambios que la han llevado a reafirmarse y radicalizarse, entendiendo como radical no algo negativo, sino algo que parte de la raíz de la cuestión, de los principios, para luego cristalizar y reflejar estos en la práctica cotidiana, en las vivencias, objetivos, contenidos... que se den en este proyecto pedagógico. Así, comenzaron con un proyecto educativo que no tuvo las consecuencias que ella esperaba. Los niños y las niñas, cuando crecían, a pesar de todo, caían pronto en las redes de la sociedad, y apenas nadie adquiría los valores que se esperaban obtener. Así pues, llegaron a la conclusión, a través de un proceso de autoevaluación, de que pasarían a ser una escuela que viviera los valores de la anarquía, y que trabajaría duro para ello. Así, se trabajaría (y se trabaja) el tema de la coeducación, atendiendo al lenguaje que se usa, a las tareas que hace cada uno y cada una. Esto llevó a que muchas familias decidieran abandonar el proyecto, lo cual supuso un bache económico para la escuela. Pero otras tantas familias permanecieron fieles a la misma, ofreciendo todo su apoyo. Y gracias a estas familias la escuela continúa adelante hoy día.

Este fue el momento, según la autora, en que la escuela dejó de ser una escuela para la burguesía progresista, pasando a ser la escuela de la anarquía. En esta escuela se entiende la libertad como un proceso continuo, no como algo que venga dado o que pueda ser finalizado al pasar la escuela, sino como algo por lo que hay que trabajar/se, y algo que es un proceso continuo, un liberarse e ir alcanzando cotas cada vez mayores de libertad.

Sin embargo, no hay que entender libertad como un dejar hacer lo que cada uno y una haga lo que le dé la gana, ni mucho menos. Se trata de una libertad que deriva de la solidaridad con las demás personas y de la toma de compromiso y responsabilidad con el propio aprendizaje y la propia vida.

Así, se parte de y se buscan los siguientes tipos de libertad:

- Personal: para liberarse.
- Colectiva: para saber respetar y fomentar la libertad de las demás personas.
- De elección: para poder elegir y ser consecuentes con las mismas.
- De decisión: para tomar decisiones importantes de nuestras vidas.
- De auto-regulación: para poder gestionar las propias necesidades, deseos, inquietudes, intereses....

Y para conseguir esto se parte de una particular concepción del ser humano, reivindicando que las criaturas tienen que ser respetadas muchísimo, y que no por ser más pequeñas, débiles e indefensas pueden las figuras de autoridad ejercer sobre ellas el miedo, la violencia, la imposición...

Así, nos habla de que el ser humano tiene una serie de etapas de desarrollo, una serie de procesos internos de construcción de la propia persona a través de la interacción de esos procesos internos con el entorno, con las otras personas, con las vivencias y datos que pasan a formar parte de nosotros y nosotras.

Y, además, cada criatura tiene su particular ritmo de crecimiento, de desarrollo, de maduración. Y sus propias idiosincrasias familiares. Sus emociones, sus conflictos interiores....

Debemos ser conscientes de que todas las vivencias, experiencias, datos, etcétera, que proporcionamos a las criaturas, irán a formar parte de ellas, a provocar unas u otras respuestas y posicionamientos ante el mundo, ante la vida, ante las demás personas.

Así, no podemos quejarnos de la juventud de hoy en día, de la violencia escolar, de la falta de rendimiento académico, del consumismo que hay en la misma, de la falta de aspiraciones, de las evasiones a través de las drogas, el alcohol, etcétera. Pues al fin y al cabo esto es el resultado de las vivencias que les hemos ofrecido, que les ofrecemos medios de comunicación, familia, grupo de iguales, y más y más elementos de presión.

Y ante esto debe posicionarse la Educación, ante esto debemos posicionarnos como educadores y educadoras. Ante esto se posiciona la escuela de la anarquía, tratando de ofrecer experiencias de solidaridad, de justicia, de igualdad, de libertad, de aceptación, de afecto... Con la esperanza de que estas experiencias constituyan una influencia positiva que de algún modo permita a las criaturas posicionarse ante el mundo de una forma activa, algo que, aunque sus familias o formas de vida le presionen para actuar de otra manera, les ayude a pensar por sí mismos y sí mismas.

¿Cómo debe ser el educador o educadora de la escuela de una Escuela Libertaria?

Debe ser una persona que, antes de nada, realice un proceso de autoanálisis y autoconocimiento que le lleve a desenmascarar las estructuras autoritarias que en ella fueron implantadas desde bien pequeña. Ese debe ser un proceso continuo y constante, que debe ir seguido de un reconocimiento de las mismas, pero también de un compromiso de cambio, de reconstrucción personal.

Deben además sentirse iguales a las criaturas, pues al fin y al cabo lo que las separa es edad y experiencia vital, pero es mucho más lo que nos une. Esa actitud llevará a estas personas a servir como facilitadoras de recursos para que las criaturas maduren, se desarrollen y construyan su propio proceso vivencial.

Debe además ser buen conocedor del lenguaje no verbal, pues las criaturas en este sentido entienden mucho, aunque apenas sepan hablar. Por ello el tono, los gestos, deben ir acorde con lo que se dice.

En ese sentido, la/el educadora/or debe ser una persona consecuente con lo que dice, pues los actos hablan por sí mismos. Personas sensatas que sirvan como referentes positivos.

¿Qué hay que tener en cuenta para educar en libertad?

- En primer lugar tenemos que tener en cuenta que en determinados momentos las personas ofrecerán resistencia a la conquista de la propia libertad, a erigirse como protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje. Suele resultarles mucho más fácil dejar esto en manos de las figuras de autoridad... Sin embargo, ese choque, esa resistencia no puede llevarnos a no actuar, sino precisamente a hacerlo, pues actuando es como las personas vamos tomando ese poder. Sobre todo, si las personas han tenido experiencias anteriormente en escuelas tradicionales, esas resistencias serán aún mayores, y estas se sentirán aún más confundidas cuando no sepan qué hacer con la libertad que se les brinda.
- El aprendizaje es algo que las propias personas realizan, construyen e interiorizan, no algo que se puede imponer a través de clases magistrales, controles memorísticos y temores provocados por las calificaciones. Es algo que deviene de las propias necesidades vitales, de la propia etapa biopsicológica en la que nos encontremos, algo que viene al afrontar problemas cotidianos. El aprendizaje es algo que viene de, con y para la vida.
- Se acabó el enseñar. Las educadoras y educadores son facilitadores/as de andamiaje para que las personas resuelvan sus propios problemas y satisfagan sus propias necesidades. Dan datos, apoyan, orienta, pero nunca las soluciones. Aconsejan, asesoran, pero nunca imponen. Así, se produce un aprendizaje que parte de las necesidades que las personas manifiestan.
- El trabajo manual es tanto o más importante que el intelectual, por lo que hay que tratar de fomentar y armonizar ambos.
- Las personas deben hacerse responsables de sus propias vidas, por ello deberán ir gradualmente y en función de sus posibilidades, adquiriendo responsabilidad de satisfacción de sus propias necesidades. Los niños y las niñas tienen necesidad de hacer, de trabajar

(que no de ser explotado/as eh!, que de eso nadie tiene necesidad). Si les damos todo hecho estamos anulando su desarrollo, su adquisición de responsabilidad (y luego nos preguntamos acerca de la generación nini...). También se hacen responsables de su propio proceso de aprendizaje, con el cual deben realizar un compromiso voluntario con lo que ellos y ellas mismas deciden aprender. Posteriormente este proceso será evaluado por la propia persona junto con sus compañeras/os.

- Es necesario crear un clima abierto donde cada persona puede manifestarse tal y como es. Nunca se rechazan a las personas. Cuando las personas cometen errores o actos egoístas, violentos, etcétera; siempre se acepta a la persona, aunque no a sus actos. Sin embargo, no hay violencia, ni castigos, sino diálogo razonado. Además, la asamblea se torna el lugar de resolución de conflictos, y es el grupo el propio que se va auto-regulando.
- Como decíamos, la asamblea es un aspecto fundamental de la ELP. Es el lugar donde los conflictos se tratan y se resuelven, donde las criaturas se organizan para tomar decisiones sobre la organización de los horarios, la preparación de los talleres, etcétera. Es un lugar donde todas las personas se sitúan en una posición de igual a igual, donde todas las personas pueden expresarse. Pero mejor que yo, lo dice Josefa (Josefa M. Luengo, 2006, p. 87).

La forma más idónea para disminuir al máximo la autoridad, es la de planificar, decidir y resolver los problemas de la asamblea. La asamblea es el órgano de autogestión y debe cumplir los siguientes requisitos:

- *Respeto a las individualidades y al conjunto.*
- *Participar y escuchar.*
- *Coordinación, según la fórmula que la misma asamblea haya establecido.*
- *Toma del acta de lo que se dice, discute y decide, según la forma en que se haya decidido.*

- *Las decisiones pueden ser unánimes o por mayoría absoluta, y otras por relativa, si no hay otra posibilidad y se ha intentado ya una aceptación o rechazo mayoritario.*
- *Si alguna persona descontrola constantemente la asamblea y no respeta las indicaciones del/la coordinador/a, puede ser expulsada de la asamblea y carece durante un tiempo de voz y voto, al tiempo que ha de asumir los acuerdos tomados sin su participación.*
- *Cuando a alguien se le hace una pregunta, debe contestar, porque en caso contrario se le echará de la asamblea por negarse a resolver el conflicto de forma colectiva.*
- *En ocasiones, se ha de respetar a las minorías y buscar opciones diferentes, porque no siempre la mayoría tiene la mejor solución o la mejor propuesta.*
- *En la asamblea cada persona es una voz y un voto (Josefa M. L., 2006, p. 87).*

- Los espacios deben ser lo más dinámicos, amplios, aireados y luminosos posibles. Además, debe haber espacios comunes y espacios para los diferentes grupos, debe haber espacios abiertos con árboles, plantas, espacio para plantar, observar, tierra y agua con los que jugar y experimentar, etcétera.
- Las instalaciones deben estar adaptadas a las personas, sean de las edades que sean, para que estas puedan servirse de las mismas cuando así lo sientan necesario. Aquí no hay que pedir permiso para ir al baño, la persona va cuando lo necesita. Y ese principio, el de la autonomía, guía gran parte del proyecto. En ese sentido los materiales también deben estar accesibles a las personas para que estas los usen cuando quieran, sin pedir permiso a nadie. Y lo mismo con la ropa, que debe ser amplia, simple y cómoda para que las personas puedan desvestirse y vestirse solas.

- Los niños y niñas llegan a la escuela con inseguridad por lo desconocido y el desapego de las figuras de autoridad. Por eso es muy importante que vayan recorriendo el colegio, los espacios, pues cuando van conociendo, va desapareciendo el miedo. Además, en todo ese proceso es importante que sientan al educador o educadora como presente, como un apoyo que está ahí cuando lo necesiten. Posteriormente vendrá un proceso de adaptación e integración libre y natural muy rico para la observación de sus necesidades entre otras muchas cosas, como sus miedos, frustraciones, características, etcétera.
- En cuanto a los padres y madres, no debemos caer en el error de considerar que tienen el saber pedagógico en su seno por el hecho de ser padres y madres, más bien debemos partir del presupuesto contrario, aunque siempre desde la humildad y el respeto. Así pues, debemos [...] proporcionarles formas y actitudes que ayuden a las criaturas a evolucionar, madurar y construir una personalidad libre y valiosa. Hay que proporcionarles datos de sus criaturas positivos y negativos y, luego, lo que se ha de hacer para potenciar lo positivo y disminuir lo negativo, sin rechazos, imposiciones o estereotipos. Por lo que es aconsejable hablar de cada criatura en particular [...] Y así, al tiempo que facilitan el proceso de maduración de sus hijos e hijas, van cambiando su forma de actuar e incrementando sus conocimientos sobre educación, donde debe quedar muy claro que una cosa es educar y otra enseñar, y que educar es la base de la construcción personal y el aprendizaje un medio más que contribuye a la construcción de la persona (Josefa M. Luengo, 2006, p. 98).

Pilares de la Escuela Libre Paideia

Educación antiautoritaria basada en la no directividad

Son las propias criaturas las que de forma libre van dirigiendo su propia actividad. Lo que se busca es fomentar desde aquí una convivencia humana armoniosa donde el autoritarismo no tenga lugar y no sea ejercido por nadie. Nada de imposiciones.

El aprendizaje es libre y desarrollado por grupos de forma cooperativa, nada de coerción. Se basa en la propia vida y va dirigido a la vida, y busca la resolución de los propios problemas, el desarrollo de mentes creativas, abiertas y flexibles y la propia satisfacción de las necesidades.

Había que meterse todo aquello en la cabeza del modo que fuera, disfrutándolo o aborreciéndolo. Tamaña coerción produjo en mí un desaliento tan grande que, tras mi examen final, pasé un año entero sin encontrar el más mínimo placer en la consideración de ningún problema científico (...) Debemos tener realmente por un milagro el que los métodos modernos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo la curiosidad investigadora, ya que este germen delicado necesita no solo estímulo, sino sobre todo libertad. Sin ella no puede sustraerse a la propia destrucción y desaparición. Pensar que el placer de la contemplación y la búsqueda puedan ser favorecidos mediante la coerción y el sentido del deber no es más que un error de grueso calibre. Por el contrario, estoy convencido de la posibilidad de anular la voracidad del predador más feroz y saludable, si pudiéramos obligarle con la ayuda de un látigo, a devorar continuamente, aún sin hambre, y sobre todo, si la comida suministrada bajo tal coacción fuera escogida de modo apropiado (Albert Einstein).

Educación para la paz:

En este caso se trata de una educación para la no violencia. En esta escuela la violencia y la agresividad no se toleran, sino que los problemas se resuelven en grupo, que autorregula si alguna de las personas tiene reacciones violentas o agresivas con otras personas. En ese caso, el resto del grupo siempre acude a refrenar, a parar, a dialogar.

De lo que se trata es de educar a las personas y que estas se desarrollen aportándoles y adquiriendo ellas y ellos herramientas para la resolución pacífica de conflictos. Ello parte, entre otras cosas, de aprender a respetar la libertad de las otras personas, de saber ponerse en lugar de la otra persona, de ser capaces de expresar lo que sentimos, lo que nos molesta, etcétera.

La violencia, de hecho, es algo que en cierto modo se encuentra en nosotros y nosotras cuando nacemos, al menos como predisposición.

Sin embargo, los límites a los que esta se llevan en las sociedades humanas es más propio de una patología, una desviación de dichas predisposiciones, hasta tal punto, que impide la convivencia armónica, y con ello, la consecución de la felicidad. Pero como en esta sociedad nos empeñamos en que las personas permanezcan reprimidas, aburridas, calladas..., víctimas de maltratos a veces sutiles y a veces explícitos, finalmente nos encontramos en un agudo estado de involución (violencia escolar, guerras, etcétera), en el que de alguna manera no pasamos más allá de emociones primarias propias de un gorila, por ejemplo.

La ira nos genera la violencia y su materialización es la guerra; pero la guerra no es únicamente la confrontación de los ejércitos para imponer la hegemonía de su dominio, la guerra es la actitud cotidiana que confronta constantemente a cada persona con l@s semejantes que la rodean, y es esta guerra subterránea y persistente, el germen de cualquier acto de muerte; cuando se aniquila la alegría, que es un sentimiento congratulante, lo único que se produce es tristeza; por lo que a la hora de elegir se opta por lo que nos desvalora y negativiza, en lugar de concentrar todas las energías en engrandecer el valor y el sentimiento positivo. Nuestra estupidez no tiene límites (Josefa M. Luengo, 2006, p. 123).

Por ello, la educación para la no violencia no es únicamente que no haya tortas o maltratos físicos o verbales en la escuela, sino que se trata de ser conscientes de que el mundo que tenemos es el que hemos construido, el que habita dentro de nosotros y nosotras, y que por ello debemos tratar de ofrecer otras experiencias diferentes, pues las generaciones son el resultado de lo que somos. Esta es la conclusión a la que nos lleva Pepita, y me resulta muy enriquecedora, pues nos lleva a ser conscientes de la responsabilidad que tenemos cada uno de nosotros y nosotras en eso que no nos gusta del mundo que hemos construido, y la capacidad que tenemos de cambiarlo con nuestra actitud, en el día a día. Es una re-evolución que empieza desde dentro y va hacia fuera, a la que no detienen ni las balas. Y está en nuestras manos, en nuestros corazones el comenzar a convivir desde el respeto, la solidaridad, la empatía, el amor. Y en ello la educación puede hacer mucho, desde obviar todos estos aspectos como hace la

sociedad, y saturar con datos, silencio y exámenes, u ofrecer muchas y ricas experiencias de contraste, de vivencia donde estos aspectos intra e interpersonales puedan desarrollarse.

Así que ya va siendo hora de dejarnos de quejar y lamentar y lo bien aceptamos lo que construimos o de una vez por todas comenzamos a cambiarlo; cualquier cosa es mejor que este inmovilismo caótico y esta vorágine de violencia, muerte y dolor (Josefa M. Luengo, 2006, p. 124).

La educación sexual:

Otro eje importante de la ELP es la educación sexual, que, según señalan, debe comenzar los primeros años de vida, permitiendo que ellos y ellas puedan ir desarrollando, descubriendo y satisfaciendo sus necesidades sexuales naturales, como masturbarse. Señalan cómo estos procesos naturales no deben ser reprimidos puesto que esto puede generar en diversas patologías y personalidades malformadas. Lo que hacen es una aplicación de las teorías psicoanalíticas freudianas al campo de la Educación. Así, consideran que la represión de los impulsos sexuales deben ser bien canalizados, y no reprimidos, puesto que no tienen nada de malo, es el proceso, desarrollo y fuerza de la vida, que se expande con el necesario desarrollo sexual. No hay nada de sucio en ello, y las personas tienen derecho a descubrir y disfrutar de sus cuerpos sin sentirse sucios.

Sin embargo, esto no quita ni mucho menos, sino que precisamente ahí está la Educación, no en un dejar hacer sin más, sino que los y las educadoras y educadores estarán ahí para mediar en el caso de que hubiera algún tipo de actitud agresiva relacionada con el desarrollo sexual, para serenar, para proteger al/el más débil, para reflexionar conjuntamente.

También estará ahí cuando las parejas necesiten información, pero esto lo harán desde el más profundo respeto a su intimidad y a sus derechos como personas libres de amarse y conocerse. Y es precisamente la creación de vínculos afectivos de confianza y respeto los que llevarán a estas parejas a acudir a esto/as educadores/as cuando lo necesiten.

El que educadores y educadoras investiguen sobre las etapas psicológicas del desarrollo sexual, etcétera, es algo muy importante, para conocer, para respetar, para saber cómo y cuándo actuar.

Un poco más sobre la metodología:

Se fomenta los grupos cooperativos, sustituyendo la competitividad a través de exámenes y calificaciones por el apoyo mutuo y la autoevaluación personal y compartida. La clase dirige sus propios proyectos, su propio aprendizaje —sirviéndose de las asambleas—, y el profesor queda relegado a un papel de guía, de acompañamiento.

Así, de lo que se trata es de dejar paso a la espontaneidad, a la fluidez natural, a la autonomía, a través de la propia voluntad, de la actividad constante, del juego, del trabajo. Es importante que las personas se sientan parte indispensable e importante del grupo, de la clase. ¿Qué lejano suena todo esto? ¿Bonito verdad? Pues atención, ES POSIBLE :-)

Así, sintiéndose responsables e indispensables, participarán activa y positivamente en la organización y elaboración de proyectos comunes; todo un ejemplo práctico de escuela inclusiva y consecuente con lo que cree y piensa. Son los grupos los que deciden las sanciones, y el profesorado el que acompaña y sugiere, pero no impone. Y este es un proceso que llevará un tiempo, pero que persigue un autogobierno.

[...] *l@s niñ@s toman a su cargo el máximo de posibilidades, su PROPIA VIDA EN LA CLASE. Lo real cambia de sentido: en lugar de tolerarlo sin saberlo, como si fuera una fatalidad, l@s niñ@s con el profesorado, toman medidas para cambiar una realidad y reorganizarla* (Josefa M. Luengo, 2006, p. 151).

La coeducación:

Pepita es una profunda, sensata y valiente feminista, y ello se plasma en su obra y en la escuela. Nos muestra en este libro sobre cómo a las personas se nos constriñe en eso que llaman género, que hace que las niñas sean sumisas, pasivas y obedientes, y los niños activos, dominantes, creativos, poderosos...

Encorsetados en estos estereotipos, las personas no podemos ser nosotras mismas. Si lo hacemos, enseguida sentimos rechazo por parte de nuestras familias, de nuestros iguales, de tal manera que solo somos aceptados y aprobado cuando cumplimos las expectativas sociales, creando un círculo de manipulado/as y manipuladores/as.

Y esto es algo que ya lleva ocurriendo mucho tiempo, y que quizás ahora, más que nunca, las personas podamos deconstruir esas concepciones de lo que debe ser un hombre y una mujer, de lo que debe en definitiva ser una persona, para favorecer una estructura más igualitaria, en la que una mujer por el hecho de ser mujer tenga derecho a aspirar a lo que ella misma desee, sin obligarla a situarse en una posición de servidumbre, sumisión y/o esclavitud. Y en la que un hombre pueda llorar, expresar sus sentimientos, ser tierno, jugar con bebés de juguete, darles de comer...

Y en todo esto, la Educación tiene mucho que hacer y que aportar, empezando por el lenguaje, por cuidar y dialogar para que los niños cedan y las niñas se revelen más, equilibrando una balanza.

Influencias fuentes y hechos que han dado lugar a la Escuela Libre Paideia

Aunque no haya una elaboración personal y sustancial, considero importante poner esta parte porque tiene nombres que pueden ser muy interesantes para que la persona que lea esto pueda ampliar conocimientos e investigar.

- Ilustración y revolución francesa (aunque esta revolución fuera luego cautivada por la burguesía, y los ideales proclamados una descubierta hipocresía). Sus ideas como la confianza en la razón para descubrir la verdad, los principios de igualdad, fraternidad y solidaridad, etcétera.
- Movimientos anarquistas, comunistas y socialistas: Fourier. Godwin. Ricardo Mella. Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna. Paul Robin y el orfanato de Cempuis. Tolstoi y su escuela antiautoritaria, sin horarios ni obligaciones. Kropotkin. Proudhon. Sebastian Faure y la experiencia de la Ruche.
- Las ideas educativas de la escuela racionalista promovida por los movimientos libertarios españoles: John Stuart Mill y su defensa

de las libertades individuales. Herbert Spencer y su reflexión pedagógica sobre la evolución del ser humano. Alejandro Brain y su crítica a la Educación como instrucción y su propuesta de educación para la vida completa.

- Emile Durkheim y su sociologismo pedagógico.
- Los movimientos de renovación pedagógica, y más en concreto, la nueva escuela: Josh Dewey, E. Claparede, G. Kerschensteiner y Adolphe Ferriere.
- Experiencias y personas pioneras: La Farigola. La escuela Galileo. La escuela racionalista Luz. Escuela Modelación humana. Jon Lund Hansen. A. S. Neill y la experiencia de Summerhill. El Instituto experimental de Oslo. El Instituto de Baerum. El Instituto de Goteborg. El instituto Libre de Copenhagen. Las comunidades escolares de Hamburgo, Bremen, Magdeburg, Grozschocher y Berlín. Siegfried Bernfield y el «Kinderheim Baumgarten». René Bizot y sus experiencias de autogestión. Gilles Gerry y su experiencia llevada a cabo en la Escuela Normal Superior de Educación Física de Chateau-Malabry, de 1963 a 1965. Daniel Haamelin-Marie-Joelle con la experiencia realizada con alumnado preuniversitario entre 1962 y 1964. La creación de institutos confederales de segunda enseñanza. La federación de Ateneos Libertarios de Madrid, que abrió el Instituto Ferrer de Valdehermoso. El «Hogar-Laboratorio» de Wera Schmidt. «La Comuna», inspirada por W. Reich y socialistas. «La escuela Primaria de Frackfurt», en 1967, bajo el principio de autoregulación. El Kinnderladen de Stutgar, el de Charlottenburg y el de Berlin-Kreuzbber. Homer Lane y «la pequeña comunidad».
- Ovide Decroly y la escuela de L'ermitage. Hermann Lietz y la educación integral. La escuela libertaria de Wickersdorf, creada por Vyneke. En Italia, las experiencias de las hermanas Agazzi, Lombardo Radice y María Montessori. W.H. Kilpatrick. Helen Parkhurst y el plan Dalton. La institución libre de enseñanza. Las escuelas del Ave María de Andrés Manjón. Saint-Simon. Karl Marx.

Sigmund Freud. Lunacharski, Blonskij, Pistrak, Nadezhna Krupskaja y A.S. Makarenko. Todos y todas de tendencia comunista, haciendo por ello mucho hincapié en la importancia de la incorporación del trabajo en la escuela.

- Paul Goodman y la deseducación obligatoria. Everett Reimer. Jhon Holt. Christian Baudelot, Roger Establet y su crítica a la escuela capitalista. Carl Rogers y la no directividad. Freinet y sus innovaciones y concepciones pedagógicas. Guy Avanzini.

NOTAS

- [1] Adrián Soto Salmerón (adriansoto@uma.es). Grupo de Investigación Hum 311, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Trabajo apoyado en el libro «Paideia, 25 años de Educación Libertaria. Manual Teórico-Práctico». Ediciones Villakañeras 2006. Josefa Martín Luengo.

Raíces y flores: una experiencia de educación libre y autoaprendizaje conectada con la niñez, la familia y la naturaleza

Jorge RUIZ MORALES y Estefanía TEBAN GÓMEZ¹

Introducción

Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad, tras tres años de experiencia como práctica de educación social, en la que hemos investigado sobre los procesos de aprendizaje de niños y niñas en la etapa de educación infantil (0-6 años), encuentra evidencias de que desde un enfoque de educación ecológica se producen cambios significativos relevantes relacionados con diferentes ámbitos de conocimiento, aprendizaje y desarrollo personal: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del otro, el conocimiento de la realidad socioambiental y el conocimiento del mundo, actuando como elementos fundamentales la participación y la convivencia, e implementando todo ello en el proceso de socialización.

La didáctica de las ciencias sociales y las prácticas de educación libre se pueden hacer aportaciones recíprocas, esto lo deseamos visibilizar mediante la aproximación a la metodología de trabajo en Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad. El enfoque de investigación basado en estudio de caso (Stake, 2007) nos permite una aproximación al proyecto para indagar sobre los procesos de aprendizaje de niños y niñas en la etapa de educación infantil.

Este trabajo busca visibilizar los procesos de aprendizaje no dirigido o autoaprendizaje (Greenberg, 2003; L'Ecuyer, 2013) que se producen muy vinculados con la vida cotidiana en espacios preparados donde crecen en libertad los niños y niñas, este caso de 0 a 6 años (Ruiz-Morales y Teban, 2015; Wild, 2011), donde también se

forman maestros/as en formación inicial que realizan prácticas profesionales.

La necesidad de que las prácticas de educación libre y la didáctica de las ciencias sociales dialoguen, puedan enriquecerse y aumentar sus vínculos es hoy una realidad, dado que cada vez hay más proyectos de educación libre y alternativa (LUDUS, 2016).

Contextualización de la experiencia

La educación en España y Andalucía está emergiendo del compromiso de profesionales de la educación y familias interesadas por construir espacios educativos respetuosos (en consonancia) con las necesidades, los intereses, la etapas de desarrollo madurativo y el niño/a en particular, como ser vivo que forma parte de una cosmovisión planetaria, que le nace a la naturaleza.

LUDUS, la plataforma virtual más importante que da a conocer proyectos de educación libre y alternativa en España, recoge recientemente en 2016, 35 proyectos que se autodenominan de educación libre en la geografía andaluza. Por ciudades, Sevilla está considerada la sexta ciudad, con 17 proyectos; siendo la primera Madrid, con 138, y la segunda Barcelona, con 85 (Ruiz-Morales, 2016). Por tanto estamos ante una demanda en auge si comparamos los datos de los últimos ocho años, solo en Sevilla, la iniciativa más antigua es Criança, y tiene justo esta edad.

Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad es un proyecto educativo que se enmarca en una cosmovisión de respeto hacia la naturaleza, su promotora es la Asociación Enredando Encuentros «Red-es de Desarrollo a Escala Humana», que viene trabajando además de en este en otros proyectos de participación ciudadana en la localidad de Almensilla.

Este proyecto surge de la iniciativa de una familia, que como profesionales de la educación, al igual que otras experiencias, se pregunta por el sentido de la crianza y la educación en nuestra sociedad, y particularmente en la escuela. ¿Es la crianza y la educación una labor que la familia deba seguir delegando en la escuela? ¿Cómo están

de preparados los espacios de educación infantil para respetar a niños y niñas en las etapas de desarrollo? ¿De qué modo apoyar los procesos madurativos y evolutivos de niños y niñas? ¿Cómo acompañar los procesos de crianza y educación de familias que necesitan conciliar su vida familiar y laboral? ¿Están siendo niños y niñas formados como ciudadanos/as de unas sociedades democráticas que puedan actuar en este mundo incierto, complejo y en crisis?

Reconociendo en Max-Neef (1998) ese interés por lograr una transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo, entre otras cosas, como un problema de escala, porque las personas no podemos tener un protagonismo posible en sistemas gigantescos organizados jerárquicamente, desde arriba hacia abajo, es lo que más se puede parecer a una escuela, y más desde la mirada de un niño/a de tres o cuatro años. Urge construir sistemas micro, que se articulen con lo macro a través de lo meso, que generen autodependencia e interdependencia como ejes del crecimiento personal y social.

La didáctica de las ciencias sociales en ese esfuerzo de facilitar el conocimiento, el análisis, la comprensión y la re-construcción de la realidad socioambiental, desde un compromiso ético y ciudadano con la naturaleza (ecociudadanía), en ámbitos tan importantes como la formación del profesorado, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la innovación es una herramienta para la educación libre.

Metodología de investigación

El estudio de caso (Stake, 2007) nos parece una metodología apropiada para acercarnos desde una perspectiva investigadora a una práctica educativa y profesional. Desde esta perspectiva la investigación acción (López Górriz, 1998) es el mejor enfoque que conocemos para analizar, reflexionar, aprender y mejorar lo que hacemos día a día.

El enfoque de investigación acción nos ha permitido implementar esta praxis investigativa sobre la práctica socioeducativa con la propia dinámica del proyecto de tal modo que se pueda tener una visión amplia del conjunto de aprendizajes que han ido desarrollando

niños y niñas, el papel de la educadora como acompañante, la importancia del espacio y los materiales, y el papel de las familias en el proyecto.

La aproximación a esta experiencia como estudio de caso, se ha realizado durante tres años (cursos 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016), haciendo uso de la observación participante y el diario de campo, como instrumentos principales, pero también se han analizado grabaciones en vídeo, fotografías y entrevista en profundidad.

Las categorías para sistematizar y analizar la información recabada mediante los instrumentos de investigación son:

- Conocimiento de uno/a mismo/a.
- Conocimiento del otro/a.
- Conocimiento del entorno socioambiental.
- Conocimiento del mundo.
- Convivencia y participación.
- Papel de la familia.
- Funciones y rol del educador/a y acompañante.
- Espacio educativo preparado.
- Materiales y recursos educativos.

Estas categorías nos han servido como organizadores de los datos extraídos mediante los instrumentos, desde una perspectiva interpretativa hemos ido construyendo constructos entorno a estas categorías producto de la triangulación de las unidades de información, para sintetizar aquellos elementos que nos parecían más significativos de la praxis socioeducativa.

Cómo es el día a día en Raíces y Flores

En este proyecto la crianza y educación en los primeros años de vida (0-6 años) están centrados en el desarrollo madurativo de cada niño/a, esto es posible desde el conocimiento general del proceso evolutivo, y específicamente, según el caso de cada persona, su proceso de gestación, nacimiento, relaciones cotidianas familiares, intereses, necesidades, situaciones particulares de cada día antes de llegar a Raíces y Flores, etc.

El espacio educativo es concebido a partir de las diferentes etapas de desarrollo tomando especial relevancia la conexión del niño/a con la naturaleza desde una perspectiva de pedagogía orgánica (Ruiz-Morales y Teban, 2015). Según Wild (2011) esta relación primigenia se ignora en la mayoría de los diseños escolares y en la dinámica de trabajo cotidiana de las escuelas, al igual que la conexión del niño/a con su mundo interior, haciendo que dependa del adulto a la hora de explorar, investigar, aprender... La pedagogía en general, y la didáctica de las ciencias sociales en particular han centrado una parte muy importante de sus investigaciones en la enseñanza, dejando a un lado el modo espontáneo y autodirigido en el que aprenden niños y niñas.

Pensemos por un momento cómo se produce el aprendizaje del lenguaje o el propio andar, las personas adultas son fundamentales como referente, pero existe un proceso madurativo interior que dirige y pauta este proceso, tal y como investigó Pikler (1985) en el instituto Lóczy de Budapest. Todo este aprendizaje le proporciona la oportunidad y su interacción con el medio, la información suficiente para seguir aprendiendo y construyendo su sentido del mundo.

En Raíces y Flores hay una sala de juego y movimiento, una sala de expresión artística, una sala de relajación, una cocina, un cuarto de baño y un exterior silvestre donde viven multitud de seres vivos a los que se respeta profundamente y de los que se aprende constantemente. Todo ello integrado en una casa en la que vive la propia familia promotora del proyecto, por tanto se trata de un contexto cercano y familiar, que genera confianza por su clima cálido, afectivo y emocional.

El pueblo es otro lugar de aprendizaje con el que interaccionan semanalmente niños y niñas (calles, biblioteca, zonas de juego, plazas, etc.), al igual que las huertas y el campo, puesto que se encuentra en un contexto agrícola.

La atención personalizada está garantizada por dos motivos, la ratio en niños y niñas de 0 a 2 años es de un educador/a por cada tres niños/as, de 2 a 3 años es de cinco niños/as y de 3 a 6 años es de ocho niños/as. Y en la dinámica cotidiana la educadora se encuentra 100% dedicada a la labor de acompañamiento, sin que haya otra situación que perturbe esta atención. Las familias pueden acompañar el proceso de adaptación hasta que el niño/a va cogiendo la seguridad que necesita para quedarse solo en el espacio, pero conoce y respeta los límites y metodología del proyecto.

La didáctica de las ciencias sociales nos ayuda a interpretar los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos que niños y niñas van co-protagonizando en el día a día, a partir de la elaboración de un esquema que recogemos en la figura 1, que está en sintonía con las áreas y contenidos de conocimiento que se recoge para el currículo de educación infantil (Consejería de Educación, 2008).

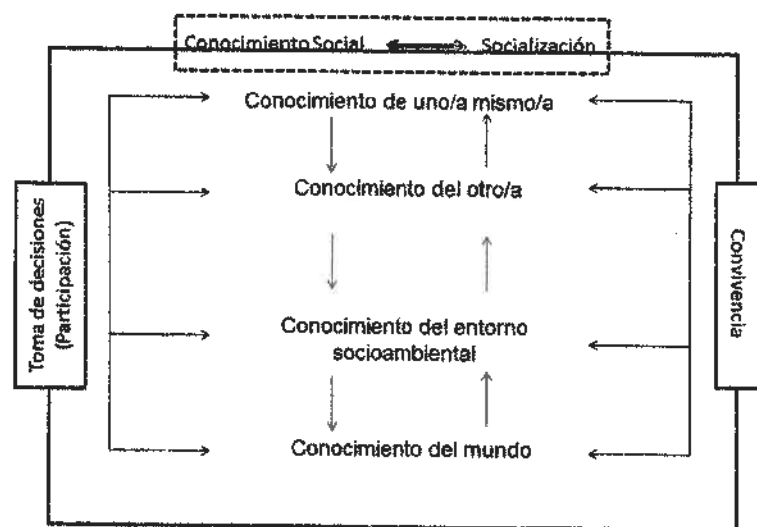


Figura 1: Conocimientos de las ciencias sociales Fuente: Elaboración propia.

Esta representación de los conocimientos que se construyen en interacción ha servido, en el caso de Raíces y Flores, para analizar y organizar las actividades concretas que se describen brevemente junto con elementos metodológicos del proyecto.

Conocimiento de uno mismo: cada niño/a tiene un orden interno desde el que se nutre y organiza el mundo externo, por tanto en la actividad cotidiana no se producen interrupciones de horarios, pautas de alimentación, sino que todo es a demanda. Es el propio proceso madurativo y las situaciones particulares de interacción con el entorno, el resto de niños y niñas, su familia, la educadora y el resto de personas adultas con las que se relaciona en la vida cotidiana lo que posibilita su aprendizaje. El niño/a conoce sus estados de ánimo, identifica sus emociones, la visión que sobre sí mismo proyectan el resto de las personas, para todo ello es crucial el acompañamiento personalizado que realiza la educadora a la hora de afrontar los conflictos de llegar y quedarse, de cambios en su familia (nacimientos, fallecimientos, enfermedad, laborales, etc.), de maduración biopsicosocial, y otras cuestiones que tienen que ver con el mundo interior de niños y niñas. El niño/a interpreta el mundo exterior desde ese diálogo con el mundo interior, sintiendo y pensando, aquello que favorece su desarrollo integral.

Conocimiento del otro/a: cada interacción con otra persona, sea coetánea o adulta, resulta una oportunidad de contraste entre sus ideas y concepciones y lo que le ofrecen las demás. Posibilitando en esa interacción que aprenda límites de la relación y el conflicto. Un material que está siendo utilizado por un niño/a no puede ser arrebatado por otro, tampoco por las personas adultas, sino que sabemos que durante el tiempo que es utilizado hay una actitud de respeto, de no interrupción. Se puede dar la circunstancia en el juego que otra persona quiera interaccionar con nosotras, sobre todo entre niños/as a partir de 2 años, pero siempre será respetado que cada uno/a quiera jugar solo.

El juego libre y/o simbólico es espontáneo, en ocasiones puede ser algo más interpretado por el adulto según participe de él o no, pero en general se produce por espacio de horas entre niños y niñas,

El pueblo es otro lugar de aprendizaje con el que interaccionan semanalmente niños y niñas (calles, biblioteca, zonas de juego, plazas, etc.), al igual que las huertas y el campo, puesto que se encuentra en un contexto agrícola.

La atención personalizada está garantizada por dos motivos, la ratio en niños y niñas de 0 a 2 años es de un educador/a por cada tres niños/as, de 2 a 3 años es de cinco niños/as y de 3 a 6 años es de ocho niños/as. Y en la dinámica cotidiana la educadora se encuentra 100% dedicada a la labor de acompañamiento, sin que haya otra situación que perturbe esta atención. Las familias pueden acompañar el proceso de adaptación hasta que el niño/a va cogiendo la seguridad que necesita para quedarse solo en el espacio, pero conoce y respeta los límites y metodología del proyecto.

La didáctica de las ciencias sociales nos ayuda a interpretar los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos que niños y niñas van co-protagonizando en el día a día, a partir de la elaboración de un esquema que recogemos en la figura 1, que está en sintonía con las áreas y contenidos de conocimiento que se recoge para el currículo de educación infantil (Consejería de Educación, 2008).

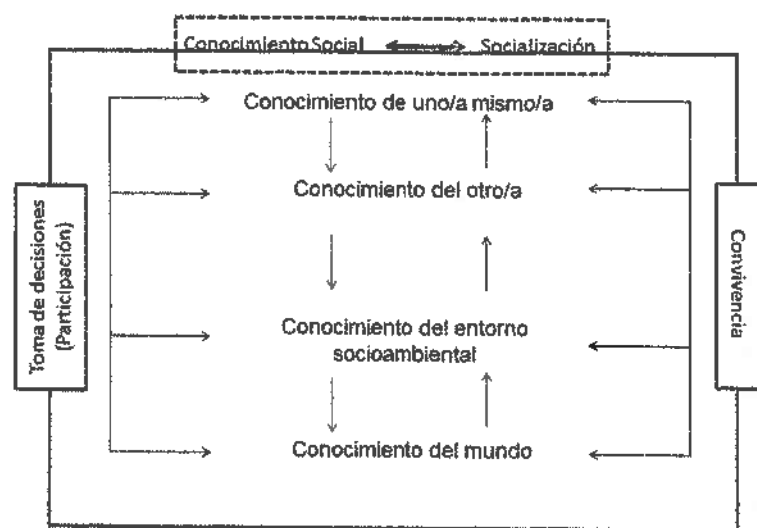


Figura 1: Conocimientos de las ciencias sociales Fuente: Elaboración propia.

Esta representación de los conocimientos que se construyen en interacción ha servido, en el caso de Raíces y Flores, para analizar y organizar las actividades concretas que se describen brevemente junto con elementos metodológicos del proyecto.

Conocimiento de uno mismo: cada niño/a tiene un orden interno desde el que se nutre y organiza el mundo externo, por tanto en la actividad cotidiana no se producen interrupciones de horarios, pautas de alimentación, sino que todo es a demanda. Es el propio proceso madurativo y las situaciones particulares de interacción con el entorno, el resto de niños y niñas, su familia, la educadora y el resto de personas adultas con las que se relaciona en la vida cotidiana lo que posibilita su aprendizaje. El niño/a conoce sus estados de ánimo, identifica sus emociones, la visión que sobre sí mismo proyectan el resto de las personas, para todo ello es crucial el acompañamiento personalizado que realiza la educadora a la hora de afrontar los conflictos de llegar y quedarse, de cambios en su familia (nacimientos, fallecimientos, enfermedad, laborales, etc.), de maduración biopsicosocial, y otras cuestiones que tienen que ver con el mundo interior de niños y niñas. El niño/a interpreta el mundo exterior desde ese diálogo con el mundo interior, sintiendo y pensando, aquello que favorece su desarrollo integral.

Conocimiento del otro/a: cada interacción con otra persona, sea coetánea o adulta, resulta una oportunidad de contraste entre sus ideas y concepciones y lo que le ofrecen las demás. Posibilitando en esa interacción que aprenda límites de la relación y el conflicto. Un material que está siendo utilizado por un niño/a no puede ser arrebatado por otro, tampoco por las personas adultas, sino que sabemos que durante el tiempo que es utilizado hay una actitud de respeto, de no interrupción. Se puede dar la circunstancia en el juego que otra persona quiera interaccionar con nosotras, sobre todo entre niños/as a partir de 2 años, pero siempre será respetado que cada uno/a quiera jugar solo.

El juego libre y/o simbólico es espontáneo, en ocasiones puede ser algo más interpretado por el adulto según participe de él o no, pero en general se produce por espacio de horas entre niños y niñas,

les permite interconectar los conocimientos desde el sí mismo, al otro/a, llegando al mundo en general.

Las relaciones sociales es lo que permite enriquecer la visión del mundo, negociar la toma de decisiones, aprender a afrontar todo tipo de conflictos, en realidad vivir la vida en comunidad. Los grupos son muy reducidos, por lo que las relaciones son muy intensas, en los primeros años de vida necesitan entornos que sean abarcables y amigos/as con los que poder sentirse a sí mismo en el grupo.

Empezamos a identificar cómo se siente el otro/a ante nuestros comportamientos, cuáles son sus características físicas, el modo en el que gusta hacer u organizar, qué prefiere según qué momento, su personalidad que está empezando a construirse.

El lenguaje y la comunicación rápidamente tienen una importancia esencial en las relaciones humanas, todo se explica, se aclara, se describe, de modo que el propio bagaje de conversaciones posibilita un aprendizaje de vocabulario específico muy amplio y alto. No se pauta el aprendizaje de la lectura ni la escritura, todo surge del interés y la motivación.

Conocimiento del entorno socioambiental: el niño vive en íntima relación con la naturaleza, primero la de su madre, después la de su familia, y en necesario contacto con la tierra. Andar descalzos diariamente, independientemente de la estación, les ayuda en lo físico y biológico, conectan directamente con la superficie que pisan, autorregulan su temperatura, su equilibrio, su postura, etc. La exploración espontánea de cada elemento y material que está intencionadamente colocado a su alcance, para que la vida cotidiana sea un apasionante laboratorio de experimentación. Lo antes posible empiezan a conocer de dónde se consiguen los instrumentales para comer, tienen cotidianamente acceso a su mochila, donde traen la comida y en ocasiones algún juego, cd, instrumento de música, etc. para jugar y/o compartir con los demás.

Los seres vivos merecen un respeto especial, es un límite del espacio, cualquier ser vivo tiene derecho a moverse con libertad, en todo caso si es molesto podemos trasladarlo a otro lugar, los observamos, cuidamos y respetamos. Todo lo expuesto hasta ahora exige un

comportamiento coherente por parte de la educadora y acompañante, cualquier incoherencia es interpelada y lógicamente aclarada, según corresponda.

El pueblo es un recurso para conocer normas de circulación, otros seres vivos, las personas que viven cerca, actividades cotidianas como: comprar, construir (una obra), desplazarse, jugar en entornos diversos, visitar monumentos, actividades profesionales, coger el autobús o el metro, etc. Por tanto el pueblo es la escuela ampliada en su espacio, la que necesitan niños y niñas a partir de los tres años para conocer el mundo en el que viven.

Conocimiento del mundo: conforme el niño/a se aproxima a los libros, viaja, disfruta de películas y documentales, va aproximándose a un mundo más alejado que todavía no es capaz de interconectar, pero que amplía sus concepciones y experiencias. Poco a poco va conectando los seres vivos que habitan en otros lugares con los que viven próximos a él, las relaciones entre indumentarias, culturas, gastronomía, etc. Todo se complica en su universo aunque geográficamente no se llegue a identificar más allá de su casa, su pueblo o barrio y los trayectos cotidianos, mejor si se realizan a pie que en coche.

La participación y la convivencia: Cada niño/a desde sus intereses se mueve en el espacio, explora, investiga, interacciona, nutre sus relaciones sociales y el propio proceso de desarrollo, la comunidad se construye día a día desde el diálogo permanente y la negociación. La mediación que desarrolla la educadora en situaciones de conflicto, ayuda a desarrollar habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos de modo no violento. La participación se produce de modo directo por todos y todas, se decide cuando se sale al pueblo, cada uno va de una sala a otra, come y juega cuando su «cuerpecito» se lo pide. El cuidado de cada uno/a y de las relaciones es constante desde una expresión y comunicación emocional verdadera, que ayuda a la autorregulación del yo. Los límites planteados con amor y respeto (Wild, 2010), son una herramienta muy importante, para la convivencia, son tanto para niños/as como para personas adultas. Son pocos, pero innegociables, el «no» apenas aparece en las relaciones, pero son muy claros, esto facilita que el niño/a construya sus valores, relaciones y cosmovisión.

La familia juega un papel muy importante en las asambleas mensuales, las tutorías, en la comunicación cotidiana con la educadora/acompañante, para apoyar el mantenimiento del espacio, la economía del proyecto y sugerir mejoras.

La educadora es quien sostiene emocionalmente a los niños/as en el espacio junto con el resto de los coetáneos, prepara el espacio, diseña y evalúa los acontecimientos y situaciones de aprendizaje, el proceso evolutivo de cada participante, recomienda actuaciones a las familias, apoya la crianza en casa, etc.

El conocimiento de sí mismo, el conocimiento del otro (coetáneo o persona adulta) y del entorno social, son niveles que interaccionan entre sí formando la imagen que uno tiene de sí mismo en relación con el otro y el mundo en el que vive (Miralles y Rivero, 2012). Simultáneamente el niño construye su interpretación del medio que habita, donde convive, dando sentido a cada lugar y acontecimiento en función de su propia organización interna.

Conclusiones

A modo de resumen y para concluir planteamos una serie de conclusiones fruto de los constructos que emergen de nuestra labor investigadora.

- El espacio está preparado física y emocionalmente para responder al niño/a individualmente en función de la etapa en la que se encuentra.
- El proceso de construcción de conocimientos se produce en ese diálogo entre el mundo interior y el exterior, de forma autónoma mediante el movimiento libre.
- El crecimiento equilibrado de niños y niñas es posible porque sus necesidades básicas de amor, afecto, alimento, movimiento, descanso, contacto con el medio natural y social y respeto por los ritmos han sido cubiertas.

- Atención plena a las personas, a las situaciones, a los acontecimientos y a la vida como oportunidad para el aprendizaje
- Expresión y experimentación son otras de las necesidades básicas que tienen los niños en estas edades, por lo que contamos con numerosos sitios en el espacio para que puedan desarrollarlas; el espacio está en continuo cambio, adaptación y actualización, siempre con la intención de cubrir lo que los niños nos piden, y provocar el enriquecimiento.
- Observamos y escuchamos a los/as niños/as muy de cerca, conocemos sus situaciones personales e intentamos establecer relaciones donde la confianza y la seguridad estén presentes para que su desarrollo físico y emocional se realice adecuadamente.
- Nuestra crianza es en comunidad, por lo que intentamos que todas las familias y personas participen y se vean involucradas en ella, demandando colaboraciones frecuentes y ofreciendo charlas-debate, grupo de apoyo a la crianza, talleres en familia, economía social, etc.

El respeto por la naturaleza es profundo y cotidiano desde la relación con los seres vivos, el contacto los elementos naturales, la alimentación con productos procedentes de producción ecológica, el desarrollo de una crianza consciente, el conocimiento y la conexión con el entorno que habitamos.

NOTAS

- [1] Jorge Ruiz Morales. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. C/ Piro-tecnia, s/n. C.P: 41013 (Sevilla) Teléfono: 618005596 o 955420613 jrui2@us.es

Estefanía Teban Gómez. Asociación Enredando Encuentros: «Red-es de Desarrollo a Escala Humana»/Raíces y Flores: Espacio de Educación Libre y Crianza en Comunidad. C/ Alocasia, 37, C.P: 41111 (Almésilla-Sevilla-) Teléfono: 618674382 info@enredandoencuentros.org

BIBLIOGRAFÍA

- Consejería de Educación (2008). Orden de 5-8-2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *BOJA*, 169, pp. 17-53.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante: edición realizada por Marién Fuentes y Javier Herrero.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma.
- López Górriz, I. (1998). *Metodología de investigación-acción. Trayectoria histórica y encuadres epistemológicos y metodológicos de la investigación-acción*. Sevilla: Edit. Grupo M.I.D.O. Universidad de Sevilla.
- LUDUS (2016). Directorio de Pedagogías Alternativas. Consultado el 29 de octubre de 2016, en <http://ludus.org.es/es>
- Max-Neef, M. A. (1998). Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Barcelona: Icaria.
- Miralles Martínez, P. y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15(1), 81-90.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Ruiz-Morales, J. y Teban, E. (2015). La educación emocional en la educación libre: Raíces y Flores, un estudio de caso. En Clares, J. (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (pp. 181-191). Sevilla: Universidad de Sevilla, recuperado de <http://bit.ly/2tB9mZn>
- Ruiz-Morales, J. (2016). Una Mirada hacia la educación libre desde el sur. *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, 473, 48-51.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wild, R. (2010). *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder.

Escuela, guerra y resistencia. Diarios desde dos instituciones educativas en el Departamento del Cauca¹.

Maestros EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD.

Escribanía: Jaime Alberto MONCAYO DORADO, Hermes FERNEY Ángel PALOMINO, Ary Fabián PARUMA y Patricia BOTERO GÓMEZ¹

En este texto presentamos los relatos de niños, niñas y jóvenes de dos instituciones educativas del departamento del Cauca que llegan a la ciudad de Popayán o a la cabecera del municipio de Morales (Cauca) en situación de desplazamiento forzado. Los relatos que circulan al interior de las instituciones educativas se constituyen en fuente de crítica ante los procesos de modernidad homogénea y universal en la escuela; de este modo, interpelan por una perspectiva intercultural a partir de la explicitación de acciones y resistencias intergeneracionales, las cuales problematizan los currículos hegemónicos y las prácticas sutiles de racismo a su interior.

La reconstrucción de historias con niños, niñas, jóvenes, profesoras, profesores y estudiantes de las instituciones, nos permitió entender las formas de vida del destierro y las resistencias cotidianas en la escuela como partícipe en la construcción de tejido colectivo desde la comunidad educativa, frente a la discriminación y subordinación del pensamiento y formas de vida ancestrales, las cuales respondieron a la pregunta ¿cómo son las experiencias de resistencia cotidianas por parte de niños, niñas y jóvenes en la escuela, en contextos de guerra y desplazamiento forzado?

Esta investigación creó sus propias estrategias metodológicas de manera participativa y de acuerdo con las dinámicas y experiencia construida en las instituciones educativas. Las reflexiones de maestros y maestras, directivos y estudiantes sobre las prácticas que venían realizando, permitieron el fortalecimiento y apoyo de proyectos educativos

¹*N. del E.*: Este artículo ha sido publicado en 2013 en la Revista Plumilla Educativa, n° 12 (pp. 187-210), disponible en: <http://bit.ly/2EH63ma> y en el libro La utopía (<http://bit.ly/2p9iqnr>), coordinado por Patricia Botero Gomez y Alicia Palermo Itati (2013), y publicado aquí con autorización expresa de los/as autores/as.

como la huerta escolar, el botiquín de medicina popular (no occidental), y la vinculación al programa Actoría Social en la institución Los Comuneros de Popayán.

La implementación de estos proyectos en la escuela representa una forma de acción colectiva en la que se formaliza una relación de interacción y reciprocidad entre estudiantes, maestras y maestros, y familias, abriendo un espacio apropiado para visibilizar otras formas de resistencia ante la inminente amenaza de aculturamiento, desarraigo y desaparición paulatina de saberes empíricos, tradicionales o ancestrales.

En un estudio socioeconómico realizado por los profesores y profesoras en el colegio Los Comuneros en el año 2011, se encontró que

(...) la mayoría de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado son de origen campesino dedicados a la agricultura y en el espacio de la huerta escolar se sienten importantes y lideran los procesos de aprendizaje de actividades agrícolas, lo que les permite estrechar lazos de amistad con los demás compañeros y ser protagonistas en el plantío, ser ellos mismos, sentir de nuevo la tierra en las manos y ser guardianes de la vida. En este espacio desahogan esos sentimientos encontrados y los canalizan con lo que mejor saben hacer: fecundar la tierra (LOS COMUNEROS, 2011:5).

El proyecto de Actoría Social tiene como objetivo propiciar un entretreído intergeneracional a partir de encuentros y actividades de acción comunitaria de tipo regional, nacional e internacional, sobre la protección y conservación del medio ambiente y sobre el rechazo a las actividades capitalistas de multinacionales mineras, entre otras, que están acabando con las fuentes hídricas y con el ambiente en nuestro territorio, y por consiguiente, propiciando el recrudecimiento del conflicto armado.

Escuela, racismo y resistencia: algunas tendencias halladas en el estudio

Los relatos sobre la experiencia de niños, niñas y jóvenes recién llegados a los contextos urbanos y a una educación principalmente diseñada para las demandas de la vida en ciudad tematizan, por un lado,

las prácticas de subordinación cultural plasmadas en el temor a las burlas en la escuela; y por el otro, los puntos de fuga en las resistencias de sabiduría intercultural a partir de las cosmogonías vinculadas a la tierra. A continuación describimos las tendencias principales acerca de las prácticas de racismo y las acciones colectivas en las instituciones educativas. La descripción de dichas tendencias señala algunos tránsitos teórico-prácticos desde las experiencias de descolonización intercultural e intergeneracional en la escuela como prácticas de resistencia cotidianas.

Estigmatización y la zonificación

El desplazamiento forzado en Colombia guarda en sí mismo la regularidad de la muerte y el despojo de nuestras comunidades ancestrales. ¿Quiénes son las personas que llegan en situación de desplazamiento a nuestras instituciones? Niños, niñas, jóvenes y familias afro-descendientes, indígenas y campesinas. La escuela ha sido uno de los lugares de albergue de las comunidades en el recrudecimiento del conflicto; así por ejemplo, en diciembre del 2012 las comunidades desterradas por el recrudecimiento de la guerra, por el hostigamiento de los combates entre policías, militares de las Fuerzas Armadas Colombianas, y las Fuerzas armadas revolucionarias, han generado cientos de desplazamientos en los cuales la escuela se constituye en escenario central en medio de la guerra: lugar de alojamiento y albergue, lugar de acogimiento de historias de vida en el trauma de la pérdida y la persecución, y lugar de deserción (escuelas fantasmas, sin jóvenes, sin maestras ni maestros, y con paredes plagadas de símbolos ideológicos con restricciones de neutralidad frente a los grupos legales e ilegales en guerra).

Las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas sufren constantes confrontaciones armadas entre grupos legales e ilegales. Después de los operativos que dieron muerte a alias «Alfonso Cano», el territorio de Morales Cauca quedó fuertemente estigmatizado como lugar de narco-terrorismo. De este modo, la población ha sufrido una situación compleja de desplazamiento interno: «por lo menos 600 personas están en la vereda La Florida —centro del resguardo— en asamblea

permanente provocada por la confrontación armada entre el Ejército y la guerrilla (...) Se cree que por lo menos 800 familias, es decir unas 1.500 personas, han salido expulsadas del territorio (...) El resguardo de Honduras es una comunidad de 1.700 familias y una población de 6 mil 800 habitantes. Cuenta con tres instituciones educativas con un promedio de 2 mil 300 alumnos y 120 docentes. Está ubicado a más de 65 kilómetros de distancia de la cabecera municipal, en caminos de herradura. Esta es una población que lleva veinte días sin poder trabajar en sus parcelas. Las clases fueron suspendidas, lo que pone en entredicho el año lectivo que está por finalizar» (LA OTRAORILLA, 2012:1).

Programas educativos homogéneos en contextos diversos

La reproducción del sistema señorial-colonial se refuerza en los procesos de formación a partir de los currículos universales para el desarrollo, diseñados desde una concepción prioritariamente euro y anglo céntrica en negación de los conocimientos, capacidades y necesidades de las comunidades; por ejemplo, las exigencias del bilingüismo — inglés y español — en una sutil negación de la lengua propia. El sistema educativo enfatiza los estándares de formación para la competencia en el sistema de desarrollo productivo laboral de ciudad, en detrimento y subvaloración de los conocimientos de las comunidades culturales.

Muchos de los estudiantes de la Institución Francisco Antonio Rad hablan Nasayue, muchos no hablan de manera fluida el español; no obstante, las políticas oficiales presionan e imponen una tasa técnica de cumplimiento de número de estudiantes sin ninguna condición o tratamiento especial.

Una de las situaciones más preocupantes que tienen que afrontar los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto, al llegar al nuevo entorno escolar, son las formas de enseñanza aprendizaje que se tornan discriminatorias o excluyentes para los nuevos estudiantes.

«... allá no veíamos tantas materias como aquí, ... era más fácil estudiar, ... teníamos un profesor para tercero, cuarto y quinto en un

solo salón, ... a veces los profesores no iban o no volvían porque la escuela quedaba muy lejos, ... las tareas las hacíamos en la escuela porque a veces, al otro día no podíamos ir para presentarlas, ... mi escuela era pequeñita, solo tenía como cincuenta estudiantes en todos los cursos» (testimonios de estudiantes).

En esta dirección, niños, niñas y jóvenes no solo son víctimas del conflicto, sino de una discriminación educativa, producto de políticas Estatales igualitaristas, como la inclusión a un sistema hegemónico con estándares, pruebas de estado, programas, planes y proyectos que silenciosamente omiten la diversidad cultural y la subordinan a la pobreza y a la subnormalidad.

Emociones que circulan en la escuela: del miedo, la humillación y el desarraigo

El trauma de ser víctima de la guerra lleva a la escuela recuerdos, sueños, comentarios, en los que el miedo se transforma en hermetismo deliberado y en la evidente necesidad de pasar desapercibidos entre sus nuevos compañeros y compañeras para evitar ser identificados, estigmatizados y discriminados. En esta dirección, algunos estudios psicológicos analizan las resistencias desde el punto de vista clínico: Estrés post-traumático y resistencia en jóvenes desplazados. De este modo, PALACIO, ABELLÓ, MADARIAGA y SABATIER (1999) sostienen que uno de los primeros signos o síntomas psicológicos de la población en situación de desplazamiento es el miedo. Contrario a dicho estudio, la dimensión política de las resistencias indica que el miedo se constituye en sentimiento de regulación y en mecanismo de defensa social² necesarios para la supervivencia al interior de la comunidad escolar.

Patrones de valor cultural en el ambiente escolar de racismo y desarraigo

Los pre-juicios que llegan a las instituciones educativas mantienen la discriminación racial a partir del imaginario del estudiante blanco,

de ciudad, con superioridad cognitiva, el cual se plasma en el discurso implícito del mensaje de un docente de contrato temporal que pasó por una de las instituciones educativas: «Pa qué te marás enseñándole si el indio no te entiende».

Consecuentemente, observamos la tendencia de algunos estudiantes a renegar de sus orígenes, de su identidad cultural y de su situación social, para poder hacer parte o ser aceptado en el grupo de compañeros y compañeras de la escuela. Este fenómeno conduce a situaciones como la narrada por un maestro de una de las instituciones, quien en alguna ocasión se dirigió a una estudiante manifestándole que por el hecho de pertenecer ella a una comunidad indígena tenía derecho a cierta consideración o beneficios en la presentación de las pruebas de Estado. La niña, que evidentemente y como figura en su registro escolar, proviene de una comunidad indígena denominada Yanaconas, del sur del departamento del Valle, le contestó al profesor de forma airada y molesta: «¿Qué le pasa profe? ¡Yo no soy india!...»

Encontramos una marcada tendencia en los estudiantes y en las estudiantes que llegan en situación de desplazamiento forzado desde sectores rurales muy apartados de la ciudad, quienes después de cierto tiempo tratan de imitar estereotipos que observan permanentemente en su nuevo entorno; tratan de vestirse, maquillarse, pintarse el pelo como estudiantes de ciudad; utilizan accesorios, acentos, modismos y vocablos muy propios del sujeto estudiante ciudadano, del nuevo contexto, y terminan generalmente por convertirse en una mezcla de apariencias indescriptible.

Procesos de resistencias cotidianas: diálogos con el estado del arte en cuestión

El estado del arte de GIROUX (1983), sobre resistencia y educación, permite avanzar en la comprensión sobre la dimensión cultural y política de la escuela a partir de una lectura principalmente marxista y etnográfica; de igual forma, las nociones del conflicto, lucha y resistencia en la escuela han sido abordadas por BATES (1980), APPLE (1982), y el mismo GIROUX (1983), quienes recuperan la noción crítica y de agenciamiento.

Según estos autores, los educadores y educadoras conservadores analizaron la oposición primariamente por medio de categorías psicológicas que sirvieron para definir las conductas de resistencia como conductas desviadas, desorganizadas e inferiores. GIROUX (1983) defiende que no toda conducta de oposición tiene una significación radical de emancipación; algunas de estas pueden producir realidades alienantes; en esta dirección, a partir de una posición neo-marxista define el currículo como un complejo discurso que no solo sirve a los intereses de la dominación sino que también contiene aspectos que proveen posibilidades emancipatorias.

En este mismo sentido, retoma los estudios sobre pedagogía radical que se sustentan en la teoría de MARCUSE (1977), quien define la resistencia como emancipación de la sensibilidad, de la imaginación y de la razón en todas las esferas de la subjetividad y de la objetividad frente a las estructuras hegemónicas de dominación. De este modo, GIROUX (1983) enfatiza que

(...) el valor último de la noción de resistencia debe ser medido no solo por el grado en que promueve pensamiento crítico y acción reflexiva, sino, más importante aún, por el grado en que contiene la posibilidad de galvanizar la lucha política colectiva entre padres, maestros y estudiantes alrededor de las ideas de poder y determinación social (1983:36).

Frente a dicho concepto es importante resaltar algunos antecedentes teóricos que permiten comprender las resistencias más allá del lenguaje deliberativo y la emancipación, los cuales dialogan con los resultados de esta investigación y amplían la noción de resistencia al interior de la Escuela:

Desde la perspectiva del marxismo cultural, Gramsci (1971) enfatiza que la hegemonía, más que el ejercicio de la coerción, es un proceso de estructuración de la conciencia: el Estado es el entero complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase gobernante no solo justifica y mantiene su dominio, sino que además busca ganar el activo consentimiento de aquellos sobre los quienes gobierna a partir de la proyección de las ideas de las clases dominantes dentro de las cabezas de las clases subordinadas (Neild & Seed, 1979, en GIROUX, 1983).

Por su parte FOUCAULT (1979), por un lado, evidencia las relaciones entre poder y conocimiento, en donde la escuela como invención de la modernidad se constituye en un espacio de reproducción del control. En esta dirección, Narodoswki (1993) y Martínez (2004) sustentan el ejercicio del poder a partir del conocimiento producido sobre niñez como invención histórica y como ejercicio de gubernamentalidad de la vida familiar por parte del Estado. Por otro lado, Foucault (1999-2001) nos habla de una resistencia activa y creativa, cuya principal herramienta se sustenta en las «prácticas de sí» que permiten desprenderse de uno mismo, liberarse de pensamientos e ideales personales anteriores para construir una subjetividad nueva y diferente, y así desarrollar algunos cambios en torno a prácticas convencionales y culturalmente establecidas.

La lectura marxista, postmarxista y decolonial de las resistencias, despojan la escuela de su inocencia política y la conectan con la realidad cultural de la que es parte. En este sentido, esta funciona para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores y lenguajes a favor del desarrollo-subdesarrollo, la normalidad, la subnormalidad, la pobreza, la vulnerabilidad, como discursos que sostienen los intereses de la cultura hegemónica.

El trabajo de Bourdieu y Passeron (1977) permite comprender los quiebres al interior de la escuela moderna. El modelo de reproducción cultural que proponen para comprender las dinámicas de la escuela en el currículo oculto y el currículo explícito, profundiza sobre el lugar simbólico y tácito de ejercicio de reproducción de relaciones sutiles de poder ejercido sobre las clases gobernantes para imponer visiones y divisiones del mundo (BOURDIEU, 1996/2000). La noción de *habitus* en Bourdieu evidencia el ejercicio de pedagogías clandestinas que van más allá del ejercicio consciente del poder.

Las escuelas juegan un rol particularmente importante en reproducir el capital cultural dominante; tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, las maneras de hablar y de relacionarse. «Los estudiantes cuyas familias tienen solo una tenue conexión con el capital cultural dominante están decididamente en desventaja» GIROUX (1983:12). Las escuelas como trincheras, como albergues, escuelas

fantasma o escuelas desoladas por el desplazamiento forzado, indican una crítica existencial producto de una historia viva de relatos y experiencias; de este modo, la realidad de las instituciones que padecen la guerra en el día a día amplía la comprensión sobre las resistencias cotidianas.

En este sentido, CERTEAU (2000, 2002 y 2008) con su noción de tácticas de resistencia permite comprender que antes de los dispositivos de sujeción, las operaciones de los sujetos, los contrapoderes más allá del lenguaje deliberativo y consciente, posibilitan resistir. Las tácticas como producción cultural hacen quiebre con lo normativo, disciplinado e instituido. CERTEAU (2000) prefiere hablar de los practicantes de todos los días que producen prácticas ordinarias, anónimas y múltiples. La vida cotidiana es el gran escenario de prácticas no tan rutilantes como las acciones extraordinarias de hombres extraordinarios, pero poseen su propio resplandor, pues en el marco de las desigualdades los sujetos encuentran intersticios desde donde operar.

De este modo, las instituciones educativas en el presente estudio evidencian las siguientes tácticas de resistencia frente al despojo y la estigmatización en la escuela:

El anonimato

En esta categoría hemos observado la tendencia de los estudiantes y de las estudiantes a pasar desapercibidos, inadvertidos, invisibles ante sus compañeras y compañeros, con el objetivo de no ser estigmatizados, segregados o discriminados, debido a su situación de desplazadas y desplazados, además de un conjunto de características de índole personal y cultural, como por ejemplo: su aspecto físico, su raza, su lengua y sus costumbres, entre otras causas. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional en su segunda edición de Escuela y desplazamiento, una propuesta pedagógica (MEN, 2005), hace referencia a esta categoría como una característica del estudiante o de la estudiante en situación de desplazamiento forzado. En el documento se sustenta la necesidad de «brindar herramientas pedagógicas dirigidas a atender a los niños, niñas y adolescentes que han vivido la experiencia

del desplazamiento individual, quienes por sus características (el anonimato) requieren un apoyo que les permita integrarse a la escuela y al medio social al que llegan» (MEN, 2005:25).

En entrevista con una funcionaria directiva docente, le preguntamos acerca de la situación académica y personal de dos estudiantes que habían sido matriculados y que reunían algunas de las características mencionadas (timidez, hermetismo, entre otras) y ella manifestaba:

«... la gente que viene en calidad o situación de desplazamiento no les gusta hablar de sus cosas, son muy reservados... uno no sabe qué tipo de problemas hayan tenido por allá... y, es mejor no preguntarles mucho ... los estudiantes que llegan a la institución me dicen que no difunda su situación por dos razones: temor y vergüenza de que sus compañeros se enteren de que ellos son desplazados, para ellos es sumamente difícil. Usted les pregunta si es desplazado y lo niegan, seguro porque su condición les parece ofensiva, se sienten ofendidos que les digan desplazados, tratan de negar su situación, pero no se dan cuenta que uno maneja los documentos de Acción Social donde se certifica su condición de desplazado».

El silencio

La práctica de hermetismo y silencio deliberado es una actitud muy común entre los estudiantes y las estudiantes. Ocultar su historia, sus traumas y sus huellas se constituye en herramienta de protección y en mecanismo para salvaguardar sus dificultades y proteger su intimidad frente a los acontecimientos violentos que han dejado marcas en su entorno social y familiar, y en su ser.

Constantemente vemos en el sujeto estudiante, que llega a la escuela afectado por el conflicto con comportamientos muy particulares: tímido, callado, generalmente ubicado en los puestos posteriores del salón de clase. Cuando se trata de entablar una conversación con él, se limita a contestar lo necesario, preferiblemente monosílabos con un tono de voz casi inaudible, reflejando en su mirada el temor y la desconfianza por los acontecimientos violentos vividos.

Esta es la tendencia general de la mayoría de los estudiantes y las estudiantes en situación de trauma físico, emocional, cultural y social; se defienden frente a la realidad de discriminación y humillación que se vive en la escuela por razones de su etnia, de su acento, de su color de piel, de su lugar de procedencia y de sus cosmogonías. Son escasos los estudios que hablan, precisamente, sobre el silencio de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado en la escuela; entre ellos solo podemos mencionar aquellos que retoman análisis de tipo psicológico que asumen los postulados de FREUD (1895), los cuales establecen que se trataría de un mecanismo de defensa, de una forma de resistencia del inconsciente. Contrario a la comprensión del silencio y al anonimato como elementos anti-políticos o patológicos, pasar inadvertidos, mantener el pasado en secreto, constituyen un nuevo comienzo. El silencio no indica amnesia; los relatos de niños, niñas y jóvenes traen consigo memorias de duelos y añoranzas. No obstante, las condiciones de homogenización de la vida escolar —en gran parte restringida al cumplimiento de logros académicos y a la tramitación de un modelo de civilización urbana—, son una importante y poderosa forma de resistencia protectora de la integridad moral en el proceso de adaptación frente al entorno amenazante.

La escuela como encuentro de saberes populares y de resistencias inter-generacionales e inter-culturales

La escuela se constituye en un escenario donde los sujetos desplazados vuelven a tejer redes e inter-acciones intergeneracionales en diálogo de conocimientos, como parte de la resistencia frente a las estructuras curriculares hegemónicas, entre las que señalamos algunas prácticas cotidianas de las resistencias en la escuela:

Resistencia a la medicina no occidental

Los estudiantes y las estudiantes traen la costumbre de acudir a la medicina popular, a la medicina alternativa o natural practicada en sus regiones, donde por diversas razones no tienen acceso a los servicios de

salud estatales y, además, porque desconocen y desconfían de los medicamentos y procedimientos médicos que les ofrece el nuevo entorno.

Es importante acotar que esta forma de resistencia ha sido tan fuerte que ha logrado entrar a competir con la medicina convencional (occidental) que se practica en los centros de salud de las ciudades, razón por la que se encuentran muchos centros homeopáticos y de medicinas alternativas traídas de diferentes regiones de nuestro país.

Resistencias por la autonomía alimentaria desde la escuela

Al igual que en el aspecto medicinal, los estudiantes y las estudiantes llegan a la ciudad con unas costumbres o hábitos alimenticios preestablecidos, que tratan de preservar hasta donde les es posible, y lo divulgan en la escuela cuando se realizan actividades y encuentros gastronómicos donde presentan los platos, comidas o alimentos típicos de sus regiones.

Encontramos en sus trabajos escritos, en sus apreciaciones orales y en la alegría que muestran en estos recorridos, esa añoranza por los campos, los ríos y los paisajes donde nacieron y de donde han sido desterrados, como también el interés y el agrado que muestran por las actividades agrícolas desarrolladas en el proyecto de Huerta Escolar, y en el botiquín homeopático implementados en La Institución Educativa Los Comuneros de Popayán, vinculado al programa de Soberanía Alimentaria, donde se puede percibir muy claramente la importancia del reencuentro de muchos de los sujetos estudiantes con la tierra, con sus saberes y costumbres campesinas que han tenido que dejar abandonados por causa de la violencia. Destacamos también el proyecto de Actoría Social en que se fortalecen las relaciones interpersonales entre pares y el trabajo en equipo para acciones de tipo político-social.

Tránsitos teórico-prácticos: resistencias inter-generacionales e interculturales desde la escuela frente a la guerra

De escuelas en resiliencia a escuelas en resistencia frente al conflicto

El desplazamiento, el destierro y la guerra afectan a niñas, niños y jóvenes directamente en la escuela, en la medida en que tienen que asumir un nuevo entorno escolar en el cual se manifiestan de forma dramática las consecuencias de los hechos violentos vividos.

A diferencia de la resiliencia —entendida como la capacidad de abordaje de situaciones adversas con entereza y fortaleza—, hacemos referencia a las narrativas de resistencia, las cuales develan las condiciones imbricadas en el conflicto que, más allá de una condición fortuita o accidental, tienen relación directa con prácticas en sus distintas aristas: racismo jurídico, en el orden institucional, y en los patrones de valor cultural en la comunidad educativa.

La participación de la comunidad educativa en la construcción de diarios, relatos, entrevistas y reflexiones colectivas sobre la experiencia en una de las instituciones, nos permitió investigar creando acontecimientos a partir de acciones de denuncia frente al racismo que encubre el sistema educativo en la validación e invalidación de los conocimientos que deben impartirse en la escuela. La universalización de logros en el campo crea sistemas educativos para la ciudad. De este modo, los diarios, los relatos y las experiencias que circulan en la Escuela permiten hacer críticas a las prácticas educativas de negación de las comunidades ancestrales, las cuales llegan a una escuela blanca, ilustrada, homogénea y universal, aún colonizada por el ideal euro-céntrico de la modernidad-postmodernidad.

De diálogos e intervención técnicos a prácticas dialógicas de re-construcción de historias de resistencias y acciones colectivas en cotidianidad de la escuela

La construcción de prácticas de relacionamiento entre estudiantes, docentes, personal directivo, y padres y madres de familia a partir de acciones colectivas frente a la realidad del destierro y desplazamiento

salud estatales y, además, porque desconocen y desconfían de los medicamentos y procedimientos médicos que les ofrece el nuevo entorno.

Es importante acotar que esta forma de resistencia ha sido tan fuerte que ha logrado entrar a competir con la medicina convencional (occidental) que se practica en los centros de salud de las ciudades, razón por la que se encuentran muchos centros homeopáticos y de medicinas alternativas traídas de diferentes regiones de nuestro país.

Resistencias por la autonomía alimentaria desde la escuela

Al igual que en el aspecto medicinal, los estudiantes y las estudiantes llegan a la ciudad con unas costumbres o hábitos alimenticios preestablecidos, que tratan de preservar hasta donde les es posible, y lo divulgan en la escuela cuando se realizan actividades y encuentros gastronómicos donde presentan los platos, comidas o alimentos típicos de sus regiones.

Encontramos en sus trabajos escritos, en sus apreciaciones orales y en la alegría que muestran en estos recorridos, esa añoranza por los campos, los ríos y los paisajes donde nacieron y de donde han sido desterrados, como también el interés y el agrado que muestran por las actividades agrícolas desarrolladas en el proyecto de Huerta Escolar, y en el botiquín homeopático implementados en La Institución Educativa Los Comuneros de Popayán, vinculado al programa de Soberanía Alimentaria, donde se puede percibir muy claramente la importancia del reencuentro de muchos de los sujetos estudiantes con la tierra, con sus saberes y costumbres campesinas que han tenido que dejar abandonados por causa de la violencia. Destacamos también el proyecto de Actoría Social en que se fortalecen las relaciones interpersonales entre pares y el trabajo en equipo para acciones de tipo político-social.

Tránsitos teórico-prácticos: resistencias inter-generacionales e interculturales desde la escuela frente a la guerra

De escuelas en resiliencia a escuelas en resistencia frente al conflicto

El desplazamiento, el destierro y la guerra afectan a niñas, niños y jóvenes directamente en la escuela, en la medida en que tienen que asumir un nuevo entorno escolar en el cual se manifiestan de forma dramática las consecuencias de los hechos violentos vividos.

A diferencia de la resiliencia —entendida como la capacidad de abordaje de situaciones adversas con entereza y fortaleza—, hacemos referencia a las narrativas de resistencia, las cuales develan las condiciones imbricadas en el conflicto que, más allá de una condición fortuita o accidental, tienen relación directa con prácticas en sus distintas aristas: racismo jurídico, en el orden institucional, y en los patrones de valor cultural en la comunidad educativa.

La participación de la comunidad educativa en la construcción de diarios, relatos, entrevistas y reflexiones colectivas sobre la experiencia en una de las instituciones, nos permitió investigar creando acontecimientos a partir de acciones de denuncia frente al racismo que encubre el sistema educativo en la validación e invalidación de los conocimientos que deben impartirse en la escuela. La universalización de logros en el campo crea sistemas educativos para la ciudad. De este modo, los diarios, los relatos y las experiencias que circulan en la Escuela permiten hacer críticas a las prácticas educativas de negación de las comunidades ancestrales, las cuales llegan a una escuela blanca, ilustrada, homogénea y universal, aún colonizada por el ideal euro-céntrico de la modernidad-postmodernidad.

De diálogos e intervención técnicos a prácticas dialógicas de re-construcción de historias de resistencias y acciones colectivas en cotidianidad de la escuela

La construcción de prácticas de relacionamiento entre estudiantes, docentes, personal directivo, y padres y madres de familia a partir de acciones colectivas frente a la realidad del destierro y desplazamiento

y las posibilidades de actoría al interior de la institución —pintar murales, fortalecer la siembra y la cosecha del maíz y de huertas medicinales—, y la construcción de diarios —narrativas— y reflexiones sobre las formas de vivir el destierro y el desplazamiento forzado en la escuela, desjerarquizar los roles en la construcción del conocimiento. Igual sucede con la creación de escenarios de relación, entre los conocimientos campesinos y los conocimientos de ciudad, entre saberes y habilidades que confrontan, que complementan, entre culturas y generaciones frente al conocimiento productor de vida, lo que va desde acciones relacionadas con el cuidado de la autonomía alimentaria hasta la construcción de currículos autónomos.

Las narrativas colectivas como la construcción de diarios sobre sentimientos, cogniciones y acciones en la realidad escolar frente al desplazamiento, respeta la intimidad del sufrimiento de quienes padecen la guerra, y al mismo tiempo, devela las diferentes formas sutiles de discriminación en la institución educativa. En tal sentido, los diarios y relatos sobre el destierro y el desplazamiento forzado van más allá de relatar una situación dramática: consisten en la construcción de escenarios de encuentro y prácticas de relacionamiento intergeneracionales e interculturales que inducen a la escuela a conectarse con los micro-poderes que emergen en ella en su relación con la realidad del conflicto.

Los saberes inter-culturales indican que no existe una subordinación de los conocimientos ancestrales que tejen cultura, tierra y soberanía alimentaria, frente a los conocimientos académicos. Es preciso entonces re-conectar el conocimiento académico con los conocimientos de la realidad del contexto social; por ejemplo, desarrollar la crítica del tema de los productos químicos involucrados en la minería y en los monocultivos.

Narrar la vida afectiva, política, histórica ancestral y cultural que circula al interior de la institución, y crear escenarios de inter-acción entre abuelos y abuelas a partir de sus enseñanzas sobre la medicina tradicional, sobre el cultivo de hortalizas, sobre la recuperación de plantas ancestrales, permite desjerarquizar la escuela frente al rol de quien sabe y quien no sabe.

Las formas de resistencia que presentan nuestros estudiantes afectados por el conflicto, son formas de reacción no deliberadas, y deliberativas como tácticas de resistencia, tan importantes y necesarias como las acciones intencionadas. La escuela es un lugar de encuentros y desencuentros de tipo socio-cultural, pero termina por convertirse en un epicentro de intercambio de saberes, de transformación personal, de interculturalidad, de afectividad, de esperanza y de respeto por la diversidad.

Las acciones colectivas frente a las tecnologías del desplazamiento desde la escuela defienden la autonomía alimentaria a partir de los productos germinados y de la agricultura urbana.

En el proceso de investigación y acción colectiva —iac—, conocimientos ancestrales de los sujetos jóvenes desterrados tomaron protagonismo en la escuela, no como contenido abstracto, sino como prácticas de inter-acción que de-construyen la escuela moderna al poner en contacto lo humano y lo no humano a partir de acciones del cuidado de la pacha mama, del levantamiento de la bandera indígena Abya Yala, del preparar nuestras propias aguas y medicinas a partir de la explicitación del conocimiento afrodescendiente e indígena.

Consecuentemente, las prácticas escolares lograron denunciar y visibilizar las dinámicas de la escuela frente al desplazamiento forzado, y el proceso de investigación en sí mismo se constituyó en un pretexto de crear otras formas de relacionamiento hacia la desnaturalización y hacia la des-individualización de las circunstancias de la guerra.

De niños, niñas y jóvenes asumidos como meras víctimas del conflicto, a enunciarse como interlocutores válidos, legítimos y en movimiento frente a los sistemas de guerra a partir de su crítica existencial

Las resistencias son expresión de solidaridad, autoafirmación, desujeción y construcción de subjetividades en indignación política y moral, que procuran conectar las propias experiencias con las estructuras de dominación sutiles o explícitas de violencia imbricadas en la institución educativa.

En tal sentido, la ideología subyacente del currículum hegemónico en cuerpos de conocimiento jerárquicamente organizados, que marginan o descalifican el conocimiento de las comunidades ancestrales y desterradas, hace parte del racismo que propone el modelo hegemónico agenciado por el Estado, por los medios de comunicación y por las teorías sobre el desplazamiento forzado, sobre la vulnerabilidad de las víctimas; de este modo, las escuelas no son solo instituciones académicas, sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen en relación con el mercado capitalista de la guerra, a partir de prácticas de subordinación de conocimientos en los currículos ligados al desarrollo de competencias para el mercado en negación de conocimientos.

Traer los conocimientos del campo a la academia de-subordina las relaciones de poder al interior de la institución y tematiza las realidades de la vida cotidiana como crítica existencial a las condiciones de época en la escuela. La resistencia en la escuela es inter-generacional: trae las historias de país a partir de las voces de diferentes épocas o contextos de sujetos adultos, niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras, personal directivo, padres y madres de familia, como responsables de develar las razones productoras de la guerra, como una estrategia del despojo con la complicidad de la escuela para mantener la subordinación.

Los currículos uniformes con programas para «comunidades vulnerables» desvían el debate sobre el rol de la escuela en la reproducción y mantenimiento del racismo en las instituciones. Las relaciones con las estructuras de dominación macro-económicas y epistémicas que se explicitaron en prácticas cotidianas de niños, niñas y jóvenes en la escuela —como la siembra de huertas y las acciones colectivas artísticas encaminadas a de-subjetivar los estigmas de negación y subordinación—, permiten evidenciar el papel pro-activo de la escuela, de la niñez y de la juventud frente a la vida política que los afecta.

La política de lo concreto desde la escuela, y los relatos de historia viva que circulan acerca del conflicto, indican que ante la amenaza y la muerte es necesario huir; no obstante, indican también que como sobrevivientes es necesario desnaturalizar, des-estigmatizar y

ampliar las subjetividades e identidades colectivas frente a la realidad del conflicto.

Las acciones políticas en la escuela frente a la guerra no provinieron de sujetos expertos que pudieran hacer intervenciones o terapias a las víctimas. Frente a la infamia, las mismas experiencias del buen vivir y las resistencias ancestrales que traen niños, niñas, jóvenes del campo, indígenas y afro-descendientes, a las instituciones, se constituyeron en contenido y práctica de currículos en resistencia frente a las relaciones de poder que operan entre las lógicas del Estado, el Mercado hegemónico-individual, las prácticas de valor cultural de discriminación.

La explicitación de sus prácticas de relacionamiento entre tierra, cultura, identidad, trabajo, soberanía alimentaria y las prácticas de relacionamiento alternativas de auto-formación de las comunidades educativas, crean micro-culturas de poder desde los lugares concretos de actuación, los cuales permiten denunciar y construir currículos autónomos como figuración de políticas del lugar (ESCOBAR, 2009); de este modo, la escuela como territorio de poder inter-generacional se constituye en lugar de cohesión, lucha y encuentro entre diferentes generaciones y culturas.

De currículos con logros mono-culturales a currículos inter-culturales

Las resistencias y acciones colectivas en la escuela parten de la movilización de sentimientos, pensamientos y acciones que logran apropiarse conocimientos de otros mundos como propia trayectoria y bagaje de saber pedagógico, de auto-formación desde las realidades que nos afectan como colectivo y que podemos desenmascarar:

La escuela es políglota³, es decir, tiene la posibilidad de traducir y encontrar diferentes lenguajes desde las acciones concretas de historias de vida de maestras y maestros, niñas, niños, jóvenes, familias.

Frente a la visión y división de mundos (BOURDIEU, 2000), las escuelas en contextos de guerra y desplazamiento, y las resistencias inter-generacionales e interculturales, hacen comunidad educativa y transitan de escuelas con currículos universales a escuelas que acogen

mundos pluriversales en disidencia, desde los lugares concretos de actuación (ESCOBAR, 2010).

Una de las tareas pendientes en las escuelas consiste en darle más cabida a la vinculación de conocimientos no disciplinares, a las ciencias duras y blandas con los órdenes sociales que nos afectan, e incumplir con los informes técnicos de calidad que miden el desarrollo con los indicadores de logros externos a las realidades de las comunidades, al mismo tiempo que podamos corporalizar contra-poderes frente al envenenamiento del agua, la crisis climática por los monocultivos, la desestructuración del discurso del narcoterrorismo como principal estrategia de segregación.

De la comprensión del desplazamiento forzado como trauma y parología a la comprensión de afectos, sentimientos y narrativas decoloniales en escuela frente a la guerra

La guerra individualiza las relaciones y produce ensimismamiento a partir de los sentimientos de miedo, humillación y aislamiento. Si la guerra individualiza, fragmenta y deja los duelos de injusticia a la situación personal o las habilidades resilientes de la familia o del individuo, las resistencias desestabilizan y desnaturalizan el orden hegemónico de colonialidad cultural y epistémico que circulan en la institución.

La recolonización y sus nuevas tecnologías del destierro enmascaran viejas prácticas del despojo actualmente, en el colonialismo global, a partir de la creación del imaginario de una realidad enteramente corrupta, capitalista y violenta, de la cual nadie puede escapar.

La acción política en la escuela consiste en solucionar los sistemas de micro-poder cotidianos que el orden estructural afecta, al desnaturalizar los órdenes de aniquilación a partir de la construcción de la historia de región con personas de carne y hueso.

La colectivización de la desobediencia civil y la figuración de currículos inter-culturales, afirman las resistencias ancestrales de mundos negados históricamente, como lugar de lo posible desde la afirmación y fortalecimiento de su existencia ancestral, haciendo parte de las luchas indígenas, afro y campesinas, con sus mandatos por la

soberanía de los pueblos y con la escuela como casa grande y lugar de las culturas plurales.

Las escuelas en resistencias tematizan la situación del conflicto colectivizando la exigibilidad del límite frente a lo intolerable: «No más escuelas en medio de las nubes de balas» (Jóvenes en Tacueyó); en tal sentido, las prácticas de resistencia y las acciones colectivas en el Cauca nos interpelan por una gran desobediencia civil y una gran movilización de la comunidad educativa frente a la realidad de las escuelas como trincheras de guerra. Ello implica la ampliación de audiencias y la vinculación de escuelas en las cuales podamos afirmar con los sujetos jóvenes en el Cauca que «... no necesitamos más soldados —legales e ilegales—, más bien necesitamos más maestros, mayores y mayores que nos puedan enseñar» (Joven en Argelia Cauca).

La pluralidad implica acoger mundos desde las políticas de vida y dignidad de manera dialógica, y en sistemas de complementariedad; implica desarrollar prácticas alternativas frente al racismo, la aniquilación y la subordinación.

Frente al poder desigual de las voces plurales no se intenta un futuro de nivelación, de inclusión y de igualación dentro del sistema dominantes; más bien, se des-elitiza el conocimiento desde las prácticas del buen vivir; desarrollo con pensamiento propio, develando prácticas cotidianas que producen la fragmentación y la guerra en lo que se come, se viste, se consume, se hace. La orientación por el buen vivir amplía los significados de mundo a partir de prácticas, pensamientos, razones, sentimientos que orientan posibilidades de acción contra el autoritarismo, el racismo, la instrumentalización y el utilitarismo.

Finalmente, las acciones de escuelas solidarias, inter-culturales, con currículos con pensamiento propio para pensar el desarrollo, recrean las formas de conocer y de hacer, inspiradas en los conocimientos producidos al interior de las culturas. La escuela no está naturalmente ocupada por las fuerzas hegemónicas; más que encargarse de la reproducción de las ideologías dominantes, se constituye en alternativa frente a las dinámicas de la guerra, al procurar formas de relacionamiento, de identidad con el territorio y con la propia cultura.

NOTAS

- [1] Este texto es parte del proceso de Investigación y acción colectiva –iac– destierro y resistencias; este capítulo lo escribimos entre: Patricia Botero –Tutora e investigadora–, Jaime Alberto Moncayo Dorado, Hermes Ferney Angel Palomino y Ary Fabian Parumay, estudiantes de la maestría en Educación desde la diversidad, en la Facultad de Ciencias sociales y humanas de la Universidad de Manizales.
- [2] Para profundizar en dicho concepto ver: Botero, 2000-2005; BOTERO y ALVARADO (2006).
- [3] Esta noción la retomamos del profesor Guillermo Hoyos, quien desde sus pensamientos filosóficos problematizó la escuela como lugar de incidencia política en la región.

BIBLIOGRAFÍA

- Michael APPLE (1982) *Education and Power*. Routledge & Kegan Paul. London.
- Richard BATES (1980) *New Developments in the New Sociology of Education*. British Journal of Sociology of Education, 1 67-79.
- Pierre BOURDIEU (1996) *Sobre la televisión*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- (2000) *Cuestiones de sociología*. Itsmo. Bruner, J. Madrid.
- Patricia BOTERO y Sara Victoria ALVARADO (2006) *Niñez ¿política? cotidianidad*. Revista Ciencias Sociales Niñez y Juventud., 4(2), pp. 97-130. Manizares.
- Michel de CERTEAU (2000) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- (2002) *Historia y Psicoanálisis. Entre ciencia y ficción. El oficio de la historia*. Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico de estudios superiores de occidente. México.
- (2008) *Andar en la ciudad. Bifurcaciones*. Revista de estudios Urbanos, 7 Julio de 2008.
- Arturo ESCOBAR (2009) *Relación local, global, perspectiva de las comunidades*. Grupo de investigación y red Pirka. Universidad del Valle. Conferencia dictada el 13 de agosto. S. P. Santiago de Cali.
- (2010) *Lectura para todos/as más allá del tercer mundo: Globalidad Imperial, colonialidad global y movimientos sociales antiglobalización*. En: Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Programa: Democracia y Transformación Global. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Ciencias Sociales. Lima. Recuperado de: <http://unc.live/2eaVTfW>
- Sigmund FREUD (1895) *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen II - Estudios sobre la histeria (1893-1895)*. Traducción José Luis Etcheverry. Amorrortu editores. Buenos Aires & Madrid.
- Michel FOUCAULT (1979) *Genealogía de la Historia*. En: Microfísica del poder. Piqueta. Madrid.
- (2001) *Vigilar y Castigar*. Trigesimoprimera edición. Siglo XXI. México.
- Henry GIROUX (1983) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Harvard Education Review No. 3, Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.

LA OTRAORILLA (2012) *El conflicto que persiste en Morales*. Cauca. Por: Sonia Liliana Godoy. <http://bit.ly/2pNIC8K>

LOS COMUNEROS (2011) Estudio Socio Económico Sede Los Comuneros. Institución Educativa. Popayán.

Herbert MARCUSE (1977) *The Aesthetic Dimension*. Beacon Press. Boston.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2005) Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica. Impresol, impresiones Ltda. Bogotá (Colombia).

J. PALACIO, R. ABELLO, C. MADARIAGA, C. SABATIER (1999) Estrés Post-Traumático y Resistencia Psicológica en Jóvenes Desplazados. Universidad del Norte. Colombia.

Proceso de investigación y acción colectiva: Destierro y resistencia. (2009-en proceso). Botero, P., Daiute, C., Vergara, M., Buenaventura, P. E., Salazar, M., Jurado, C., et al. Tacueyó en resistencia por la vida. Colectivo Minga del Pensamiento —Comunidad de Gargantillas— Tacueyó, Cabildo de la Familia y Colegio la Tolda; Fundación Solivida, con la comunidad del Brazo Taija y Los Guerreros; Comunidad de Ardovala; Comunas 13 y 8 de Medellín; Comuna a las orillas de Aguablanca; Recicladores-as del exbasurero de Navarro; Comunidad Hispana de Migrantes; Creapaz; Movimiento Campesino del Macizo colombiano; Resistencias ecológicas ecoaldeas; Comunidades educativas del Cauca - Sindicato Asoinca, con la participación y apoyo de La Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias y Humanas - Maestría en Educación desde la Diversidad; Cinde (Maestría en Educación y Desarrollo Humano Sabaneta); City University of New York - Cuny (Doctorado en Psicología); Universidad del Valle (Licenciatura en Ciencias políticas). Trabajo en interacción con los movimientos y organizaciones: paridero de investigación PCN-Gaidepac; Ruta pacífica de las Mujeres Santiago de Cali; Movimiento Nasa-Acin.

Cómo ser madre y no morir bajo el peso de los ladrillos de la escuela

Ainhoa EZEIZA, Carmen PÉREZ ARAUJO, Estefanía ZARDOYA, Vanessa GALÁN, Marta SALIDO, M^a Ángeles ÁVILA, Itziar RODRÍGUEZ, Patricia OCA y Martina ALBA

Introducción

Íbamos a escribir un artículo, pero nos dimos cuenta de que hay tantos pensares/sentires/haceres como madres hay en el mundo... y bueno, lo que queríamos es que no se nos mire desde la escuela con condescendencia, pero que tampoco hagamos una toma de poder, empoderarnos a través del AMPA ni hacer *lobbies* para presionar al Ministerio. Los sentires nos empujan con fuerza, pero eso no significa que no reflexionemos, que no hagamos. No somos perfectas, ni supermamás, ni salvadoras de la infancia; lo que nos gustaría es participar, ser partícipes de los debates, de igual a igual.

Habrà quien diga que eso no es así, que no queremos participar, que no nos apuntamos a nada y que las asambleas quedan reducidas a cinco o seis padres o madres (bueno, en muchas ocasiones suelen ser más los padres que las madres). Pero eso es, como pasa en otros ámbitos, porque la participación se reduce al formato «convocatoria» (reunión de evaluación individual, reunión obligatoria trimestral, asambleas...), y después de acudir al principio de la escolaridad con mucho entusiasmo, una se da cuenta de que en realidad solo se trata de que hablen unas personas concretas; o te sientes tan pequeña o tan cohibida ante la autoridad de la *maestra/jefadestudios/directora* que no te salen las palabras; o te llaman para que recibas un curso o taller de cómo ser mejor madre (las famosas *Escuelas de Madres y Padres*); o te llaman solo porque te salen muy bien las rosquillas de San Blas (a las que no nos salen bien, pues mejor que no nos llamen); o, simplemente, que

el horario de las dichas convocatorias nos pilla en el trabajo, cuidando de otr@s hij@s, o de nuestras madres o padres, o que en algún momento hay que hacer la compra, que bastante es que hay días que casi no te da ni para ducharte entre tanto lío y tanto fregao... Vamos, que por convocatoria la cosa es dificultosa y poco creativa, pero en realidad hablamos, y no poco, sobre lo que nos preocupa: en el parque durante tantas horas que hay que echar atendiendo a los juegos de l@s niñ@s, en la cola del supermercado, en el mercado —los días que podemos ir—, o en la parada del autobús, en la puerta del colegio a la hora de salida...; y también nos ayudamos en muchas cosas: que si hay que coser unas telas para el carnaval, que si a ver si me recoges al chiquillo que hoy no llego... Y ahora, también, en el tan temido y vilipendiado wasap.

Entonces, nos acordamos de Aristófanes, el comediógrafo griego autor de la comedia «La Asamblea de las Mujeres», presentada allá en el año 391 antes de nuestra era, en la que las mujeres, hartas ya de tanta corrupción y decadencia en Atenas, urdían una estratagema para expulsar a los hombres de la Asamblea y a partir de ahí, colectivizar los bienes para ir construyendo una vida sin hambre y sin guerra:

PRAXÁGORA. Entonces, que ninguno de vosotros objete ni interrumpa antes de conocer el plan del proponente. Todos deben tener todo en común, participando en todo, y vivir de lo mismo y no que uno sea rico y otro pobre y uno tenga muchas tierras y otro ni para que lo entierren, ni que uno tenga muchísimos esclavos y otro ni un servidor. No: establezco una vida común para todos, una vida igual!

La teatralización de los problemas nos ayuda a desdramatizar, a jugar y a abrir para abrir, para debatir sin conclusiones, solo ir tejiendo y destejiendo. A tomar la realidad, nuestras preocupaciones, nuestros miedos, y reírnos. La Escuela nos aplasta con sus Ladrillos, sus Normas, su Conocimiento, su Visión de la vida, pero nosotras nos resistimos, y pintamos en los ladrillos, desdejamos a las maestras, transmitimos nuestros saberes, cantamos, jugamos, nos enfadamos y nos ayudamos de mil maneras.

Este texto es un teatrillo y que en cada lugar se interprete como a bien se tenga. Es una ficción basada en nuestras conversaciones, son

solo algunas cosas y todas pueden cambiarse, y trabajarse con formas de teatro participativo.

La Asamblea de las Madres

PERSONAJES (todos son ficticios)

PURI, madre de una niña

CARMEN, madre de dos chiquillos que no han empezado en la escuela aún

MARIANTONIA, madre de adolescente

MAITE, madre de mellizos, niña y niño

Ma ÁNGELES, madre de un niño

JUANA, madre de una niña

MADRE MUDA 1

MADRE MUDA 2

ESCENA PRIMERA

(La escena comienza en casa de CARMEN, con CARMEN y MARIANTONIA tomando un té y PURI, que acaba de llegar, tarde y corriendo).

PURI. Anda que... por poco no llego, entre dejar a la niña en el cole, que si quería que si no quería... para un día que tengo la mañana libre y tengo que acabar corriendo también.

CARMEN. Venga, venga, te preparo un té y quédate un rato tranquila, que aquí estamos bien con el fresquito.

MARIANTONIA. ¿Has visto cómo ha crecido ya el chiquillo? Jajaja ahí anda, que le gusta más el jamón que los picos, ¡tonto no es!

PURI (*al niño*). Ven, vente para acá, ven que te canto la del pollito, ¿te sabes la del pollito? ¡Ven que te cante!

CARMEN. Si es que me tiene loca todo el día trasteando, no me deja ni un segundo... y toda la casa patas arriba, y llena de miajillas.

MARIANTONIA. Bueno, bueno, eso es normal, ya verás luego, cuando se empiece a afeitarse y llene todo el lavabo de pelos...

PURI. Si es que... al final, andamos todo el día locas, corriendo, limpiando, recogiendo... Oye, Mariantonia, ¿vas a ir a la asamblea del colegio este jueves?

MARIANTONIA. No, que me pongo de una mala leche... Te vuelves loca para pedir permiso en el trabajo y salir antes, pidiendo favores, y total, que se pasan una hora diciendo lo que ponía ya en el papel y siempre habla la misma gente sobre lo mismo. Antes iba a todas las reuniones, pero ya me cansé.

PURI. Bueno, pero si vamos varias que queramos plantear otras cosas, lo mismo hasta nos echan cuenta y todo.

CARMEN. Pues vaya, mal me lo ponéis. Yo que estoy dándole mil vueltas a la cabeza a ver a qué colegio llevo a mi niño, y yo que pensaba que el vuestro estaría bien...

PURI. A ver, mal, mal, lo que se dice mal, no está. Lo que pasa es que, yo qué sé, ahora por ejemplo por Semana Santa les meten todo el rollo de las hermandades y procesiones... ¡a ver si al final mi niña me va a pedir hacer la comunión con la tontería!

CARMEN. Yo no sé... porque he oído hablar de unas escuelas diferentes, que si Montessori, que si crianza respetuosa... y la verdad, no sé bien qué hacer, porque hay que pagar matrícula y mensualidades... y encima hay que ir todos los días en coche hasta el sitio... y me agobia un poco...

MARIANTONIA. Bueno, que a mí no me gusta mucho nuestro colegio, pero chica, creo que el paseo de casa a la escuela es de los momentos más gustosos del día, bueno, que cuando son niños chicos es un poco más tenso porque joe, que es que cuando son pequeños son leeeentos para todo, para vestirse, para desayunar... y todos los días son una pelea... pero luego que ya se van manejando, es una alegría. Y cuando crecen un poquito más, ya se apañan y pueden ir al colegio caminando, con sus amigos, sus amigas, y la gente del barrio ya los conoce... no sé, al final eso me gusta más que Montessori.

PURI. Sí, sí, pero tampoco estaría de más que cambiaran algunas cosas en la escuela, que vamos, parece que si criticas es que eres una metomentodo y que tú no tienes ni idea, pero yoquesé, no estaría mal que salieran más de clase, que fueran al campo que para eso lo tenemos tan cerca y tan bonito, que jugaran más... que la mía sale como si la hubieran soltado de la jaula de los leones, que en lugar de la merienda me dan ganas de llevar un taburete.

CARMEN (con los ojos puestos en el niño, que anda trasteando y jugando). A mí es que me gustaría que mi niño no tuviera que vivir la presión de la escuela, tantas horas ahí metido, me gustaría que creciera más libre, aprendiendo las cosas con ganas y con gusto, y no que lo ceben como a un pato, venga que ejercicios y ejercicios, y que le digan lo que tiene que pensar de la vida y del mundo.

MARIANTONIA. Bufff y si vieras algunos libros de texto... bueno aparte de que son carísimos para cuatro páginas que tienen, pero vamos, que algunos encima ponen cosas que no son ni mediodía, con eso de que se lo aprendan facilito... que tampoco son idiotas, ¡joe! que tienen capacidad para entender cosas bastante complejas, que luego yo los veo jugando en el parque y se inventan unos juegos superelaborados, y luego en clase tienen que hacer dos

mil sumas de dos cifras... normal que se aburran. Que a lo mejor en otros colegios eso no pasa, no sé, no tienen porqué aburrirse solo por ir al cole.

PURI. Bueno, a mí eso de los colegios guays me sobra, porque como no me llega...

(Se cierra la escena con las madres jugando con el niño, cantando y dando palmas).

ESCENA SEGUNDA

(La siguiente escena es, en realidad, una conversación del grupo de madres del wasap —en estos tiempos en los que en algunos centros educativos censuran su uso alegando que se usa solo para cotillear y criticar a las maestras y maestros—. Puede representarse con cada una de las madres en una escena diferente dentro del mismo escenario: una en el sillón de su casa, otra tomando el móvil a ratos mientras cocina, otra mientras se toma un café... al ser una conversación que se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo, también se puede ir cambiando de escena de cada madre a lo largo de la conversación, que sean diferentes momentos del día).

MAITE. Buenos días! Para el debate... «Cómo estamos matando la infancia de nuestros hijos» <http://bit.ly/2kL97b0>

CARMEN. Hola, he estado viendo este enlace «¿Qué es *aware parenting*?» <http://bit.ly/2ud0jMb>

CARMEN. Me pregunto por un lado cómo compaginar lo que queremos que el bebé viva/sienta/aprenda en casa con lo que se hará en el cole, ¿se sentirá en contradicción? ¿Las vivirá de forma positiva? Por otro lado, leyendo sobre diferentes estilos de educación, todos hacen hincapie en el amor, el apego... ¿Tan precarias se habrán vuelto nuestras relaciones sociales que nos han de insistir tanto en ello? ¿Nos está matando la prisa?

MARIANTONIA. ¡Hola! ¡Besos a todas! ¿Alguien sabe cómo hacer el sombrero para la función? Me está quedando que parece más una tortuga... <foto>

PURI. El problema que veo es que plantean maternidades perfectas. Yo me enfado mucho con la niña y luego me siento fatal.

M^a ÁNGELES. Jajaja noooo así no es!!!! Le tienes que dar la vuelta cuando le pasas el hilo!!!!

CARMEN. Sí, y en entornos asépticos

MARIANTONIA. Y vamos, como que no vas a enfadarte nunca con tus hij@s!!!! Y con estas cosas te sientes culpable y ansiosa

CARMEN. En el artículo se habla de no cortar las manifestaciones emocionales del niño, ¿y las mías? ¿Las tendré que reprimir? ¿Cómo comunicaras? ¿Cómo transmitir el cansancio, la falta de sueño, la toma de decisiones condicionada? Quiero un avatar que me sustituya en ocasiones y que haya hecho cursos de esos de crianza...

MARIANTONIA. Jajaja oye, y tu niño que, ya va mejor del resfriado?

MAITE. El mío? Pues así así

MARIANTONIA. Anda, Maite, no sabía que el tuyo estaba malo, se lo preguntaba a Carmen.

PURI. Claro, creo que al centrar toda la atención en l@s hij@s nos desatendemos, ¡habrá que descentrar! Las madres también somos personasssss

CARMEN. Y yo ahora persona... hormona!!!

Ma ÁNGELES. Espérate que voy a hacer un vídeo con el giro del hilo y os lo paso.

MARIANTONIA. Gracias, gracias!!! Ma Ángeles que me salvas siempre con estas cosas!!

MAITE. Hola! Hasta hoy no viera el artículo ni leyera lo que comentáis.

MAITE. Durante un tiempo también he buscado la «fórmula» y después de varios años creo que tal vez se trate de VIVIR el presente y confiar... Sin expectativas, al fin y al cabo lo hacemos lo mejor que sabemos y estamos en ello

MAITE. Ayer escuché a Humberto Maturana una entrevista interesantísima donde habla de la necesidad de relacionarnos con presencia. No sé... <http://bit.ly/2t5axQn>

MARIANTONIA. Aquí va otra con eso de la neuroeducación y sus mitos: <http://bit.ly/2odrndC>

MAITE. ¡Buenos días! A raíz de leer el artículo me acordé de algo sobre lo que reflexionamos en casa después de ir a una conferencia de César Bona, ¿para qué sirve en realidad la educación? Y yo creo que debiera favorecer el espíritu crítico de las personas y facilitar que fuéramos descubriendo qué es aquello que nos apasiona y con lo que hacer de nuestro entorno un lugar mejor. Con la neurociencia ha pasado como con otras áreas, se divulgan recetas baratas del éxito y se olvida uno de lo importante, la vida cotidiana, que mientras se nos pasa

MARIANTONIA. Hola! Joe, yo todavía no sé qué responder a para qué sirve la educación... ¡¡¡¡Y no será que no lo he pensao!!!!

CARMEN. Jaja una gran pregunta

MAITE. Jajajaja

CARMEN. Plantear la pregunta es ya un gran paso. Es como cuestionar lo incuestionable, mira que si no sirve pa ná...

MARIANTONIA. La escuela paque las madres podamos trabajar jajaja

CARMEN. Aihó aihó

(Se cierra la escena, dejando de fondo a las madres, que siguen wasapeando).

ESCENA TERCERA

(En el parque de al lado de la escuela, con las madres CARMEN, PURI, MARIANTONIA y JUANA charlando de pie como con ese frío de llevar un par de horas a la intemperie en invierno, mientras juegan sus hij@s. Cerca se ve a MADRE MUDA 1 y 2).

CARMEN. (...) y el otro día fui con mi niño a ver cómo era el cole, el patio es de cemento, los de un año ya hacen fichas... y me desilusionó un poco

PURI. Pues vaya, entonces como en el nuestro, desde tan chicos ya con las dichas fichas

CARMEN. Estuve hablando con varias colegas del tema y me aportaron bastante para repensar. Una de ellas es maestra de especial y la otra de FP. Estuvimos discutiendo sobre si darle más importancia a la metodología empleada o a la cercanía del entorno. Cómo evadir la prisa y hacer de los momentos previos al cole espacios de aprendizaje. Darle cariño a ese tiempo, no apropiarlo de la prisa adulta. Y tener en cuenta que los niños nunca dejan de aprender ni nosotras.

MARIANTONIA. Ya estamos con las palabritas pedagógicas. ¿Espacios de aprendizaje? Todo tiene que llevar un nombre raro. ¡Si es el ir al cole andando de toda la vida!

CARMEN. Cuando llego a mis pueblos sobre las 9 veo a la gente desplazarse como zombis repitiendo fórmulas de cortesía sin mirarse a los ojos, ¿cómo adecuar esos ritmos/horarios a la vida? Yo siempre lo he pasado fatal al levantarme temprano, pero recuerdo como mi abuelo me llevaba al cole y el olor de su mano... cuando me soltaba allí...

PURI. Carmen, para nosotros esos momentos previos al cole es lo que permite que quieran ir porque hay un montón de gatos a los que han puesto nombre y cada día quieren ir al cole yo creo que en buena medida por ver a los gatos. Nos coloca a todos en buen estado ese momento aunque a veces hace que lleguemos aún más tarde de lo habitual...

(Entra MAITE, que llega con un poco de prisa).

MAITE. ¡Ya llegué! A ver, a ver dónde están mis niños... hola guapas, mil gracias otra vez por cuidarlos!

MARIANTONIA. No hay de qué! Se han portado muy bien, lo que pasa es que ahora están jugando allá muy a gusto, tranquila y respira un poco!!!

JUANA. Oye, Maite, ¿qué tal ha ido la reunión? ¿Al final van a hacerse las obras?

MARIANTONIA. Pero cómo van a hacer las obras ahora, ¡¡¡si los niños están con clases!!!

PURI. Es que en la administración todo funciona igual, tuvieron todo el verano para hacerlas y justo ahora que empieza el curso se acuerdan. ¡Menuda vergüenza!

JUANA. A ver qué cuenta la directora aunque esa nunca dice nada. Como el año pasado con la tuberculosis en el colegio que no nos dio más que largas

MAITE. Pues resulta que se confirma lo peor: el tejado del colegio es de Uralita, o sea que si empiezan las obras con los niños y niñas yendo a clase, estamos exponiéndolos a un riesgo muy grave por el amianto. Nunca había querido meterme en temas de la escuela, pero lo del amianto me suena a Mesotelioma, a enfermedad pulmonar, a fatiga, a enfermedad y sufrimiento... Sé algo de eso, soy médico. Eso me da mucho miedo.

CORO DE MADRES *(las MADRES MUDAS también se acercan al corro que se ha creado de repente alrededor de MAITE)*. ¿Cómo, cómo? ¡Qué horror! Pero eso no puede ser, ¡tenemos que hacer algo!

Aquí no se nos informa
Algo tendremos que hacer
La salud, la salud, no la queremos perder
No la queremos perder
Y si nos quieren callar
Nos vamos a levantar

Que a nuestras hijas e hijos
No los queremos encerrar
Ni con ladrillos de amianto
Ni de barro ni cristal
No los queremos encerrar
Con nuestras alegrías y llantos
Los queremos educar

Los queremos educar, juntas en comunidad
Y aprendiendo entre todas
No nos podrá salir mal

ESCENA ÚLTIMA

(La fiesta del barrio. Todos los personajes en escena, preparando guirnal-das, o haciendo chocolate en una olla —que se podría repartir entre la gente al final del teatro—).

CARMEN. Bueno, he pasado unos días chungos de vacunas y virus... ahora todo un poco mejor. Solo arreglar unos cuantos papeles del curro y a repensar la maternidad...

PURI. Mirad, estoy hasta el moño con el rollo de la Religión en la escuela. He hablado con algunas madres pero no hay manera, resulta que los niños que no dan Religión no pueden cantar villancicos en el geriátrico, que pueden ir pero no cantar. ¡¡¡Os lo podéis creer!!!

Ma ÁNGELES. Claro, es que lo de dar Religión es una decisión que toman las familias porque piensan que si quedan fuera les estás creando como madre una etiqueta para que lo marginen con respecto al resto de compañeros, la presión que nos crean desde nuestros entornos cercanos, la familia y los amigos, junto a la presión del propio centro escolar, hace que muchas familias los matriculen. En nuestra escuela, no les dejan hacer teatro más que a los de Religión. Y a veces solo les llevan de excursión a ellos, con el dinero de todas.

MADRE MUDA 1. *(que está un poco más lejos, pone cara crítica y murmura algo a MADRE MUDA 2)*

CARMEN. Anda mi niño, ahí viene, pero pero... ¿dónde has metido esas manitas? Madre mía, madre mía... *(se va de la escena, dejando lo que estaba haciendo, que lo sigue MAITE)*

JUANA. Estaba dándole vueltas a unas cuantas cosas sobre la educación por proyectos y he pensado que vosotras me podrías entender (o no).

MARIANTONIA. Di, di

JUANA. Estaba pensando que la educación por proyectos se «vende» como una forma de aprender desde la curiosidad innata de los niños y niñas, fomentando la participación, el respeto y muchos otros valores y todo eso

PURI. Sí, participación, pero a mi niña no le dejan porque dicen que es «muy revoltosa» y que no hace caso de nada. Ya me han dicho dos veces que la lleve al psicólogo, lo que creo es que quieren que le dé una pastilla para que se esté quieta.

MAITE. Bueno, tampoco es eso. Hay niños a los que les va bien tomar alguna medicación, según el caso. Pero es verdad, yo lo veo en la consulta, cada dos por tres me llega algún caso de niños que están medicados, que si TDAH, que si déficit de sueño, que si depresión... es una locura.

JUANA. Sí, que te dicen que hay que participar pero luego te dicen cuándo sí y cuándo no, cuándo ha sido poco y cuándo te has pasado de la raya... Mucho proyecto pero los niños y niñas que no tienen facilidad para la expresión oral acaban en los márgenes de la actividades casi mudos... y pueden llegar a aburrirse y a no sentirse valorados... Y así algunos niños acaban tomando un poder en la clase que se percibe en la forma exclusiva de jugar («tú sí y tú no») auspiciado muchas veces por la estupidez de muchos padres que por un lado hablan de inclusividad, respeto... bla bla bla... pero en realidad desde que sus hijos son pequeños van delimitando las amistades de sus hijos según una idea interesada y ridícula de la amistad...

MARIANTONIA. Es que nos marean con tanta palabra pedagógica, que si metodologías, que si trabajo cooperativo... si en realidad no es tan difícil, se trata de que podamos ir aprendiendo unas de otras, que nos ayudemos, que nos interese por saber... y eso, encerrada entre cuatro paredes, yo lo veo difícil.

PURI. No si ya sé que no podemos plantearnos al menos de momento vivir sin ir a la escuela, bueno, hay quien lo hace pero yo no pude ni antes de la edad obligatoria, me volví loca intentando organizarme con otra gente... y no quiero que vuelva a pasarme... pero, ¿qué os parece si al menos en el barrio vamos haciendo cosas? No sé, igual me equivoco pero a mí me gusta mucho organizar esta fiesta, pero solo una vez al año... ¿no podríamos hacer otras cosas en el barrio para que nos vayamos conociendo mejor?

MAITE. ¡Eso me gustaría mucho! Igual no es tan difícil, igual no se trata de «organizarnos» sino de ir encontrando formas de encontrarnos, de estar a gusto, de ir aprendiendo cosas nosotras también entre nosotras...

MARIANTONIA. ¡Eso estaría genial! A mí me gustaría aprender a hacer más cosas con telas, y yo aprecio mucho de verdad las cosas que me pasas por el wasap pero hija, me pasa como con los programas de cocina, que de la pantalla a mi casa debe de haber muchos diablillos...

M^a ÁNGELES. Bueno, es que en realidad no es tan difícil, yo lo hago sin pensar, pero me gustaría hacerlo con otra gente, pero no en mi casa, estoy hartita de estar metida en casa. Ahora que van a hacer la obra de la escuela aprovechando las vacaciones de verano, ¿por qué no pedimos que la escuela esté abierta para otras cosas? Que no sea un sitio donde encerrar a nuestros hijos, sino un sitio de encuentro, de trabajo, de estar juntas...

CORO DE MADRES. ¡¡¡¡Eso, eso!!!! Que la escuela sea del barrio, de la gente que la cuida, y que no haya más barrotes, que las niñas y niños puedan jugar en el barrio, si no es tan difícil, nosotras de pequeñas lo hacíamos!!!

Abrir las puertas,
Quitar los cerrojos,
Abandonar las murallas que te protegieron,
Vivir la vida y aceptar el reto,
Recuperar la risa,
Ensayar un canto,
Bajar la guardia y extender las manos
Desplegar las alas
E intentar de nuevo,
Celebrar la vida y retomar los cielos.

Mario Benedetti «No te rindas»

NOTAS

- [1] Fragmento extraído de la obra *La Asamblea de las Mujeres*, de Aristófanes, pg. 241-242 de la siguiente versión: ARISTÓFANES (1991) *Los Acarnienses. Los Caballeros. Las Tesmoforias. La Asamblea de las Mujeres*. Edición de Francisco Rodríguez Adrados. Cátedra, Letras Universales. Madrid.



EPIÁMBULO

Me viene, hay días, una gana ubérrima, política,
de querer, de besar al cariño en sus dos rostros,
y me viene de lejos un querer
demostrativo, otro querer amar, de grado o fuerza,
al que me odia, al que rasga su papel, al muchachito,
a la que llora por el que lloraba,
al rey del vino, al esclavo del agua,
al que ocultóse en su ira,
al que suda, al que pasa, al que sacude su persona en
mi alma.

Y quiero, por lo tanto, acomodarle
al que me habla, su trenza; sus cabellos, al soldado;
su luz, al grande; su grandeza, al chico.

Quiero planchar directamente
un pañuelo al que no puede llorar
y, cuando estoy triste o me duele la dicha,
remendar a los niños y a los genios.

Quiero ayudar al bueno a ser su poquillo de malo
y me urge estar sentado
a la diestra del zurdo, y responder al mudo,
tratando de serle útil en
lo que puedo y también quiero muchísimo
lavarle al cojo el pie,
y ayudarle a dormir al tuerto próximo.

¡Ah querer, este, el mío, este, el mundial,
interhumano y parroquial, provecto!
Me viene a pelo,
desde el cimientito, desde la ingle pública,
y, viniendo de lejos, da ganas de besarle
la bufanda al cantor,
y al que sufre, besarle en su sartén,
al sordo, en su rumor craneano, impávido;
al que me da lo que olvidé en mi seno,
en su Dante, en su Chaplin, en sus hombros.

Quiero, para terminar,
cuando estoy al borde célebre de la violencia
o lleno de pecho el corazón, querría
ayudar a reír al que sonrío,
ponerle un pajarillo al malvado en plena nuca,
cuidar a los enfermos enfadándolos,
comprarle al vendedor,
ayudarle a matar al matador -cosa terrible-
y quisiera yo ser bueno conmigo
en todo.

Cesar VALLEJO

*El día ocho de enero, el cáncer se llevó a Francisco García Martínez, mi padre, un hombre sin igual.

Me enseñó a ser árbol (Elegía)

Pedro GARCÍA OLIVO

El día ocho de este mes nos dejó un hombre insólito*.

Nunca me dijo lo que tenía que hacer; nunca me empujó en ninguna dirección; nunca me dio sermones para inculcarme su visión del mundo y de la vida; nunca me castigó; nunca me premió; nunca dejó de ayudarme y de apoyarme en mis empeños, que contrariaban su pensamiento pero no su corazón.

Cuando me fugué a la Europa del socialismo real, para procurar vivir sin trabajar, él, un hombre del trabajo que nunca había huido de nada, me enseñó a preparar el auto y ubicar con seguridad el equipaje en la baka.

Cuando abandoné la educación para ser pastor de cabras, él, que tenía un buen concepto de los profesores y de su oficio, y que no era partidario de arrojarlo todo por la borda para vivir en la pobreza, acudió no obstante para ayudarme a construir el corral de mis animales.

Cuando me fui a esta cueva, para vivir casi como una alimaña, él, que hubiera preferido para mí una casa confortable, un año que me vio flaco porque las hierbas y los frutos silvestres no se habían dado, me regaló una jaula para atrapar pájaros y conejos, y así sortear la desnutrición.

Y yo, que me consideraba enemigo de toda pedagogía por mi propia experiencia docente, que confería importancia también, para ese decantamiento de mi reflexión, a determinadas lecturas, debo reconocer hoy, en el principio de esta elegía, que mi maestro secreto, inadvertido, profundo, definitivo e insuperable, fue mi padre. Él me enseñó a ser árbol.

Paco

Un cante gitano antiguo dice que no hay amor como el de una madre, ni sombra como la de un buen padre. El padre rom no es Luz, Guía, Sol; sino sombra, buena sombra, protección contra los rigores del tiempo y las durezas del país. Al llegar a casa sin su esposo, recién fallecido, mi madre exclama: «Esta casa se ha quedado DESOMBRÁ. Qué casa más fea y más mala; ya no me gusta. Esta casa se ha quedado sin sombra». Amor eterno...

pAco

Cuando Pikmin Swagger dio un concieto de rap en Albatera, él no faltó. Era un abuelo, la persona de más edad entre el público, apenas capaz de sostenerse tanto tiempo sobre sus piernas octogenarias. No entendía muy bien aquella música y a veces insinuaba que no le gustaba. Pero allí acudió, porque su nieto, el Pikmin, cantaba. Y él, con la sabiduría de los árboles, quiso ir a darle sombra, a darle empuje, a darle ánimo. Nunca olvidaré la escena: Paco, de pie, en una esquina, pegado al tablado, al lado de los altavoces, mirando con ansia a su nieto, que cantaba sus cosas, cosas que a veces desagradaban a su oído, pues se hablaba de la marihuana casi con devoción, y a él eso le parecía una frivolidad; pero escuchándolo con toda la atención y todo el afecto del mundo. Yo miraba a mi padre y me decía: es un árbol, es un roble.

paCo

Hay veces en las que sentimos deseos arrebatados de vernos, y no podemos hacerlo porque nos separa un océano. Y nos desgarramos por eso.

Hay veces en las que sabemos que las palabras que se escriben y se leen nos juegan malas pasadas, pues se requería la palabra sonora, la palabra corporeizada, que sale de la boca, envuelta en gestos y miradas, y llega plena al oído. Y sufrimos las consecuencias de esa parcial incomunicación, y un viento helado quema las briznas de ternura que brotaban en nuestra alma.

Hay veces en las que reconocemos la exigencia de ser uno, de actuar por uno mismo, sin condicionamientos ni presiones, sin ayudas no buscadas, al margen de la opinión ajena. Y nos abrumba la presencia de un otro-testigo, aunque se trate de un otro amoroso.

Como un árbol, me gustaría estar cerca de ti solo para cuando me necesites, solo para cuando me requieras. Darte sombra, cobijo, si llueve recio o el sol abrasa y esas inclemencias te incomodan. Pero no plantarme en tu casa, para que me veas sin más remedio y para verte todos los días. Como un árbol, viviré allí donde se den las condiciones de mi crecimiento, cerca de ti, en tu entorno.

«Para ser libres, no necesitamos pedir permiso», dijeron los zapatistas y se fueron, sin más, del Mal Gobierno. Para ser árbol, solo hace falta desear serlo, te digo hoy. Y yo seré, desde febrero, árbol en algún rincón de tu ciudad. Estaré allí como estoy aquí, al alcance de tus palabras escritas; pero estaré allí como no puedo estar aquí, al alcance de tu oralidad y de tu corporeidad. Me tendrás cuando me necesites y estarás sin mí cuando te sobre.

Por eso, amor, no te pido permiso para vivir un tiempo en tu país: viviré en tu barriada, que es lo que mi ser en pleno me dice que debo hacer, lo que me pide el organismo todo. Árbol, creceré ahí; te puedo dar sombra, me puedes dar riego.

En un mundo en el que demasiados amadores se presentan como Luz, y marcan caminos para no sé qué pasos o se ponen al frente de esta o aquella marcha, mi amor por ti te brinda una sombra, para cuando la requieras si estás cerca.

Quiero ser para ti un árbol, y a ser árbol me enseñó mi padre.

pacO

Paco

Un cante gitano antiguo dice que no hay amor como el de una madre, ni sombra como la de un buen padre. El padre rom no es Luz, Guía, Sol; sino sombra, buena sombra, protección contra los rigores del tiempo y las durezas del país. Al llegar a casa sin su esposo, recién fallecido, mi madre exclama: «Esta casa se ha quedado DESOMBRÁ. Qué casa más fea y más mala; ya no me gusta. Esta casa se ha quedado sin sombra». Amor eterno...

pAco

Cuando Pikmin Swagger dio un concieto de rap en Albaterra, él no faltó. Era un abuelo, la persona de más edad entre el público, apenas capaz de sostenerse tanto tiempo sobre sus piernas octogenarias. No entendía muy bien aquella música y a veces insinuaba que no le gustaba. Pero allí acudió, porque su nieto, el Pikmin, cantaba. Y él, con la sabiduría de los árboles, quiso ir a darle sombra, a darle empuje, a darle ánimo. Nunca olvidaré la escena: Paco, de pie, en una esquina, pegado al tablado, al lado de los altavoces, mirando con ansia a su nieto, que cantaba sus cosas, cosas que a veces desagradaban a su oído, pues se hablaba de la marihuana casi con devoción, y a él eso le parecía una frivolidad; pero escuchándolo con toda la atención y todo el afecto del mundo. Yo miraba a mi padre y me decía: es un árbol, es un roble.

paCo

Hay veces en las que sentimos deseos arrebatados de vernos, y no podemos hacerlo porque nos separa un océano. Y nos desgarramos por eso.

Hay veces en las que sabemos que las palabras que se escriben y se leen nos juegan malas pasadas, pues se requería la palabra sonora, la palabra corporeizada, que sale de la boca, envuelta en gestos y miradas, y llega plena al oído. Y sufrimos las consecuencias de esa parcial incomunicación, y un viento helado quema las briznas de ternura que brotaban en nuestra alma.

Hay veces en las que reconocemos la exigencia de ser uno, de actuar por uno mismo, sin condicionamientos ni presiones, sin ayudas no buscadas, al margen de la opinión ajena. Y nos abrumba la presencia de un otro-testigo, aunque se trate de un otro amoroso.

Como un árbol, me gustaría estar cerca de ti solo para cuando me necesites, solo para cuando me requieras. Darte sombra, cobijo, si llueve recio o el sol abrasa y esas inclemencias te incomodan. Pero no plantarme en tu casa, para que me veas sin más remedio y para verte todos los días. Como un árbol, viviré allí donde se den las condiciones de mi crecimiento, cerca de ti, en tu entorno.

«Para ser libres, no necesitamos pedir permiso», dijeron los zapatas y se fueron, sin más, del Mal Gobierno. Para ser árbol, solo hace falta desear serlo, te digo hoy. Y yo seré, desde febrero, árbol en algún rincón de tu ciudad. Estaré allí como estoy aquí, al alcance de tus palabras escritas; pero estaré allí como no puedo estar aquí, al alcance de tu oralidad y de tu corporeidad. Me tendrás cuando me necesites y estarás sin mí cuando te sobre.

Por eso, amor, no te pido permiso para vivir un tiempo en tu país: viviré en tu barriada, que es lo que mi ser en pleno me dice que debo hacer, lo que me pide el organismo todo. Árbol, creceré ahí; te puedo dar sombra, me puedes dar riego.

En un mundo en el que demasiados amadores se presentan como Luz, y marcan caminos para no sé qué pasos o se ponen al frente de esta o aquella marcha, mi amor por ti te brinda una sombra, para cuando la requieras si estás cerca.

Quiero ser para ti un árbol, y a ser árbol me enseñó mi padre.

pacO

La lengua, señores...*

Agustín GARCÍA CALVO

Señores: la lengua no es de nadie; esa máquina de maravillosa complejidad que ustedes mismos usan, «con la cual suele el pueblo hablar a su vezino», no es de nadie; no ya la lengua común, que no aparece en la realidad más que como lenguas de Babel, pero ni siquiera una de esas lenguas o idiomas es de nadie, y no hay académico ni emperador que pueda mandar en su maquinaria, ni cambiar por decreto ni la más menuda regla, por ejemplo, de oposiciones entre fonemas y neutralización combinatoria de oposiciones que en ella rijan.

La escritura, la cultura, la organización gubernativa, la escolar, las leyes, las opiniones, ésas sí que tienen dueño; y el dueño es el de siempre: el jefe, sus secretarios, sus sacerdotes, la persona que se cree que sabe lo que dice.

Y ésos ya se sabe lo que quieren o necesitan: quieren ordenar el mundo, el mapa, las poblaciones; es el juego terrible de niños grandes, malcriados y simplones, que ha venido arrasando tierras y torturando gentes desde el comienzo de la Historia, en nombre del Ideal; y así siguen queriendo, por ejemplo, que España sea una, que los Estados Unidos sean uno, que Cataluña sea una, que Euskal Herria o Galicia sean una cada una... Da lo mismo: el caso es someter al ideal a todos, dentro de las fronteras que les toquen: que todos sean uno.

Por medio de la escritura y de la escuela, el Poder ha utilizado una y otra vez las lenguas o idiomas para ese fin: tomando en bloque una variedad simplificada del idioma correspondiente, y sin entrar para nada a la maquinaria de la lengua, ha logrado por ley (pero siempre a través de la escuela y la escritura) imponer hasta cierto punto un idioma uniforme dentro de las lindes que los avatares de la Historia le hayan repartido a esa forma de Poder; así impuso Roma en el vas-

«N. del E.»: Artículo publicado en el diario El País el 2 de julio de 2008 y reproducido bajo su autorización: ©2008 Agustín García Calvo (Ediciones EL PAÍS, S.L.). Todos los derechos reservados.

to territorio del Imperio la unidad lingüística, para apenas un par de siglos, mientras los pueblos volvían a hacer de las suyas y deshacían el latín en dialectos innumerables; y hazañas parecidas se han dado luego, en territorios más o menos amplios, como, por ejemplo, la conversión del hebreo, una lengua muerta, en idioma, relativamente uniforme, del Estado de Israel.

En aquello que iba siendo Europa hace unos ocho siglos, los hombres cultos, que hablaban diferentes idiomas o dialectos como lengua cotidiana, trataron de mantener, y mantuvieron durante unos cinco siglos, una lengua común, el latín resucitado por escrito, no solo para las disputas escolares y científicas, sino también para los tratos internacionales. Pero ya, entre tanto, los Estados modernos, el Español, el Francés, el Inglés, se habían establecido, y preferían volver a repetir, cada cual en su ámbito propio, la empresa del Imperio: la unificación de los varios idiomas y dialectos bajo el mismo ideal; una lengua una para el Estado uno; y en la misma idea les han seguido todas las naciones de cuño estatal, chiquitas o mayores, que tratan de dividirse el mapamundi.

Cierto que el que una lengua, relativamente uniforme, ocupe vastos espacios, tiene sus ventajas, no solo para los trámites comerciales y administrativos, sino para que, por ejemplo, esta andanada contra los tratantes de lenguas le llegue a más gente que si la escribiera en sayagués; pero la cuenta de lo que con eso gana la denuncia de la mentira en contra de lo que gana la difusión de la mentira, ¿quién, señores, me ayudará a echar esa cuenta?

En fin, lo que el Poder, nacional, autonómico, universal, quiere hacer con las lenguas y la gente, eso cualquiera, si se deja sentir, lo sabe. Algo de vergüenza da que hombres doctos y esclarecidos confundan en un trance como este los manejos unificatorios de una u otra administración con la máquina, desconocida y libre, de la lengua. Pero tampoco eso debe extrañarnos demasiado, sabiendo y sufriendo, como sufrimos, lo que es la condición de la Cultura y la de la Persona.

Un matrimonio feliz

Emilia NEGRETE

De perfil del profesor

Perfil del profesor de la UACM:

1. Solo
2. Cansado todo el tiempo
3. Arrastrando la cobija
4. Enfermo permanentemente
5. Vacío
6. Autoestima -0
7. Egoatría -10
8. Termina el semestre como si hubiera salido de una cárcel
9. Gastado
10. Ojeroso

Podríamos decir un sin número de cosas acerca de ser docente que afectan su cuerpo y su espíritu, pero en realidad solo está el cascarón, la certeza de que las cosas no se sienten más que a putazos.

Así fui yo por diez años que di clases no solo en los planteles sino en los reclusorios, además hay una cosa a la que llamo complejo del profesor de reclusorios del cual uno tiene que deshacerse al momento en que empieza a dar clases en la cárcel, que es el discurso de que

uno —cual un cura intelectual— va a salvar a las pobres almas que están dentro, que les va a cambiar la perspectiva, que van a ser libres. En lugar de preguntarse acerca de su realidad, en lugar de preguntarles a ellos qué necesitan. Porque ciertamente el que acaba cambiando es uno.

Un matrimonio feliz

Una buena muchacha de casa decente no puede salir
 Qué diría la gente el domingo en la misa
 Si saben de ti
 Que dirían los amigos
 Los viejos vecinos
 Que vienen aquí

Qué dirían las ventanas
 Tu madre y su hermana
 Y todos los siglos de colonialismo español
 Que no en balde te han hecho cobarde
 Qué diría Dios
 Si amas sin la iglesia
 Y sin la ley
 Dios, a quien ya te entregaste en comunión
 Dios, que hace eternas las almas de los niños
 Que destrozarán las bombas y el napalm

El derrumbe de un sueño
 Algo hallado pasando
 Resultabas ser tú
 Una esponja sin dueño un silbido buscando
 Resultaba ser yo

Busca amor con anillos
 Y papeles firmados

Y cuando dejes de amar
 Ten presentes los niños
 No dejes tu esposo
 Ni una buena casa
 Y si no se resisten

Serruchen los bienes
 Que tienes derecho también
 Porque tú tenías lazos blancos en la piel
 Tú, tenías precio puesto desde ayer
 Tú, valías cuatro cuños de la ley
 Tú sentada sobre el miedo de correr

Silvio Rodríguez

Mi madrina se casó cuando yo tenía nueve años, yo llevaba un vestido rojo de terciopelo, y vi a unas niñas subir al altar muy cerca de ella, supuse entonces que las niñas también se iban a casar. Yo quería estar allá arriba con mi madrina así que me puse a correr por todos los pasillos de la iglesia, gritando ¡Me quiero casar!, ¡me quiero casar!

La misa terminó y yo seguía corriendo y gritando, creo que a mi madrina no le hizo mucha gracia que le echara a perder su boda, pero en fin.

Al final uno termina casándose con lo que sea y de esta manera conocí a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), me puse un anillo de bodas y me casé con ella. Pero era tan difícil, no es que no la ame, por supuesto que lo hago, sigo enamorada de ella. Pero era tan difícil convivir con ella, tenerla contenta, la institución me demandaba mucho, quería que estuviera delgada, que no me quejara, que dijera cosas inteligentes, no estupideces, que le fuera fiel, en la salud y en la enfermedad y así subsecuentemente hasta que la muerte nos separe. Estaba aplastada, cansada, y no podía dar los frutos que me pedía.

Lo único que me mantenía en pie era que cada semestre conocía nuevas caras, tenía la oportunidad de formar un vínculo único con los

estudiantes, por donde la UACM no se metía yo podía hacer lo que me diera la gana.

Estuve cerca de diez años en el plantel San Lorenzo Tezonco, siempre sintiendo que no era suficiente, que no tenía lo que se requería para ser buena esposa o buena madre.

Un día mi vida se transformó a pesar de mí misma, por orden del coordinador debía cambiarme al plantel Casa Libertad. Entonces decidí romper con todo, hice trizas el programa porque sentí que ya no había nadie vigilando mis pasos ni mis errores.

Pero como en el matrimonio es en lo próspero y en lo adverso, me tocó defender a la universidad en un momento crítico, en la huelga del 2012 me tocó vivir una institución que se convulsionaba, tenía fiebre, vomitaba por el veneno de una rectora corrupta. Mi fidelidad y mi amor eran los mismos, pero un elemento interno la había envenenado. Así que la universidad vomitaba de rabia y yo pues al pie de la cama, ni modo.

Yo misma me enfermé y ella, la institución, estuvo conmigo, pero me sentía más sola que nunca.

Cuando regresamos, me dieron un cubículo nuevo y me encontré a un amigo, Emiliano, lo primero que noté es que ese amigo, no me ve, me mira, nunca había sentido eso en la institución. Luego me encontré con otra amiga, Pilar y me pasó lo mismo, pensé que este amor que había culminado en matrimonio finalmente recuperaba el amor. Me encontré otro amigo, Carlos, y conforme ha pasado el tiempo he encontrado más y más. Esto del matrimonio institucional estaba funcionando. Disfrutaba ir al trabajo no solamente porque tenía amigos sino porque esos amigos cambiaron totalmente mi perspectiva sobre la docencia, entonces con más razón destruí cien veces el programa y descubrí algo nuevo, la dinámica de clase, las conversaciones, las desavenencias, las ponían los estudiantes y no yo. Pronto empecé a perder el control y los trabajos finales iban desde un cómic contando la historia del cómic, una obra de teatro, una autobiografía, poesía, en fin, cualquier cosa narrable.

Después de una serie de eventos afortunados, conocí el taller de tecnologías en la enseñanza universitaria del Laboratorio TICFM¹,

donde los estudiantes daban la clase y yo era de bulbos. Ahí hice más amigos, conocí a Sinaí y a Arturo, y me intimidaba su inteligencia y capacidad. Cuando empezamos a implementar la TIC en el aula con mi amigo Emiliano se nos ocurrió juntar dos materias ¿por qué no? y ahí empezó la locura. La codocencia, que eran estudiantes que estaban terminando la carrera y nos iban a apoyar con los trabajos, lecturas y dinámicas que hacíamos en clase. Cuando algo, un acontecimiento, una idea, una forma de ser se manifiesta lo hace en el cuerpo, así, los productos de fin de semestre fueron más allá de lo escrito, se fueron al cuerpo. La palabra «amigo» resonó en mi mente no solo como compañero sino como algo más, la palabra amigo se manifestó en mi cuerpo. No podía resistir abrazar, tocar, como una ciega amorosa todos los cuerpos, el de Sina, el de Emiliano, el de Carlos, el de Pilar, el de Paola, el de Arturo, el de Adrián, el de Leo. El de todos los chavos de Latic. La palabra amigo, es hermano, es hijo, es cariño, es fortaleza.

Pero la historia no termina ahí, finalmente había conseguido matrimoniarme con algo, estaba ahí para mí, no un hombre sino un conjunto de hombres y mujeres, de jóvenes que ahora no solo me enseñan sino me conforman.

El divorcio

La experiencia con los ilusionistas, Ainhoa y Javier, nos dieron además de su risa, su comprensión, su calidez, una nueva forma de enseñar y de aprender, por primera vez en mi matrimonio con mi trabajo me sentí una mujer digna de ser amada, de ser yo misma, entonces le pedí el divorcio a la institución, con los ilusionistas me di cuenta de que yo no me podía casar con una institución sino con una persona. Que podía hacer lazos y tocar y abrazar mirando a las personas, que *Alice in Wonderland* ya no me venía bien, que sentirse incomprendido es más difícil que estar juntos aunque no acabemos de entender lo que nos pasa, que está bien.

Me enamoré de Latic, nuevamente, le prometí ser buena esposa y buena madre, nuevamente no lo pude cumplir, la única diferencia

esta vez es que ella no me pidió nada a cambio, solo me dio y me dio hasta que quedé llena. Pero entonces ¿qué soy sin Latic? Nuevamente estoy casada con un proyecto y como aprendí de Javier y Ainhoa eso es un error, Latic es una abstracción, uno no se casa con un proyecto, sino con las personas. Entonces Latic decidió regresar el anillo, no tenía que casarme con ella, podía no estarlo, podía decidir estar o no estar. Es curioso cómo las propias tecnologías me pusieron a reflexionar sobre mi vida, Emiliano y yo usamos la aplicación de youtube para poner a nuestros estudiantes videos y pláticas que les pueden ser de utilidad, de esta forma, compartimos música en comunidades virtuales, hacemos playlists colectivos con todo género de música. Ahora divorciada, sin pareja y sin prospecto con quién casarme ¿qué haría yo?

Como digo la respuesta vino de un video de youtube *The person you need to marry* de Tracy MacMillan. Tracy MacMillan no es sicóloga ni especialista en nada simplemente es una mujer que tuvo una madre prostituta y padre convicto. Pasó por veinte hogares substitutos y la respuesta a todos sus conflictos fue casarse. Ella maneja el concepto de casarse con uno mismo. Suena ridículo pero en verdad tiene sentido.

Las personas que han estado en Latic, han sido tan comprometidas y comprometidos que no puedo más que agradecerles y prometer que no me casaré con nada. Solo quiero comprometerme a estar.

Me han enseñado a amarme tal cual soy Ainhoa y Javier

Quiero verme como tú me ves amigo Carlos (bonita)

Quiero sonreirme como tú me sonríes Emiliano (quiero que esa alegría con la que me recibes todos los días sea la misma que yo tenga cuando me mire en el espejo todas las mañanas)

Quiero estar conmigo Fely, Frank, Jimena, Emiliano, en la salud y la enfermedad, quiero aprender a cuidarme como ustedes me han cuidado.

Quiero decirme un poema como tú lo has hecho Gerardo (quiero decirme palabras hermosas)

Quiero abrazarme y confortarme como lo hago contigo Juliette.

Quiero tener confianza en mí misma para ser honesta conmigo misma como tú lo eres conmigo Sina.

Quiero darme permisos de ser yo como has sido tú conmigo Leo.

Quiero trabajar conmigo con el mismo entusiasmo y gracia que tú has trabajado conmigo Jimena.

Quiero hacer este compromiso conmigo por ustedes, porque son lo mejor que me ha pasado.

Ahora no me siento sola, la relación conmigo y con otros va hacia ambos lados como si ya no supiera quién soy yo y quiénes los otros.

Mi amigo el poeta quien murió muy joven, Sergio Loo y mi amigo científico/poeta Emiliano Urteaga me han definido como un pulpo. Mis tentáculos llegan a otros y voy cambiando de forma, sujetándome de las piedras, y colocándome para andar sobre la arena y el agua. El nuevo descubrimiento científico sobre el pulpo es que tienen aprendizaje social.

No puedo negar que tengo deseos institucionales, ahí están. Sí quisiera compartir mi vida con alguien. Pero luego me da por preguntarme y qué tal si no quiero casarme, qué tal si no deseo realmente tener una casa propia, qué tal si quiero vivir en muchos lugares, qué tal si mi vida no resulta como lo dice la ley, andar de aquí para allá como los pulpos y relacionarme con otros pulpos y otras estrellas de mar y ballenas y delfines y cardúmenes de peces. Y qué tal si no hago lo que se espera, viajar hasta el fin del mundo con otros y con otras, quizá.

Libre te quiero

como arroyo que brinca

de peña en peña,

pero no mía.

Grande te quiero

como monte preñado

de primavera,

pero no mía.

Buena te quiero

como pan que no sabe

su masa buena,

pero no mía.

Alta te quiero
 como chopo que al cielo
 se despereza,
 se despereza,
 pero no mía.
 Blanca te quiero
 como flor de azahares
 sobre la tierra,
 pero no mía.
 Pero no mía
 ni de Dios ni de nadie
 ni tuya siquiera.
 No, no, no, no, no,
 no mía.
 No, no, no, no, no,
 no, no, no, no,
 ni tuyo.
 No, no, no, no, no,
 no, no, no, no, no,
 no mía.

Agustín García Calvo

NOTAS

[1] «Laboratorio de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Multidisciplinaria», así se llamó originalmente el espacio en el que hemos ido construyendo colectivamente, con el tiempo las tecnologías dejaron de ser el centro para convertirse en una excusa, y finalmente las tenemos como herramientas que podemos utilizar sin que ellas nos atrapen en otro matrimonio. De cariño le decimos *Latic* a este espacio de encuentro y ayuda mutua, del que cuento aquí mi experiencia.

Cultura Libre y Educación. Crítica al adoctrinamiento en el modelo hegemónico de Propiedad Intelectual

Noelia CÁMERON NÚÑEZ y Antonio DELGADO BAENA

En las distintas normativas tanto a nivel internacional como a nivel estatal, el concepto de Propiedad Intelectual se desarrolla en un marco que entiende como «natural» la existencia de la misma, un modelo hegemónico desde hace muchos años, que favorece a unos pocos y que es perjudicial para muchas personas.

Bajo la bandera de la protección de los derechos de los autores/as, se contribuye al empobrecimiento de lo cultural e incluso de lo artístico y que tienen como resultado procesos de homogeneización y pensamiento único que difícilmente podrán ser desarticulados.

Sin embargo, existen alternativas a este modelo hegemónico que no están presentes en la legislación pero que sí existen en la práctica. Procesos alternativos que dan lugar a una verdadera democratización de la Cultura y que facilitan propuestas y procesos emancipatorios en el ejercicio de una Cultura Libre y Alternativa.

Con respecto a esto, las instituciones educativas juegan un papel fundamental a la hora de facilitar el pensamiento crítico en torno a estos modelos alternativos pero sin embargo, producen y reproducen el esquema hegemónico de Propiedad Intelectual que lejos de favorecer la creación, más bien supone un filtro para las auténticas manifestaciones culturales dejando claro que existe un ustedes y nosotros —y público— como si las personas no formaran parte diaria y cotidianamente de todos los procesos culturales siendo sujetos activos y protagonistas de lo cultural.

La Propiedad Intelectual a imagen y semejanza de la Propiedad Privada

A lo largo de los siglos, la humanidad ha sido portadora de distintas formas de saberes que han permitido a las civilizaciones dar pasos muchas veces hacia adelante, y otras hacia atrás, mediante procesos culturales que se suceden dentro de mecanismos cotidianos y que empujan y direccionan hacia un lado o hacia otro el futuro de las personas.

Recordando a Paulo FREIRE (1989), las personas son protagonistas de su historia y sujetos activos de su entorno, y por ende, forman parte de la colectividad que crea y recrea lo político y lo cultural. La democratización del conocimiento y de los saberes formará parte de este proceso, en tanto en cuanto se quiera, efectivamente, subrayar el papel del sujeto político en el marco de su ejercicio libre y comprometido con el cambio social.

En este sentido, lo cultural cobra vital importancia, pues se constituye como espacio de resistencia frente a los procesos de homogeneización y colonización cultural que se han visto acelerados en los últimos años como consecuencia de la globalización y de lo que Ignacio Ramonet llama el «pensamiento único» (LE MONDE DIPLOMATIQUE, 1998).

Sin embargo, hoy día, cuando hablamos de Cultura, hablamos de Propiedad Intelectual, y cuando hablamos de Propiedad Intelectual, nos referimos a la Propiedad Privada, y vamos más allá, cuando hablamos de Propiedad Privada, estamos dentro del modelo Capitalista.

Dentro de este modelo, la palabra «dueño» supone la piedra angular de toda la estructura de explotación y acumulación de riqueza, que como ya sabemos, beneficia a pocos y perjudica a muchos. El «derecho natural» de poseer algo, que en principio no era de nadie, o era de todos/as y que permite a la persona, o empresa, explotar dicho bien o recurso persiguiendo su propio beneficio.

Dicho modelo es el que se ha consolidado en los últimos siglos como forma natural de organización social y económica. Respecto

a esto, el imaginario colectivo en torno a la Propiedad Privada todavía gira alrededor del hecho de poseer bienes tangibles y de explotación relacionados con los recursos naturales, quedando marginadas las cuestiones que tienen que ver con la apropiación, expropiación y explotación del ámbito de lo cultural, de la información y del conocimiento. Karl MARX (2006) nos lo pone de manifiesto de la siguiente manera:

La propiedad privada nos ha hecho tan estúpidos y unilaterales que un objeto solo es nuestro cuando lo tenemos, cuando existe para nosotros como capital o cuando es inmediatamente poseído, comido, bebido, vestido, habitado, en resumen, utilizado por nosotros. Aunque la propiedad privada concibe, a su vez, todas esas realizaciones inmediatas de la posesión solo como medios de vida y la vida a la que sirven como medios es la vida de la propiedad, el trabajo y la capitalización... En lugar de todos los sentidos físicos y espirituales ha aparecido así la simple enajenación de todos estos sentidos, el sentido del tener.

Sobre esta cuestión, hablamos de la prolongación de mecanismos mercantilistas y que responden a las lógicas capitalistas que sobrepasan la producción de bienes en las fábricas, y que Karl POLANYI (1994) lo subraya como «mercancía ficticia» precisamente como ilustración de la «nueva situación».

De esta manera, la Cultura, la Información y el Conocimiento pasan de ser patrimonio colectivo y del Bien Común a ser objetos de explotación en manos privadas. Teniendo como consecuencia procesos de homogeneización cultural y a la vez de resistencia a la colonización.

En este sentido, toda la normativa tanto nacional como internacional ha sido construida siguiendo las pautas de realización del modelo hegemónico, es decir, lo intelectual tiene propiedad y por tanto habrá que regular los distintos mecanismos de protección de los nuevos propietarios.

Sin embargo, nos preguntamos si dichas «mercancías ficticias» tenían algún dueño antes de ser tomadas por este sistema, o como mencionábamos anteriormente, no eran de nadie o a la vez eran de todos y todas.

¿Será necesario entonces que el escritor o escritora compre el lenguaje y la gramática a su dueño o dueña para escribir una nueva obra? ¿O tendrá el guionista que pedir permiso a todas las personas en las que basa la construcción de sus personajes?

La respuesta es sencilla, no se puede tapar el sol con un dedo. La creación es un proceso colectivo y la gran mayoría de los elementos que se ponen en juego se encuentran en el plano del Bien Común, al contrario de lo que los capitalistas quieran pregonar. Y pese al modelo imperante, lo individual no puede estar supeditado a lo colectivo y/o comunitario.

La Industria Cultural vs. la Cultura Libre

El origen del concepto «industria cultural» se atribuye a los teóricos de la Escuela de Frankfurt Theodor W. ADORNO y Max HORKHEIMER (2001) en un desvelador artículo titulado «La industria cultural. Ilustración como engaño de masas» escrito entre los años 1944 y 1947 en Estados Unidos, acogidos durante su exilio y que ilustra claramente el funcionamiento de aquel entonces y también en la actualidad, de lo que conocemos como industria cultural.

A grandes rasgos, estos autores denunciaban los mecanismos puestos en marcha en el terreno de lo cultural que respondían a procesos de mercantilización y de consumo de masas del mundo de la Cultura. Criterios de rentabilidad que no solo se movían hacia el fin de la acumulación de riqueza, sino a maximizar beneficios propagandísticos de un modelo imperialista.

En este sentido, ponen de manifiesto la producción en serie de los mal llamados «productos culturales» y que tienen como consecuencia procesos de homogeneización de la cultura. Avances técnicos en cuanto a los sistemas de producción clásicos y que son aplicados al ámbito cultural, que permiten la estandarización no solo en las fases de la producción de estos bienes, sino también la estandarización y homogeneización simbólica a través de discursos únicos y totales presentes tanto en los contenidos como en las formas.

La Cultura por tanto pasa de ser un derecho a ser un bien de consumo, una mercancía, y volvemos así a nuestra primera reflexión, lo que antes pertenecía a todos y a todas ahora tiene propietario. La rentabilidad y mercantilización ganan terreno en lo cultural.

Es más, el fenómeno de la creación colectiva en el marco de los procesos culturales y sobre todo, de las culturas populares desaparecen para dar paso a la dualidad autores-público, o más bien autores-consumidores, en el que los primeros se constituyen como las mentes privilegiadas de la creación y el resto de los mortales se limitan a consumir, al más puro estilo de la «educación bancaria» de Paulo FREIRE (1977), dando valor al consumo cultural altamente individualizado en detrimento de las experiencias colectivas de creación y recreación de la cultura.

El individualismo como filosofía nos enseña que nuestro esfuerzo no debe beneficiar a los demás aunque ese beneficio no suponga para nosotros un perjuicio correlativo (David BRAVO BUENO, 2005).

En contraposición, podemos hablar de un sinfín de movimientos e iniciativas que giran en torno a la libre circulación de los bienes intelectuales y simbólicos en la sociedad, más aún en la actualidad con la aparición de tecnologías de la información y la comunicación que permiten esa libre circulación.

Sin embargo, aunque estos movimientos defiendan *a priori* un mismo objetivo, cuentan con fines completamente distintos. Por un lado nos encontramos con movimientos que están a favor de la Propiedad Intelectual pero que sin embargo abogan por la libre circulación de las producciones culturales, la información y el conocimiento, en el ejercicio llano de la «libre circulación» como reflejo del «libre mercado» en el tablero del juego neoliberal, y por otro lado se encuentran los movimientos que conciben el proceso creativo como acto colectivo y comunitario que se pone en marcha mediante procesos que giran en torno a lo cultural y que, al pertenecer a todos y a todas, debe de ser puesto al servicio del Bien Común.

Nos interesa pues esta segunda concepción, pues consideramos efectivamente que el proceso de creación es comunitario y colectivo,

y, apuntando a la construcción de modelos contrahegemónicos tanto en el plano de lo cultural como en el plano educativo, hemos de realizar una apuesta reflexiva alrededor de construcciones alternativas que permitan deseducarnos en el pensamiento capitalista y situarnos en otros paradigmas que nos permitan seguir avanzando. En este sentido, debemos descolonizar nuestra concepción de Cultura, de autor y de creación, despojándonos y liberándonos de lo que hasta ahora creíamos era «nuestro».

El movimiento «Cultura Libre», que tiene a Laurence Lessig como mayor exponente, trata de una corriente que reivindica la libre circulación, distribución y modificación de contenidos culturales y creativos en contraposición al modelo hegemónico de Propiedad Intelectual y Derechos de Autor que, al ser profundamente restrictivo obstaculiza la creatividad.

En este sentido, aunque el concepto «Cultura Libre» se ha popularizado a través de este autor alrededor del año 2004 con la publicación de su libro «Free Culture. How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity», los movimientos que vienen reivindicando otro modelo tanto de gestión de lo cultural como de una concepción más libre y comunitaria de los procesos creativos tienen sus antecedentes muchos años más atrás.

Se trata de colectivos que trabajan en temas culturales, sociocomunitarios, algunos pertenecientes incluso a la industria cultural y que día a día suman esfuerzos por romper los moldes hegemónicos.

Porque el conocimiento y las expresiones artísticas se producen a partir de elementos previos y contemporáneos, gracias a las redes difusas en las que participamos. Están hechas de retazos, de mezclas, de experiencias colectivas; cada persona las recompone de una forma original, pero no se puede atribuir su propiedad total y excluir a otros de su uso o replicación, como hace el copyright. No es legítimo; y además es perjudicial para el desarrollo cultural de la sociedad y de cada uno de sus miembros (TRA-FICANTES DE SUEÑOS, 2017).

Sin embargo y pese a todos los esfuerzos, toda la normativa nacional e internacional regula y favorece a la industria cultural en el marco

del modelo hegemónico. Es decir, las reglas del juego que se ponen en marcha en las distintas leyes tanto nacionales como locales, e incluso las recomendaciones y tratados de los organismos internacionales en torno a la gestión de la propiedad del conocimiento y de la cultura, suponen, en la mayoría de los casos, un fiel reflejo de la concepción de Propiedad Intelectual y gestión de lo cultural absolutamente ligado al modelo hegemónico existente.

Es más, el modelo que ha terminado cuajando en la sociedad, el que responde al modelo de Propiedad Privada no habría sido posible sin la ayuda de toda la normativa nacional e internacional que dé cobertura a esta forma de entender el mundo de la creación. A esto podemos añadir, toda la maquinaria propagandística de las industrias culturales y la ayuda de lo que Antonio GRAMSCI (1986) llamaba «superestructuras» que han puesto en marcha, hasta nuestros días, el adoctrinamiento y la colonización por parte de este modelo, y la escuela, como «superestructura» tiene mucha responsabilidad en todo este proceso.

Por tanto, la adopción y asimilación de este modelo como el único posible ha sido interiorizado por la mayoría de las personas, al igual que el modelo de propiedad privada que mencionábamos anteriormente.

Los intereses manifiestos del poder establecido en torno a determinar la supremacía de este modelo capitalista se fundamentan no en la protección de los autores y de la Cultura como muchos quieren hacer entender, sino en intereses relacionados con criterios de rentabilidad económica, recordemos por un lado el concepto de las «mercancías ficticias» de POLANYI (1994), y por otro la generación artificial de la escasez.

La generación artificial de la escasez no es otra cosa más que limitar el número de productos puestos en el mercado para su venta con el fin de dotar al mismo de un «carácter exclusivo», este carácter hará que el consumidor final esté dispuesto a pagar un precio mayor por su disfrute. Sin embargo, es artificial porque hoy día las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos permite el libre acceso, creación e intercambio masivo de estos bienes intelectuales,

que podrían estar disponibles y al alcance de todas las personas sin necesidad siquiera de tener que pagar un precio por ellas.

Pero esto no es todo, a los criterios de rentabilidad económica podemos también añadir los intereses por controlar tanto los discursos como el acceso a la construcción de los mismos. Las industrias culturales concebidas como aparatos de control social a través de la planificación y emisión de mensajes y discursos que modelen la opinión pública sobre determinados temas.

Recordemos que los inicios de las primeras regulaciones en materia de Propiedad Intelectual han tenido mucho más que ver con el ejercicio de la censura que con el ejercicio de protección de los trabajadores creativos. La aparición en 1557 en el Reino Unido de la *Stationers Company*, la primera asociación de papelerías que tuvo a su cargo el monopolio del uso de la imprenta para, en principio, controlar las falsificaciones de las obras y que sin embargo respondía al objetivo último de evitar la proliferación de contenidos que no fueran del agrado de la Iglesia y de la Monarquía (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2013).

Entre el adoctrinamiento y el pensamiento crítico en la escuela

Hemos mencionado ya que la escuela es una superestructura que tiene mucha responsabilidad en la implantación de un modelo hegemónico. Y es importante remarcar esta cuestión porque es a la educación a la que se le otorgará un sitio privilegiado para establecer, reproducir y producir un sistema social anclado en las estructuras del pensamiento único.

Para abordar el papel de la escuela en la producción/reproducción cultural debemos considerar el ámbito escolar en sus interrelaciones con otras esferas de la sociedad (la económica, política, cultural, religiosa y militar). En un mundo integrado y global es desde las interacciones e influencias recíprocas de estas esferas como podemos adquirir una comprensión de cualquier parte de esa globalidad (TORRES, 1996).

Es por esto por lo que se desvela la escuela como un eslabón más y no solo el único en la cadena que construye la hegemonía cultural; porque las estructuras organizacionales reproducen las relaciones de poder de un determinado modelo social, el hegemónico; porque la organización de los espacios educativos se corresponden con los modelos de producción; porque las metodologías didácticas refuerzan este pensamiento único sacralizando la propiedad privada equiparándola a la propiedad intelectual; y porque el estudio de la economía política de la educación pone de manifiesto cómo la escuela es un espacio de lucha de poder entre los grandes *lobbies* de la industria cultural, entre otros.

Las superestructuras que articulan la hegemonía cultural van desde los grandes medios de comunicación hasta la propia escuela. La relación y articulación de estas superestructuras van creando distintos posos ideológicos que configuran una cosmovisión determinada del universo, de la sociedad y de las relaciones humanas. En este proceso intervienen desde los medios de comunicación y hasta elementos de la vida cotidiana.

El pensamiento hegemónico de un sistema social dominante capitalista, imperialista y neoliberal sacraliza la propiedad privada como la esencia de todas las cosas. A tal punto que se percibe como lógica, coherente y natural la mercantilización de la vida cotidiana. Esta lógica convierte en mercancía todos aquellos aspectos procedentes de la creación individual, colectiva y del bien común, permitiendo de esta manera la compra-venta de cuestiones existenciales que en otro momento habría sido impensable que fuera un objeto de consumo. Ya hemos hablado del concepto de mercancía ficticia (POLANYI, 1994), en este sentido la propiedad intelectual no sería sino la expropiación individual, torticera y privilegiada de la producción colectiva entendida esta como bien común. La escuela no es ajena a esta realidad y mostrándose como depositaria de las verdades sociales trabajará organizacionalmente, didácticamente, y a través de contenidos específicos esta identificación entre propiedad intelectual y propiedad privada.

El pensamiento dominante coloniza sutilmente todos los campos y ámbitos de nuestras sociedades y culturas, adoptando como propia

la esencia argumental hegemónica. Esta colonización no se limita a una estructura de pensamiento solamente sino que se proyecta a través de las prácticas sociales apoderándose de todas las fuentes de producción cultural que limitan cada vez más la capacidad de entender otro mundo posible.

La escuela no se queda al margen y es un espacio privilegiado para la colonización. A lo largo de la historia la escuela no es ideada como un espacio de transformación social sino más bien de adaptación social y de reproducción social. Otras concepciones transformadoras de la educación o de los procesos educativos han surgido siempre como crítica al modelo educativo dominante desde posicionamientos críticos con el modelo social imperante. Los procesos de transformación de la escuela son procesos dialécticos, de conflicto, y de confrontación. Retomando la idea de que la escuela fue concebida como instrumento de control y reproducción social percibiremos cómo toda legislación educativa buscó consolidar los conceptos y patrones dominantes. Y aunque algunas leyes educativas introdujeran cuestiones muy transformadoras luego no fueron desarrolladas adecuadamente cayendo en el olvido por el desuso hasta que finalmente fueron derogadas y nadie las echó de menos. Un claro ejemplo de esta cuestión es la transversalidad y los ejes transversales.

Por lo tanto la escuela se nos presenta como una Institución del Estado que domina todas las esferas del sistema educativo, siendo por tanto la garante de las transmisión de los conceptos e ideas, y prácticas sociales y culturales del modelo hegemónico. De esta manera se abordan cuestiones como la calidad, la eficacia, y se introducen determinadas cuestiones como la pedagogía del esfuerzo, etc.

Hablando en términos de calidad educativa SANTOS GUERRA (2003) identifica los elementos por los que el discurso eficientista-Hegemónico es aceptado sin resistencia:

1. Porque es un discurso lógico: La argumentación parece sólida y consistente.
2. Porque es un discurso hegemónico: En todos los ámbitos sociales se impone el principio de eficacia como único e inapelable.

3. Porque es un discurso pragmático: Se pueden cuantificar los datos en lugar de darse a devaneos intelectuales.
4. Porque es un discurso oficialista: Es el discurso de las instituciones del estado. Desde el gobierno, la administración pública... etc. se convierte en dogma de Fe.
5. Porque es un discurso obvio: Al ser hegemónica su argumentación toma apariencia de coherencia con el pensamiento único. Por eso se presenta como lógico, pragmático, oficialista y por tanto obvio.

Veamos, la dictadura del pensamiento único, es decir, la realidad de los elementos que comentábamos anteriormente, sirve por un lado para apoyar las tesis liberales de «democracia» centrándose en la libre elección de centros entre otras cuestiones. A los alumnos, padres y madres se les ve como clientes, como consumidores de escuela. Y son precisamente los padres los que terminan demandando escuelas de «calidad» y eficacia.

Para la mayoría de los padres, en efecto lo que importa no es la formación, el enriquecimiento profundo de la personalidad de sus hijos, sino la instrucción suficiente para afrontar los exámenes, ocupar las plazas envidiadas, ocupar tal escuela o poner el pie en tal empleo oficial. [...] una concepción muy directamente utilitaria de la cultura... (FREINET, 1975).

Efectivamente en palabras de P. Freire, la escuela sigue desarrollando y potenciando un conocimiento bancario, un almacenaje de datos, fechas, entre otros, y lo que es peor con el beneplácito de los clientes educativos que desean para sí, o para sus hijos un buen «saldo» educativo. Siguiendo con FREIRE (1977), se constata la idea de que los oprimidos tienen interiorizado al opresor, de tal forma que cuando sueñan con liberarse, sueñan con convertirse en opresores, en conseguir los logros, la forma de vida, los valores de los que están, ya, arriba. En definitiva, en mantener las relaciones de injusticia que ellos mismos están sufriendo. Ahí radica la trampa de la escuela actual, pues al no transformar nada, al mantener oculta una ideología neoliberal contribuye a perpetuar las situaciones de injusticia, preparando

y domesticando a los niños/as y jóvenes para que puedan adaptarse a la «realidad social» imperante.

La escuela es entendida así como espacio de reproducción social y de consolidación del pensamiento dominante. Como lo describíamos anteriormente «*Pensamiento único*» en términos de Ignacio Ramonet (LE MONDE DIPLOMATIQUE, 1998), o «*Hegemonía*» aplicado al ámbito cultural en términos de GRAMSCI (1986). Sobre esto podríamos decir:

1. La escuela actual se está definiendo en términos Neoliberales, y por tanto economicistas, desarrollando conceptos como el de Calidad, eficacia, competitividad, propiedad intelectual y propiedad privada.
2. La Escuela cumple una labor reproductora. Reproductora de la cultura dominante, liberal, opresora e injusta.
3. La escuela ejerce violencia latente o estructural sobre todos aquellos que interactúan en su cotidianeidad (alumnos/as, padres y madres, profesores/as...).
4. La ideología está presente en todas sus prácticas, por tanto hace del currículum oculto un elemento básico para la reproducción.
5. Las estructuras sociales tienen un claro talante pedagógico, en la formación de los ciudadanos que conformaran las distintas comunidades que incidirán sobre las organizaciones educativas, expectativas escolares y vitales así como sobre los contenidos de la educación.
6. Las estructuras orgánicas de los Estados están al servicio de la hegemonía cultural favoreciendo una concepción determinada del mundo, y de las relaciones, disfrazando de lógico, bondadoso, y legítimo el discurso neoliberal y su influencia en los sistemas, instituciones y organizaciones educativas.

Estas cuestiones han sido bien reflejadas en las teorías de la reproducción social de Althusser, teorías de la Correspondencia de Bowles y Gintis y de la reproducción Cultural de Bourdieu y Passeron.

En la crítica a los modelos educativos que entienden la escuela y la teoría del currículum como un modelo inconexo al contexto cultural, político y social, así como objetivo y práctico algunos autores entre los que destacará Althusser desarrollarán la teoría de la reproducción social. Entienden desde una perspectiva marxista que la sociedad se articula en dos instancias: la base económica o infraestructura y la superestructura identificando esta última con el aparato jurídico-político y el ideológico.

En esta última destaca la escuela. Así, *la escuela como aparato Ideológico del Estado, (...) pasa a ocupar un papel prioritario en el mantenimiento de las relaciones sociales y económicas existentes* (TORRES; 1996). La institución escolar prepara y clasifica a los y las alumnas para el desempeño de diferentes funciones en el sistema social establecido: función de explotado; agente de explotación; agente de la represión; o profesionales de la ideología, dice Althusser. De esta manera «*la escuela tiene como tarea favorecer el desarrollo de diversas habilidades inmersas en la ideología dominante*» (Ibid.), nos aclara Jurjo Torres a tenor de Althusser.

Para superar las limitaciones que la teoría de la reproducción tiene a la hora de dar una explicación completa y plantear propuestas alternativas, es necesario reforzarla y complementarla con la teoría de la Correspondencia de Samuel Bowles y Herber Gintis. Así, la escuela se corresponde con el modelo productivo: la fábrica; de esta forma de manera implícita a través de las estructuras organizacionales y del establecimiento de pautas rutinarias y estandarizadas la escuela lleva a cabo su función socializadora y reproductora.

Desde la organización de los tiempos hasta la desigualdad enorme entre docentes y estudiantes, en todos los niveles educativos desde primaria a la universidad, así como la definición de los roles y las relaciones sociales en la escuela, son elementos en donde radica la correspondencia al identificarla con las relaciones sociales de producción.

Avanzando en esta ideas Bordieu y Passeron desarrollan la teoría de la reproducción cultural, en la cual identifican el concepto de Violencia simbólica que hace referencia a la forma en que se perpetúa la sociedad de clases sociales organizadas jerárquicamente. Intenta

explicar cómo la educación permite que ciertos grupos sociales mantengan su situación de privilegio, cómo solo algunos grupos sociales participan en la definición de cultura dominante; cuáles son los mecanismos por el que ciertas normas y costumbres obtienen consenso y legitimación condicionando las generaciones más jóvenes.

Jurjo TORRES (1996) recurre al concepto de «*Curriculum Oculto*» para hacer referencia a todos aquellos aspectos de la vida escolar y del sistema educativo en su complejidad que construyen y transmiten los valores, conceptos, prácticas del pensamiento hegemónico. En el caso que nos ocupa de cómo la propiedad intelectual al servicio de un marco ideológico determinado es proyectado y asimilado por todos los diferentes agentes que interactúan en el sistema educativo desde los estudiantes hasta los profesores pasando por las familias, empresarios, etc.

La ciencia positivista se estudia en la escuela como el marco referencial del conocimiento, ahí se establece el guion de aprendizaje al ser la ciencia positivista funcional al sistema capitalista, el modelo tecnocrático se adueña de los centros escolares. Si bien los modos de producción hace algunas décadas se centraba en las fábricas hoy el modelo de producción necesita de excesiva y nueva especialización. La correspondencia no será ya con la fábrica sino con el nuevo modelo productivo asociado a las nuevas tecnologías.

La evaluación y la estandarización sigue funcionando si cabe con más virulencia. Paradigma de esta estandarización funcional al nuevo orden mundial es el Informe PISA:

(...) cuál es su intención. De entrada, no es una evaluación de todo el sistema educativo sino solo del alumnado y de tres competencias, dejando muchas otras fuera. Busca dar información orientada a cambiar la escuela para mejorar el crecimiento y la competitividad económica. Es una evaluación supuestamente educativa pero la realiza un organismo económico internacional (MORENO, 2016).

El Informe PISA homogeneiza a nivel mundial constatando la consolidación de la globalización en todos los procesos educativos, poniéndolos al servicio del capital y de la división internacional del trabajo. Ante lo expuesto es fácil entender cómo su lógica funcional

es aplicable a todos los países, a todas las culturas y a todos los procesos culturales.

La propiedad intelectual y en concreto el producto de naturaleza cultural se concibe como un bien de consumo, por lo tanto de mercancía. La escuela aporta los elementos necesarios para la consolidación de esta idea, y entrena en su ejercicio. Lo más obvio, cuando las leyes sobre propiedad intelectual identifican al público con consumidor o como transgresor de la ley (infractor). La escuela ejerce el mismo esquema: El saber lo tiene depositado uno, el resto aprende a reproducir esos saberes como consumidores o como usuarios de esos saberes pero nunca como productores. En muy contadas ocasiones veremos a los menores como productores. En un concurso literario en la mayoría de los casos los alumnos cederán los derechos de explotación de lo producido. Así se reproduce el esquema, consumen hasta que producen y cuando producen son desposeídos.

En ese proceso como nos planteaba Althusser, y bajo el amparo de las distintas leyes educativas van reforzando cada vez más la estratificación social, estigmatizando quiénes van a ser público y quiénes van a ser productores. Hecho que vendrá predeterminado previamente a la escuela debido principalmente a la clase social y a la capacidad de consumo.

Así, la organización escolar da lugar a la construcción de esta dualidad creador-público no solo a través de las estructuras organizacionales sino también a través de las metodologías didácticas. La producción se corresponde con una calificación y el aprendizaje consiste entonces en la producción individual que dará a cambio un rédito (la nota). La interiorización de la propiedad privada y la interiorización del discurso del esfuerzo.

El paradigma del adoctrinamiento sobre la propiedad intelectual en el sistema educativo a través de la injerencia de los poderes económicos en la aplicación de lógicas eficientistas, positivistas y economicistas se puede estudiar en todo lo que se vino a llamar el Plan Bolonia y su aplicación práctica en el sistema de las enseñanzas superiores.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, más conocida como la ANECA, es «un organismo autónomo que tiene

como objetivo aportar garantía externa de calidad al sistema universitario y contribuir a su mejora constante» (ANECA, 2017). Garantía externa de calidad con una importante representación empresarial en sus órganos de gobierno y cuyos criterios de evaluación vienen postulados por la empresa Reuters. Estos criterios se fundamentan en la medición de la calidad de los trabajos científicos en base a la publicación en «medios de impacto» desarrollando una vez más el producto/mercancía, y aplicándole además la lógica de medición de audiencias de cine o TV. Recurre a criterios de evaluación propios de las ciencias positivistas —«ciencias naturales»—, no siendo válidos para las ciencias sociales u otros campos del saber. El trabajo empírico puntúa más que el trabajo reflexivo otorgando nuevamente mayor valor al producto/mercancía que a la producción cultural, en definitiva, la ANECA con *«El sistema de evaluación establecido condiciona y altera el conocimiento científico limitando la producción cultural»* (HERRAN, 2012).

Este organismo funciona al modo de las asociaciones de autores como la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE). De modo que el esquema y la sumisión de estudiantes y profesores se justifica por la correspondencia entre los modelos internos del sistema educativo y los modelos de otros ámbitos sociales.

Las editoriales y la industria del libro están muy presentes en la escuela, así como la nueva explosión de las nuevas tecnologías. Estos *lobbies* de la industria influirán sobre los contenidos, las prácticas docentes y las herramientas docentes e incluso sobre la organización de los estudios sobre los territorios, afectando a la planificación de las enseñanzas al reforzar la distribución territorial, de la funciones sociales de los diferentes sectores de población (equiparados a sectores de producción).

Ahora bien, la escuela se nos ha presentado como un espacio de reproducción social, de correspondencia laboral, o de reproducción cultural. Sin embargo, la escuela también reproduce en correspondencia con otras esferas del sistema social las tensiones entre la perpetuación y el cambio.

La educación y la cultura se muestran como una realidad indisoluble, admitiéndose el carácter dinámico e integrativo de sus factores específicos respecto de la construcción individual y colectiva de las personas. Ambas constituyen una referencia común en la humanización

y en la historia social de las comunidades, conformando la dialéctica de la reproducción o el cambio.

Desde otro punto de vista, las teorías anarquistas de la educación, protagonizadas por Goodman, Reimer o Illich, centran sus críticas en lo que llaman las instituciones del bienestar social de nuestra sociedad de servicios. Cuando cuestiones esenciales de la sociedad como es la producción y reproducción cultural es administrada por el Estado, se crea una planificación y administración burocratizada, con una tendencia fuerte a perder el límite entre asistencia y custodia bajo el control de los tecnócratas de la institución escolar. Así, la escuela tiene un efecto antieducacional sobre la sociedad. La raíz misma de la violencia en la educación formal, la encuentran en la base de la institución, y por tanto en el Estado.

En el mismo sistema educativo se configuran espacios de resistencias donde personas desde sus diferentes roles y grupos más o menos organizados lo adaptan y transforman en una relación dialéctica entre la producción-reproducción, permitiendo de esta manera la aparición de experiencias y prácticas educativas de carácter transformador.

El pensamiento crítico apenas está presente en el sistema escolar, cuando aparece lo hace a través de iniciativas de base de carácter particular o local. No obstante, en esta relación dialéctica de la reproducción y el cambio, de la lucha de poder, existen experiencias a diferentes niveles que permiten abrir espacios de resistencia en las aulas, algunas con más impacto que otras.

Cultura libre y escuela

La escuela se configura como un derecho, se positiva como un derecho humano, pero de articula, se desarrolla y se gestiona como un bien de consumo.

Para Jurjo TORRES (1996) *«La educación es parte de un proceso político de gran envergadura cual es el de configurar el futuro»*. Y diremos nosotros de recrear el presente.

La situación de crisis económica actual ha propiciado la aparición de numerosas ofertas educativas que se muestran como alternativas

a los modelos imperantes en la educación pública o concertada. La oferta concertada y privada ha estado siempre ligada en España a la Iglesia Católica, salvo honradas y notables excepciones, siendo el *lobby* más influyente en el ámbito educativo español. Sin embargo, las iniciativas educativas que se han ido urdiendo en esta última década de crisis ha partido de iniciativas particulares con muy bajo impacto.

Estas iniciativas han recurrido a enfoques teóricos y metodológicos en esencia con incidencia didáctica y poca incidencia organizacional, o por supuesto, menor incidencia estructural. Escuelas con metodología Montessori, Waldorf, etc, que ponen el acento en cuestiones didácticas y psicológicas, algunas con un mayor impacto en la organización escolar. Eso sí, siempre desde un aspecto de emprendimiento económico y una vez más el peso de la hegemonía cultural mediatiza las iniciativas educativas, pues no quedarán al margen de establecer criterios de competitividad con otros centros o incluso reproduciendo las dificultades de acceso al sistema educativo de aquellos que no tengan recursos para pagarlos o no tengan las habilidades sociales para ofrecer estos recursos a sus hijos e hijas.

En el ámbito de la educación pública si bien los espacios son más bien de resistencia se han iniciado algunas experiencias que necesitarían de un estudio más detenido como son las Comunidades de Aprendizaje, metodología de acción educativa que se fundamenta en la pedagogía del proyecto, el aula interactiva y la relación con la comunidad propiciando la apertura del centro al entorno humano en el que se encuentra. Ciertamente es que contempla elementos didácticos muy transformadores que implican ciertos cambios organizacionales novedosos que permiten una práctica educativa de talante transformador. Aunque su implantación sigue siendo muy residual y relegado principalmente como una metodología para «zonas con necesidad de transformación social» no dando de esta manera una respuesta estructural sino normalizadora.

También de manera residual han ido creándose grupos de padres y madres preocupados por tener una práctica educativa creándose «grupos de crianza» incorporando diferentes espacios de discusión educativa, y retomando pautas que beben de la tradición del anarquismo en

la educación desde las bolsas de trabajo, el mutualismo; pasando por la escuela racionalista de Ferrer i Guardia, el sindicato y el Ateneo Libertario, la educación no directiva de Summerhill y/o la experiencia de Paideia en Mérida (CUEVAS NOA, 2003). Estas experiencias salvo algunas excepciones no trascienden su ámbito local más inmediato.

Dada la naturaleza política de la educación entendemos que esta debe ser un espacio de creación y recreación de la cultura y no del consumo de ella (FREIRE, 2006). Las prácticas de cultura libre que se están dando en otras esferas del sistema social son absorbidas en mayor o menor medida por las estructuras de la escuela. Ahora bien, existirán determinadas prácticas educativas y organizacionales que serán más permeables a la inclusión de los procesos de creación colectiva y de producción cultural de los diferentes grupos humanos en la dialéctica constante.

Se nos ha presentado el sistema educativo como un depositario social que instruye a placer. Pero la escuela no está exenta de conflicto, y de convulsión, es más, la escuela es un lugar privilegiado para la conflictividad social en tanto en cuanto superestructura ideológica.

Entendemos que la introducción de la cultura libre y las prácticas que conlleva supone la creación de un nuevo modelo de escuela. Supone la alteración del sistema educativo en cuanto a superestructura y que por tanto implica grandes dosis de transformación social en cuanto a modificación de los patrones culturales que los diferentes actores del sistema educativo activan en sus procesos de creación y recreación cultural.

Será necesario un cambio de paradigma a fin de entender los procesos de creación como actos colectivos y comunitarios, en donde el autor-público no supone una dualidad, sino que forman parte activa de un mismo proceso cultural en donde los papeles no serán definidos en términos individualistas en ningún momento.

(...) al contrario de lo que tantos años se nos ha hecho creer, las musas, sencillamente, no existen. La inspiración no surge de la nada a individuos geniales tocados por la mano de Dios... La creación es, en realidad, un proceso colectivo (BRAVO BUENO, 2005).

En este sentido, los movimientos sociales vinculados tanto a la escuela como a la cultura, deberán empujar ese cambio de paradigma, a fin de apuntalar esos procesos de resistencia en el seno de las superestructuras.

Estos movimientos de resistencia cultural deberán estar instalados desde dentro de los colectivos culturales, pasando por las mismas industrias culturales y hasta las instituciones educativas, y la escuela como institución primaria deberá promover el desarrollo de una cultura libre que busque el desarrollo del pensamiento crítico, las formas comunitarias de gestión del conocimiento y de la cultura, así como la lucha por la proliferación de lógicas culturales que no apunten hacia el rendimiento y la rentabilidad.

Según Armand MATTELART (2005), la esfera de la Cultura y de lo intelectual siempre se ha constituido como un espacio de reflexión y debate críticos que se encuentra en peligro de *«perder su fuerza subversiva»* debido a la cristalización de las formas de la industria. A pesar de todo, Jesús MARTÍN-BARBERO (2001) nos señala que la cultura de la industria, pese a ser *«inorgánica, fragmentaria, degradada»*, conserva cierta capacidad de reflejar la vida cotidiana y de adherirse a ella por el cual conserva cierto valor progresista o de transformación.

Como nos enseña Joaquín Herrera Flores, será necesario mantener una concepción de cultura más abierta, en donde se entienda que todas las culturas se han ido construyendo y se construyen en relación a las demás, y que a pesar de lo hegemónico, nuestros modos de ser y de estar en el mundo, junto a ese proceso de intercambio, permitirá la construcción de modelos distintos y alternativos de entender la cultura.

(...) hay dos formas de enfocar los procesos culturales: desde una perspectiva reguladora, en función de la cual aceptamos un orden de cosas como si fuera el único realizable y posible, o desde una perspectiva emancipadora, desde la que negamos que solo exista una posibilidad de percibir y actuar en el mundo (HERRERA FLORES, 2005).

En este sentido la escuela, no como institución escolar sino como espacio de praxis social, jugará un papel principal en tanto en cuanto

contribuya a facilitar y favorecer otras formas de construcción del conocimiento y gestión de lo cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAVO BUENO, David, *Copia este libro*, Madrid: Dmem, 2005.
- CUEVAS NOA, Francisco, *Anarquismo y Educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, ed. Madrid: Fundación de estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, [s.d.], 2003.
- DOMÍNGUEZ, Mario *et al.* *La tragedia del copyright Bien común, propiedad intelectual y crisis de la industria cultural*, Barcelona: Virus, 2013.
- FREINET, C., *La escuela del pueblo*, Barcelona: Laia, 1975.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 39ª. ed. Madrid: Siglo XXI - Tierra Nueva, 1989.
- FREIRE, Paulo, *Naturaleza política de la Educación*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 18ª. ed. Montevideo: Siglo XXI, 1977.
- GRAMSCI, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*. Tomo 4, México D.F.: Era, 1986.
- HERRÁN, A., Algunas críticas a la evaluación del profesorado universitario centrada en el impacto, *in*: HERRÁN, A., Paredes, J, *Promover el cambio pedagógico en la universidad*, Madrid: Pirámide, 2012.
- HERRERA FLORES, Joaquín, *El Proceso Cultural. Materiales para la creatividad humana*, Primera. Sevilla: Aconcagua, 2005.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid: Trotta, 2001.
- LE MONDE DIPLOMATIQUE, *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*, Madrid: Debate, 1998.
- LESSIG, Lawrence, *Free Culture. How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*, New York: The Penguin Press, 2004.
- MARX, Karl, *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*, Primera. Buenos Aires: Colihue, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Sexta. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.
- MATTELART, Armand, *Diversidad cultural y mundialización*, Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.
- MORENO, Agustín, *PISA y la standarización de la educación*, Cuarto poder, 2016.

POLANYI, Karl, *El sustento del hombre*, Barcelona: Modadori, 1994.

SANTOS GUERRA, M.A., *Trampas en educación: el discurso sobre calidad*, [s.l.]: La muralla, 2003.

TORRES, Jurjo, *El curriculum oculto*, quinta edición. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

BIBLIOWEB

ANECA, *Presentación*, disponible en: <http://www.aneca.es/ANECA/Presentacion>, acceso en: 14 mayo 2017.

TRAFICANTES DE SUEÑOS, *Cultura libre*, Cultura Libre, disponible en: <https://www.traficantes.net/cultura-libre>, acceso en: 14 mayo 2017.

Elogio del analfabeto*

Hans Magnus ENZENSBERGER

El analfabeto clásico no sabe leer ni escribir. Tiene, por tanto, que contar cosas. Ahora bien, contar cosas es el comienzo de la literatura. El analfabeto moderno sabe leer y escribir. Pero ya no es capaz de contar cosas. Se ha convertido en un consumidor atolondrado.

De los periódicos que en estos meses me han acompañado en el desayuno saco la deducción de que las culturas literarias o documentales, las culturas no ágrafas, se hallan amenazadas de decadencia. Y ello no solo en nuestro país, sino en el conjunto del globo. A alguien que como yo vive de escribir, y por tanto de leer, no puede dejar indiferente semejante noticia amenazadora. ¿Puede prescindirse de la palabra escrita? Esa es la cuestión. Y quien la suscita se ve obligado a hablar del analfabetismo. Pero el asunto tiene un inconveniente. El analfabeto no se halla nunca presente allí donde se habla de él. Ni se presenta ni se da por enterado de nuestras afirmaciones. Guarda silencio. De ahí que yo quiera asumir su defensa, aun cuando, desde luego, él no me lo ha pedido.

Uno de cada tres habitantes de nuestro planeta se las apaña para vivir sin el arte de leer y sin el arte de escribir. Redondeando la cifra, son 850 millones los que se encuentran en esa situación, y su número va a seguir aumentando con toda seguridad. Se trata de una cifra impresionante, pero equívoca, pues el género humano se compone no solo de los vivos y de los que aún no han nacido, sino también de los que ya han muerto. Y si se los tiene en cuenta hay que sacar la conclusión de que saber leer y escribir no es la regla, sino la excepción.

Solamente a nosotros, a esa minúscula minoría que constituimos las gentes que leemos y escribimos, podía ocurrírse nos tomar por minoría

*N. del E.: Este texto fue escrito por Hans Magnus Enzensberger para su lectura en la recepción del Premio Heinrich Böll que le otorgó la ciudad alemana de Colonia. Traducción publicada en el diario El País el 8 de febrero de 1986 y reproducido bajo su autorización: ©1986 Hans Magnus Enzensberger (Ediciones EL PAÍS, SL). Todos los derechos reservados.

minúscula a quienes no suelen hacerlo. Semejante idea revela una ignorancia con la que no quiero conformarme.

Muy por el contrario, cuando contemplo al analfabeto se me presenta este como una figura digna de todo respeto. Envidio su memoria, su capacidad de concentración, su listeza, sus dotes de invención, su tenacidad y su exquisito oído. Por favor, no vayan a pensar que estoy hablando del buen salvaje. No estoy hablando de una fantasmagoría romántica, sino de seres humanos con los que me he encontrado en la vida. Lejos de mí la intención de idealizarlos. También veo lo estrecho de su horizonte, su error, su obcecación, su extravagancia.

Se preguntarán que cómo es que precisamente un escritor toma partido por los que no pueden leer... Pues está muy claro. Porque los analfabetos fueron los que inventaron la literatura. Sus formas elementales, desde el mito a las rimas infantiles, desde el cuento a la canción, desde la plegaria al acertijo, son todas ellas mucho más antiguas que la escritura. Sin la tradición oral no habría poesía; sin los analfabetos no existirían los libros.

Pero ¿y la Ilustración?, me responderán... De acuerdo... ¡La insensibilidad de una tradición que excluía a los pobres de todo progreso!... ¿Y a quién se lo cuentan ustedes? La desdicha social tiene su base no solo en los privilegios materiales, sino también en los inmateriales. Fueron los grandes intelectuales del dixhuitième los que lo descubrieron. Que el pueblo no pueda emanciparse, pensaron, no se debe únicamente a su sometimiento político y a la explotación económica de la que es objeto, sino también a su ignorancia. Generaciones posteriores dedujeron de estas premisas que leer y escribir son parte de una existencia humanamente digna.

Esta idea, preñada de consecuencias, sufrió con el tiempo, es cierto, una serie de curiosas interpretaciones. Casi imperceptiblemente el concepto de Ilustración se vio sustituido por el de instrucción. «La segunda mitad del siglo XVIII», dice Ignaz Heinrich von Wessenberg, pedagogo alemán de los tiempos napoleónicos, «hizo época por lo que se refiere a la instrucción del pueblo. El conocimiento de lo que se consiguió a este respecto llena de satisfacción al filántropo, alienta

al sacerdote de la cultura y es de lo más aleccionador para el gestor de los asuntos públicos».

No todos sus coetáneos estuvieron de acuerdo con él. Otro educador del pueblo, Johann Rudolph Gottlieb Beyer, escribía en torno a la lectura de libros: «¿No es de ahí precisamente de donde surgen siempre la revuelta y la revolución? Al menos crea descontentos e insatisfechos que miran siempre torcidamente cuanto emprende el poder legislativo y ejecutivo y que no sienten inclinación por la Constitución de su país».

La argumentación nos suena. El miedo a la Ilustración ha sobrevivido a esta. Inverna no solo en las dictaduras del siglo XX, sino también en la democracia alemana occidental. Al menos siempre hemos tenido entre nosotros algún cretino de legislador o ejecutivo que ha preferido dejar en suspenso la Constitución para preservarla de los nocivos efectos de determinados escritos.

Pero también es poco lo que ha conseguido aprender la crítica de la cultura de signo conservador durante los últimos 200 años. En ningún momento ha dejado de alzar el dedo en señal de advertencia. «¿Por qué?», se pregunta ya en tiempos de Goethe Georg Heinzman. «¿Por qué (ha de) escribirse e imprimirse preferentemente para lo más depravado del género humano, para quienes eternamente no quieren otra cosa que diversión, para quienes no quieren sino que se les adule y se les engañe?»

«Las consecuencias de semejantes lecturas, carentes de gusto y de sentido, son (...) el derroche insensato, el rechazo insuperable de todo esfuerzo, la afición sin límites al lujo, la tendencia a acallar la voz de la conciencia, el tedio vital y la muerte prematura», se quejaba Johann Adam Bergk.

Cito estos textos largo tiempo olvidados porque sus tesis andan aún como duendes por nuestra época. Quien escuche los sermones y las discusiones sobre política cultural tendrá la impresión de que en el curso de estos dos siglos no se nos ha ocurrido ningún argumento nuevo.

Ahora bien, por lo que respecta al proyecto de alfabetización, nuestros avances han sido considerables. En esto han alcanzado notables

éxitos, a lo que parece, los sacerdotes de la cultura y los dirigentes de la cosa común. Quién contradiría a Joseph Meyer, uno de los principales editores del siglo XIX, que acuñó el lema: «¡La instrucción hace libre!». La socialdemocracia elevó este lema a exigencia política y ha luchado hasta hoy incansablemente por la igualdad de oportunidades y contra el privilegio en la educación. ¡El saber es poder! ¡Cultura para todos! Desde Bebel y Bismarck se han sucedido las buenas nuevas. Ya en 1880 la tasa de analfabetismo había descendido en Alemania por debajo del 1%. Y en más de un país europeo se tardó más tiempo. Pero también en el resto del mundo se han hecho enormes progresos desde que, en 1951, la Unesco inscribiera en su bandera el lema de la alfabetización. En una palabra: es el triunfo de la luz sobre las tinieblas.

Nuestra alegría por este triunfo se mantiene dentro de ciertos límites. El mensaje es demasiado hermoso para ser verdad. Los pueblos no han aprendido a leer y escribir porque tuvieron ganas de hacerlo, sino porque se les ha obligado. Su emancipación ha sido al tiempo una incapacitación. A partir de ese momento, el aprender ha quedado sometido al control del Estado y sus agencias: la escuela, el ejército, la justicia. Los niños de Ravensburg que en 1811 participaron en la adjudicación de un premio cantaban ya:

«Trabajador y obediente / es lo que el buen ciudadano / debe ser honradamente. / La escuela, cual debe ser, / forjará en la juventud / el sentido del deber. / Solo la escuela consagra / a esta virtud eminente / y presta conocimientos / que enriquecen nuestra mente. / Para siempre agradezcamos: / ¡Viva el Rey! ¡Viva el Estado / donde de escuelas gozamos!».

La finalidad que perseguía la alfabetización de la población nada tenía que ver con la Ilustración. Los filántropos y los sacerdotes de la cultura que la propagaron fueron únicamente los instrumentos de la industria capitalista, que exigía del Estado que pusiera a su disposición una mano de obra cualificada. Nunca se trató lo Bueno, Bello y Verdadero de que hablaran los patriarcales editores del Biedermeier y que todavía hoy gustan de citar sus epígonos. Nunca se trató de allanar el camino a la cultura escrita y mucho menos aún de liberar a los

hombres de su minoría de edad. El progreso del que se hablaba era un asunto muy diferente. Consistía en amaestrar a los analfabetos, a «la más baja entre las clases de hombres», en arrebatarles su fantasía y su obstinación para, en adelante, no explotar solamente la fuerza de sus músculos y la habilidad de sus manos, sino también su cerebro.

Para terminar con el hombre ágrafo había que empezar por definirle, detectarle y descubrirle. El concepto de analfabetismo no es antiguo. Su invención puede datarse con bastante precisión. La palabra aparece por primera vez en un escrito inglés de 1876 y se extiende velozmente por toda Europa. Casi simultáneamente inventa Edison la lámpara incandescente y el fonógrafo, Siemens la locomotora eléctrica, Linde la máquina frigorífica, Bell el teléfono y Otto el motor de gasolina. La relación está clara.

Los consumidores cualificados

Por lo demás, el triunfo de la educación popular en Europa coincide con el desarrollo máximo del colonialismo. Lo cual tampoco es ninguna casualidad. En las enciclopedias de la época puede leerse que el número de analfabetos «comparado con población total de un país (constituye) un índice de la situación cultural de un pueblo». «Este estado de cultura (es) mínimo en los países escandinavos y entre los negros de Estados Unidos de América. (...) En el escalón más alto se encuentran los (...) países germánicos, los blancos de Estados Unidos de América y el tronco finés». Tampoco había de faltar la indicación de que «los hombres (...) están por término medio por encima de las mujeres» (Meyers Grosses Konversationslexikon 1905, Brockhaus 1894).

Aquí ya no se trata de estadísticas, sino de discriminación y estigmatización. Tras la figura del analfabeto se dibuja ya la del hombre inferior. Una pequeña minoría radical usufructúa la civilización y discrimina a todos los que no bailen al son que ella toca. Esta minoría puede determinarse con exactitud: los hombres dominan sobre las mujeres, los blancos sobre los negros, los ricos sobre los pobres, los vivos sobre los muertos. Lo que los gestores de los asuntos públicos

no podían sospechar había de quedar claro para sus bisnietos y víctimas: que la Ilustración desemboca en persecución y la cultura puede convertirse en barbarie. Se preguntarán por qué les vengo aquí con problemas que solo tienen ya un interés histórico. Pues bien, porque esta prehistoria nos ha tomado la delantera. La venganza de lo excluido no carece de una negra ironía. El analfabetismo, del que nos habíamos desinfectado, ha vuelto, y lo ha hecho en una forma en la que ya no queda nada de digno. La figura que hace ya tiempo que domina la escena social es la del analfabeto secundario. Le va bien, puesto que no sufre por la atrofia de memoria que le aqueja; el carecer de obstinación le sirve de alivio; aprecia su propia incapacidad para concentrarse en nada; tiene por ventaja el no saber ni entender lo que ocurre con él. Es activo. Es adaptable. Posee una considerable capacidad para abrirse camino. No tenemos, así pues, que preocuparnos por él. Contribuye a su bienestar el hecho de que el analfabeto secundario no tiene ni la menor idea de qué es un analfabeto secundario. Se tiene por bien informado, es capaz de descifrar las indicaciones para el uso de los objetos que compra, los pictogramas y los cheques, y se mueve en un mundo que le aísla herméticamente de todo cuanto pueda inquietar a su conciencia. Es impensable que naufrague en el mundo que le rodea. Es él el que le ha producido y formado para garantizar su estabilidad y permanencia. El analfabeto secundario es producto de una nueva fase de la industrialización. Una economía cuyo problema ya no es la producción, sino la forma de darle salida, no necesita ya ningún ejército de reserva disciplinado. Lo que necesita son consumidores cualificados. Al mismo tiempo que el obrero productor y el empleado clásicos se ha vuelto superflua la preparación rígida a que se sometía a estos, y el analfabetismo se convierte en una traba que conviene quitar de en medio lo antes posible. Nuestra tecnología ha desarrollado la solución adecuada a la vez que planteaba el problema. El medio ideal para el analfabeto secundario es la televisión.

Es probable que la mayor parte de las teorías que se han puesto en pie en torno a este fenómeno sean falsas. Sé de lo que hablo, pues no hace aún 20 años que adscribí maravillosas posibilidades emancipatorias al

medio electrónico. En todo caso, aquella esperanza, aunque fuera infundada, tenía la ventaja de la audacia. No puede decirse otro tanto de las consideraciones que hace el sociólogo norteamericano Neil Postman, de las que hoy tanto se habla: «Cuando un pueblo se deja distraer con trivialidades, cuando se define de nuevo la vida cultural como una serie interminable de representaciones de diversión, como gigantesca empresa de espectáculos, cuando el discurso público se convierte en palabrería indiferenciada; en suma, cuando los ciudadanos se convierten en espectadores, los asuntos públicos se degradan hasta devenir en números de *variété*, la nación está en peligro y la muerte de la cultura se toma un peligro real».

Tan solo ha variado la terminología. En todo lo demás, la argumentación del norteamericano de 1985 es idéntica que la del buen suizo que en 1795 dirigía una Llamada a su nación para advertir de la amenaza del hundimiento de la cultura. Es evidente que Postman tiene razón con su afirmación central de que la televisión es una majadería con salsa. Lo curioso es que vea en ello un inconveniente. Al hecho de ser retrasada mental es a lo que debe la televisión su encanto, su irresistibilidad, su éxito. Todavía más extraño es otro tic que puede observarse en los apologetas de la cultura lectora. Antójaseles que de lo que se trata primordialmente es de los medios con los que se produce la imbecilidad. Si aparece en letra impresa se considera sin más que constituye un bien cultural. En cambio, si se difunde a través de antenas o cables, «la nación está en peligro». En fin, la culpa es de los que toman la crítica cultural por moneda de ley.

A mí al menos se me hace cuesta arriba creer en una Casandra cuyos presagios sirven para hacer apología de su propio negocio, máxime cuando simultánea y ciegamente echa mano de nuevos mercados de salida. Vamos a hacer memoria: fue con un producto impreso, con el periódico sensacionalista Bild-Zeitung, profético producto con el que se demostró que es posible vender como lectura el destierro de la lectura y fabricar un medio impreso para analfabetos secundarios. Y son naturalmente editores los que se aprestan a cablear toda la nación, a imponer los satélites y cubrir el continente con programas de los que se ha borrado todo vestigio de programa. Lo mismo que

hace 100 años, cuando el propósito era alfabetizar a la población, también hoy, cuando de lo que se trata es de hacer esa alfabetización reversible, pueden confiar en la ayuda del Estado. El actual proyecto para hacer obligatoria la instalación de la televisión por cable se corresponde exactamente con la escuela obligatoria a la que aludían entonces las leyes. Resulta muy oportuno que la industria disponga como interlocutor de un ministro que encarna con encomiable claridad el tipo del analfabeto secundario.

Cajones culturales

También la política educativa del Estado tendrá que adaptarse a las nuevas prioridades. Ya se ha dado un primer paso reduciendo el presupuesto previsto para las bibliotecas. Y también en la escuela se detectan novedades. Es sabido que hoy día puede asistirse durante ocho años a la escuela sin aprender alemán y que también en las universidades este dialecto germánico se va convirtiendo poco a poco en un idioma extranjero que solo se domina imperfectamente.

Por favor, no vayan a creer que me anima la intención de polemizar contra una situación de cuya inevitabilidad me doy perfecta cuenta. Tampoco me propongo lamentarla. Lo único que quisiera es exponerla y, en la medida de lo posible, explicarla. Sería locura negar la razón de ser del analfabeto secundario, y lejos de mi intención está el negarle su lugar al sol o desaprobar sus diversiones.

Séame permitido en cambio dejar constancia de que el proyecto de la Ilustración ha fracasado a este respecto. Por lo que se refiere al lema «Cultura para todos», su fracaso resulta cómico. Y aún menos tenemos a la vista una cultura sin clases. Muy por el contrario, es previsible una situación en la que se formen ambientes culturales cada vez más marcadamente separados y que ya no conozcan un ámbito público y una opinión pública comunes.

Estoy incluso dispuesto a arriesgar la afirmación de que la población se va a dividir en cajones culturales de manera cada vez más clara. (Este término lo utilizo desde luego con intención descriptiva, sin pretensiones sistemáticas.) Los cajones ya no pueden describirse

con ayuda del modelo marxista tradicional, según el cual la cultura dominante es la cultura de los dominadores. Clase económica y conciencia se separan cada vez más.

En este proceso la regla será que los analfabetos secundarios ocupen las posiciones más elevadas en la política y la economía. Baste con señalar al actual presidente de Estados Unidos y al actual canciller de la República Federal de Alemania. En contraste, tanto en nuestro país como en Estados Unidos es fácil encontrar grandes cantidades de taxistas, obreros sin cualificar, vendedores de periódicos y receptores de ayuda social que, con superior conciencia de los problemas, sus normas culturales y sus amplios conocimientos, hubieran llegado lejos en cualquier otra sociedad. Pero incluso una yuxtaposición semejante no refleja exactamente la situación, una situación que ya no permite ninguna clasificación unívoca. Pues también entre los maestros en paro pueden encontrarse zombies, y en la oficina del presidente, gente que no se limita a saber leer y escribir, sino que es capaz de pensar de una manera productiva. Pero también implica esto que el determinismo social ha agotado también sus posibilidades para la interpretación de los problemas de la cultura. Cuando los padres son en ambos casos analfabetos secundarios, el hijo de personas prominentes ya no tiene ventaja alguna sobre el hijo del obrero. La casta cultural a la que se pertenezca dependerá en adelante más de la propia opción que del origen.

De todo ello deduzco que la cultura se encuentra en nuestro país en una situación totalmente nueva. Podemos olvidar la pretensión de obligatoriedad general de la que siempre ha hecho gala pero que nunca ha cumplido. Los dominadores, analfabetos secundarios en su mayoría, han perdido todo interés por ella. Lo cual tiene como consecuencia que ya no tenga que servir a ningún interés dominante ni pueda hacerlo. La cultura ya no legitima nada. Es libre como los pájaros. Lo que también es al fin y al cabo una forma de libertad. Una cultura semejante queda reducida a sus propias fuerzas, y cuanto antes lo comprenda así, tanto mejor.

Ah, sí, falta por mencionar la cuestión de si han distinguido ustedes a un anacronismo... ¡Casi lo habíamos olvidado! Por lo que se

refiere a la literatura, los cambios que acabo de señalar la han afectado menos de lo que podría parecer. En el fondo siempre ha sido un asunto minoritario. Es probable que el número de los que viven con ella se haya mantenido relativamente constante durante los últimos dos siglos. Tan solo ha cambiado la composición de sus adeptos. Hace ya tiempo que no constituye un privilegio de ningún estamento, pero tampoco una obligación estamental, ocuparse de la literatura. El triunfo del analfabetismo secundario no puede hacer sino radicalizar la literatura: hace que sobrevenga una situación en la que ya solo se leerá por propia decisión. Cuando haya dejado de ser un símbolo de status, un código social, un programa de educación, solo se ocuparán de la literatura los que no pueden dejarla.

Y eso que lo denuncie quien tenga ganas de hacerlo. Yo no las tengo. También la mala hierba constituye una minoría, y todo jardinero sabe lo difícil que es terminar con ella. La literatura seguirá viva mientras disponga de una cierta tenacidad, de una cierta astucia, de la capacidad de concentrarse, de una cierta obstinación y de buena memoria. Y como recordarán, son estas las cualidades del verdadero analfabeto. Quizá sea él el que tenga que decir la última palabra. Pues no necesita de ningún otro medio más que una voz y un oído.

Participando con y desde la gente. Algo más que una introducción

Javier ENCINA, M^a Ángeles ÁVILA, José A. CASTRO, Eva ESCUDERO, Ainhoa EZEIZA, Ana Karen GARCÍA, Begoña LOURENÇO, Dresda Emma MÉNDEZ, Rubén MONTAÑO, Carmen PÉREZ, Mónica Matilde RAMÍREZ, Ángel RODRÍGUEZ y Juan Manuel ZARAGOZA

Zaguán

En los últimos 25 años, a nivel de teorización, hemos hecho un esfuerzo por pasar de lo simple a lo complejo (a nivel de experiencias hemos ido un paso por delante) y llevamos unos diez años pensando pasar de lo complejo a lo sencillo sin saber cómo... Este artículo es un intento de avanzar teóricamente en lo que ya tenemos resuelto en los haceres y sentires. Puede que no esté conseguido del todo, pero inicia un camino por el que ir acompasando los diversos ritmos de pensar, sentir y hacer.

El tema central de nuestro trabajo son las **mediaciones deseadas**¹, es decir, cómo hacemos/sentimos/pensamos el mundo en el que queremos vivir, dicho de otro modo, cómo autogestionamos nuestra vida cotidiana, cómo somos protagonistas de nuestra propia vida, más concretamente, cuáles son las formas de relación que propiciamos —entre las personas y los grupos— para hacer trascender nuestra vida cotidiana, para poder dar satisfacción a nuestras necesidades poniendo en juego nuestras propias habilidades en relación y armonía con la gente que vive en nuestra comunidad y con el entorno natural en el que desenvolvemos nuestras actividades. Para trabajar todo el tema de las mediaciones², nos han ayudado mucho los trabajos realizados por Jesús Martín-Barbero³. El problema con el que nos hemos encontrado es que además de las mediaciones deseadas, hay **otros tres**

tipos de mediaciones (formas de hacer/sentir/pensar el mundo o cosmovisiones que construimos colectivamente en nuestra comunidad): **unas nos las imponen** (como la propiedad privada tanto de objetos, medios de producción o personas), **otras las consentimos**; porque el Mercado, el Estado y otras instituciones sociales (como la Familia, la Iglesia, la Escuela, etc.) nos conducen a aceptarlas (como los novios que se casan para recibir regalos y quedar bien con su familia) y nos dejamos conducir por ellas y además **están las que compramos**, que nos vienen del papel inclusivo e identitario que juega el Mercado en la sociedad dominante (compramos para sentirnos a la moda, pero no solo en el vestir sino también en lo cultural —música, libros, cine, pintura...— y en lo político —camisetas del Che, de acracia, tazas de *viva la revolución*...—).

En la lucha dialéctica (que se construye colectivamente a partir de los debates de ideas, confrontación de haceres y contraposición de sentimientos entre mediaciones impuestas, mediaciones consentidas, mediaciones compradas y mediaciones deseadas) es donde emergen los imaginarios y la esperanza de lo imposible.

Si queremos empezar un proceso de participación con tendencia autogestionaria, debemos pensar que no somos las primeras personas a las que se nos ocurre algo así. Las **formas en las que se han hecho procesos de participación**⁴ se pueden resumir en tres:

- La primera sería **trabajar por y para quien nos paga**, o por y para nuestra asociación o partido (para quien nos envía). No tenemos que preguntarnos nada, ni trabajar con nadie; sino hacer lo que nos han mandado, o cumplir los objetivos que nos han marcado o nos hemos marcado previamente.

En el fondo, nos acercamos a la gente para conseguir algo de la gente (información, dinero, atención etc.). Ejemplos: trabajar haciendo encuestas para una empresa multinacional (o para cualquier institución estatal) o un informe, etc., pegar carteles de nuestro partido para las elecciones, o recaudar dinero para nuestra asociación (OSC, ONG, etc.) con el que erradicaremos el hambre en el mundo, o vender nuestro periódico sobre la revolución mundial...

- La segunda sería **trabajar por y para la gente**. No tenemos por qué preguntarnos nada que no esté ya contestado por nosotr@s mism@s o en los objetivos, ni trabajar con nadie que no esté en nuestro círculo o en el plan de acción. Lo que tenemos que hacer es conocer qué necesita la gente y dárselo.

En la práctica haríamos básicamente lo mismo que en la primera forma, pero al hacerlo lo haríamos «pensando en la gente», queriendo aportar algo.

Ejemplos: hacer un diagnóstico de las «necesidades» y tras nuestro análisis montar un comedor social para l@s pobres de nuestra comunidad; hacer un plantón o huelga de hambre para que el gobierno cambie su política con respecto a la falta de empleo.

- La tercera sería **trabajar con y desde la gente**. Tenemos que trabajar con la gente para que sea la protagonista de su propia vida cotidiana, para que la autogestione y a partir de ahí, vaya construyendo cómo quiere que sea su colonia o barrio, su pueblo, su comunidad (de forma dialéctica⁵: proponiendo, debatiendo colectivamente y llevando a cabo desde el disenso, en grupos y con procesos de ayuda mutua, las diversas propuestas decididas).

Antes de empezar un proceso de participación, tenemos que saber que debemos fijarnos, sobre todo, en las «**formas de relación**», es decir, en las formas en que nos relacionamos con las personas en las diferentes situaciones. Tenemos que tener en cuenta que cuando estamos en diferentes lugares vemos que nuestras formas de comportamiento son diferentes... ¿por qué?

Si lo pensamos, de lo primero que nos damos cuenta es que hay lugares⁶ en los que tenemos marcados unos horarios y un solo uso: una empresa, un colegio, cuando vamos de visita a una casa, los centros comerciales, etc. Estos lugares son **territorios** porque: se les marca el uso (por ejemplo cuando un padre dice «en mi casa mando yo», cuando un maestro nos expulsa de clase, cuando la policía nos echa de un lugar público) y tienen **horario**, no podemos usarlos cuando queramos (por ejemplo, l@s niñ@s van a la escuela de 8 a 14 horas).

Este tipo de lugares empobrece las relaciones, que tienden a convertirse en consumo y/o espectáculo (donde hacemos lo que nos mandan y/o somos meros espectadores); mientras más lugares se vayan definiendo así (y muchos espacios públicos y comunes se están convirtiendo en esto), más pobres e interesadas (instrumentales) serán nuestras relaciones⁷.

En cambio, hay lugares donde se hacen muchas cosas diferentes, ya sea porque varias personas los usamos en forma diferente (por ejemplo: un parque), o porque el mismo grupo hace en ellos diversas cosas (por ejemplo, un tianguis o mercadillo): a estos los llamamos **espacios**⁸, y si seguimos fijándonos vemos que las actividades no vienen marcadas por un horario fijo, sino que podemos entrar y salir a lo largo del día o de la noche, esto es lo que llamamos **tiempos** (relacionarnos en el tiempo a diferencia de ceñirnos a un horario). Lo importante aquí serían las formas de relacionarse de las personas; la gente intentamos convertir los horarios en tiempos y los territorios en espacios (por ejemplo, cuando en clase hablamos con nuestro@compañer@ de otra cosa diferente a la materia que se imparte, cuando en el trabajo nos preocupamos por la salud de otr@compañer@, cuando vamos a un centro comercial a charlar o a pasear en lugar de ir a comprar...). **Querer que la gente sea protagonista de su vida cotidiana** significa darnos cuenta de que queremos crecer como personas a través de las relaciones con l@s demás, encontrándonos unas personas con otras, y así todas las formas posibles de enredarse. Esta es la manera en que la gente damos respuesta («satisfacción») a nuestras necesidades, pudiendo construir así un desarrollo a escala humana, como nos plantea Manfred MAX-NEEF⁹.

Si nos preguntaran **¿qué son las necesidades y los satisfactores?**¹⁰ no habría ningún problema a la hora de resolver esa duda, ni al explicarla con palabras, ni al pensar en un ejemplo. La dificultad está cuando nos quieren hacer creer que las necesidades humanas son infinitas. Además, esto que estamos diciendo se potencia porque en la sociedad del consumo loco, para vender más y a cualquier precio, es imprescindible confundir las necesidades y las formas de cubrir esas necesidades (los satisfactores).

Las necesidades humanas son más o menos universales (para todas las personas son igual), lo que cambia es cómo las cubrimos (satisfacemos). Esas necesidades son:

- Subsistencia (por ejemplo: salud, alimentación, trabajo, etc.).
- Protección (por ejemplo: cuidados y cuidar, autonomía, familia, etc.).
- Afecto (por ejemplo: amistad, respetar y ser respetad@, espacios de encuentro, etc.).
- Entendimiento (por ejemplo: crítica, intuición, estudiar, probar cosas distintas, meditar, etc.).
- Participación (por ejemplo: proponer, decidir, dialogar, etc.).
- Ocio (por ejemplo: humor, relajarse, divertirse, etc.).
- Creación (por ejemplo: pasión, voluntad, trabajo, tener ideas, etc.).
- Identificación (por ejemplo: diferencia, estar en algo, valores, etc.).
- Libertad (por ejemplo: justicia, igualdad, fraternidad, sororidad, etc.).

Además, a la hora de satisfacer una necesidad hay que tener en cuenta que lo que pienso, siento y hago sea coherente. Si las necesidades humanas son casi las mismas para todo el mundo, **los satisfactores** (la forma de cubrir esas necesidades) son muchas; dependiendo de nuestro contexto social y cultural, pero también de nuestra creatividad, de nuestras posibilidades, habilidades y sentimientos.

Un satisfactor puede cubrir varias necesidades. Para que se pueda entender mucho mejor, vamos a dar un ejemplo que nos puede ayudar: el darle el pecho a tu hij@, puede hacer que la criatura satisfaga las necesidades de subsistencia, afecto, protección e identificación.

Puede ocurrirnos que confundamos una necesidad con un satisfactor, es lo que pasa, por ejemplo, cuando decimos «necesito un coche»: estamos diciendo que el coche es una necesidad, sin embargo,

es un satisfactor, lo que ocurre pensando de esta manera (coche = necesidad) es que:

1. No podamos tener un debate sobre cómo conseguir cubrir nuestras necesidades.
2. Que caigamos de lleno en el consumismo compulsivo.

La confusión sobre el coche nos trastorna: ¿nos compramos un coche porque necesitamos cubrir nuestra necesidad de subsistencia y para ello tener cómo transportarnos? O porque necesitamos cubrir nuestra necesidad de afecto (ligar) y/o identificación (ser reconocido por personas con un estatus social determinado).

Si tuviéramos claro qué necesitamos podríamos pensar cuál es la mejor manera de satisfacerlo, porque puede ocurrir que para subsistir tengamos un trabajo y pensemos que con un coche vamos a ahorrar tiempo y luego tengamos que trabajar más tiempo para pagar el coche y así tener menos tiempo que al principio y, por lo tanto, estar mucho más agobiad@s que cuando pensamos en comprar un coche para tener más tiempo.

Debemos también decir en este punto que sugerimos no hablar de pobreza, sino de **pobrezas** en plural. Cuando se dice en singular, nos estamos refiriendo exclusivamente a la situación de aquellas personas que pueden clasificarse por debajo de un determinado nivel de ingreso. Por eso, cuando hablamos en plural de **las pobrezas** no es solo y únicamente una cuestión económica, es decir, de tener/conseguir más o menos dinero al final del mes; así, podemos decir que cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana: la pobreza de subsistencia (por ejemplo, debido una alimentación y vivienda insuficientes); de protección (por ejemplo, estar expuest@s a cualquier forma de violencia o perder nuestra autonomía por tener que depender de las ayudas del gobierno); de afecto (por ejemplo, debido al autoritarismo, la opresión, o las relaciones de explotación con el medio ambiente natural y el entorno social); de entendimiento (por ejemplo, debido a la

deficiente calidad de la educación o a la escolarización obligatoria); de participación (por ejemplo, debido a la marginación y discriminación de mujeres, niñ@s, minorías y culturas del trabajo); de identificación (por ejemplo, debido a la imposición de valores extraños a culturas locales y regionales, emigración forzada, exilio político...) y de libertad (por ejemplo, debido a la coacción y la opresión, a la concentración del poder, a la falta de espacios de relación, etc.).

El Estado (en sus diferentes ámbitos: municipal, estatal y federal; las empresas públicas, etc.), otras instituciones sociales (como la Familia, la Iglesia, la Escuela, etc.) y el Mercado (las empresas privadas, los bancos privados, etc.) lo que quieren es que cada día existan mayor número de horarios y territorios, para poder controlarnos más y mejor, y seguir manteniendo y mejorando sus beneficios. Su estrategia es poner en el centro de interés los contenidos (lo inamovible, el ser, una identidad, la etiqueta que da nombre) en vez de la gente (el estar, la interacción, las relaciones).

Para poner en el centro de interés a las personas tenemos que trabajar **con y desde** ellas, a estas formas de trabajo las hemos llamado **ilusionismo social**¹¹. Este surge de la mezcla de las teorías de participación y las culturas populares en los tiempos y espacios cotidianos, moviéndonos desde la seguridad de lo posible (los límites que nos ponen y nos ponemos en nuestra vida) hacia la esperanza de lo imposible (lo que deseamos y nos parece que no se puede alcanzar), mediante la autogestión de la vida cotidiana que nos acerca a esos imposibles; todo esto sin poder separar el pensar y el sentir, la acción y el conocimiento.

Para ir construyendo la **autogestión colectiva**¹² (que pasa obligatoriamente por el **desempoderamiento**¹³, la dejación de nuestros poderes, esos que tod@s tenemos en ciertas situaciones) es necesaria:

- En primer lugar, la **resistencia**¹⁴ a la colonización, al control de nuestra vida cotidiana por parte del Mercado, del Estado y otras instituciones sociales.

- En segundo lugar, la **ruptura creativa** que dé lugar a nuevas propuestas que provoquen el juntarnos con otra gente (creando identificaciones colectivas).
- En tercer lugar, **cauces de participación** que se adapten tanto a la forma convocatoria (reuniones y asambleas) como a la forma encuentro (que se da en los espacios y tiempos cotidianos¹⁵).

Principios de ilusionismo social

Antes de comenzar un proceso de participación debemos tener algunas reflexiones; a las que llamamos **principios de ilusionismo**¹⁶. Son principios porque cuando nos planteamos el reto de un proceso de participación con tendencia autogestionaria solamente sabemos cómo empezar a enfrentarlo, pero no sabemos ni cómo iniciarlo, ni cómo se desarrollará. Estos principios son los que nos indican si podemos empezar y si estamos eligiendo buenos caminos. Las reflexiones que nos han ayudado son las siguientes:

1. **Negociación inicial:** podemos encontrarnos a la hora de comenzar un proceso de participación con varias posibilidades:

- Que sea **la propia gente**, es decir, los propios grupos que se ven cotidianamente (grupos no formales o a los que nosotros llamamos cultivos sociales¹⁷) los que se planteen hacerlo. Entonces esta negociación inicial iría encaminada a los compromisos de trabajo que hay que asumir para llevar a cabo el proceso; y a la aceptación de incluir a otros grupos de la comunidad que quieran participar.
- Que sea **una asociación** la que se plantee hacer el proceso. Entonces la negociación iría encaminada por un lado, al compromiso de la aceptación de las propuestas y acciones surgidas del propio proceso con la gente de la comunidad (si hubiera alguna que no pudiesen aceptar tendrían que debatirlo con esa gente); y por otro lado, el respeto a las diversas formas de juntarse, no intentando engullir la

riqueza de los grupos no formales, con el objetivo de engrosar las listas de asociados. O sea que la asociación debe aceptar que va a ponerse al mismo nivel de los grupos no formales de la comunidad.

- Que sea **una administración** (a nivel municipal, provincial, autonómico...) la que posibilite el proceso de participación; en este caso debe comprometerse a aceptar las propuestas y acciones surgidas del propio proceso con la gente y asociaciones de la comunidad; y llevar a cabo las que les corresponda (si hubiera alguna que no pudiesen aceptar tendría que debatirlo con el grupo que lo ha propuesto). Además debe comprometerse a realizar, de cara hacia dentro, una flexibilización de estructuras que posibilite una relación fluida entre las personas que trabajan en la administración y la gente de la comunidad; de tal manera que se mantenga a lo largo del tiempo.
- Que sea **una empresa** la que posibilite el proceso de participación; en este caso debe comprometerse a aceptar las propuestas y acciones surgidas del propio proceso con la gente y asociaciones de la comunidad y llevar a cabo las que les corresponda (si hubiera alguna que no pudiese aceptar tendría que debatirlo con el grupo que las propone). Además debe comprometerse a realizar una democratización interna que posibilite un diálogo fluido entre las personas propietarias, o las que componen el órgano rector de la cooperativa, o de la empresa social y solidaria... y las que trabajan en dicha empresa, además de iniciar un proceso de armonía con el entorno social y natural.

También hay que tener en cuenta una cuestión fundamental y es que se debe **provocar un proceso que vaya encaminado a la autogestión de la vida cotidiana**, y por lo tanto no deben crearse dependencias: ni hacia las personas o instituciones que demandan el proceso, ni hacia las personas que empiezan a trabajarlo.

En todos los casos, si estos compromisos no se aceptan al principio, no se pone en marcha el proceso, y si se incumplen a lo largo del proceso; se rompe el acuerdo. Es una **dimensión ética** indispensable en todo proceso de participación con tendencia autogestionaria.

2. De objeto (de cosa pasiva) a sujeto individual y colectivo (a persona que piensa, siente y hace con y desde l@s demás)

Se trata de **hacer partícipes a las demás personas** de lo que hacemos/pensamos/sentimos, construyendo colectivamente el proceso de participación. **Junt@s aprendemos más y lo que sale es más nuestro.** Lo contrario es tratar a la gente como robots (objetos) a los que ordenamos: *haz esto o aquello, colócate allí*; empobreciendo cada vez más el fruto de nuestro trabajo y a cada persona con la que tratamos.

En la sociedad en la que vivimos, los sujetos son aquellas personas que tienen el poder de desarrollar su pensamiento y las demás estamos enseñadas a obedecer¹⁸ o a hacer las cosas solas: **consentimos en ser objetos.** Por ejemplo: cuando trabajamos en un sitio en el que nos *machacan* (nos anulan como personas, llegamos a casa sin ganas de nada) y tenemos un proyecto ilusionante con otra gente; pero seguimos en nuestro trabajo porque es fijo y nos da miedo la inseguridad que supone el proyecto. Por lo que consentimos en seguir siendo objetos.

La construcción colectiva hace que nos enriquezcamos, tanto a nivel personal como a nivel grupal; apoyando desde el pensamiento/acción/sentimiento el grupo a la persona, y la persona al grupo (creando así las mediaciones sociales que nos hacen comprender el mundo y poderlo transformar).

De esta manera rompemos el objeto para pasar a sujeto¹⁹ individual y colectivo. En definitiva, **se trata de pasar del espectáculo de ver y oír tu propia vida desde la butaca a ser coprotagonista de la vida cotidiana.**

3. De lo simple a lo complejo y de lo complejo a lo sencillo

Si hacemos lo que nos mandan, o repetimos repetitivamente lo que nos enseñan, estamos en lo simple: separamos lo que hacemos de lo que pensamos y de lo que sentimos; y al separarlos simplificamos toda nuestra riqueza personal y colectiva...

Complejo significa: lo que está tejido junto y en un movimiento conjunto. Para trabajar la complejidad²⁰ hay que tejer colectivamente, o sea individualmente, grupalmente y con otros grupos (intergrupalmente). Conectando, así, diversos grupos y personas, mediante la ayuda mutua,

a través de inquietudes comunes y/o complementarias. Por ejemplo a un grupo le gusta el teatro, a una persona pintar y a otro grupo la música: podemos conectarlos haciendo un musical con decorados pintados a mano..., lo mismo podríamos hacer con un carnaval.

Y al trabajar esta complejidad de forma comunitaria, mediante formas de entender el mundo desde nuestra comunidad, lo complejo lo hacemos sencillo. Por ejemplo un musical basado en historias orales de la comunidad (ahí estamos enredando a otros grupos) y con decorados de nuestras calles antiguas y con música que fusiona los ritmos modernos con los antiguos de nuestra comunidad... Al final se junta más gente y gusta más y se entiende mejor (más sencillo, que no es lo mismo que más simple, como hemos visto).

4. De las técnicas precocinadas (iguales para todos sitios) **a las técnicas y herramientas caseras** (que se adaptan al gusto de la comunidad y a los problemas a resolver)

Tenemos que tener en cuenta la comunidad con la que vamos a trabajar: **cómo es la gente (cada grupo) y qué problemas tiene; y a partir de ahí reajustar nuestras técnicas y herramientas y/o inventar algunas nuevas.** Si no lo hacemos así, destruimos todo sin darnos cuenta, que es lo peor; sería igual que lavar los platos con un martillo, o coser la ropa con un cuchillo...

Aunque no podemos empezar por el QUÉ o el CÓMO, porque nos volvería a llevar a usar técnicas y herramientas inapropiadas, debemos comenzar por el PARA QUÉ. **Para qué hacemos un proceso de participación.** Nuestra respuesta ha sido, de momento, siempre la misma: **para la autogestión de la vida cotidiana.** Se podría contestar de otras maneras; pero siempre en la línea de que la gente sea protagonista de las cosas que se van a realizar en la vida... Si no, hablaríamos de un proceso para provocar el consentimiento, o para convencer de nuestra verdad, o para concienciar de nuestros elevados ideales... Siempre nos pondríamos en un escalón más elevado que la gente, trabajaríamos *por y para* y no *con y desde* la gente (a esta pregunta —para qué— la llamamos epistemológica²¹).

Continuamos preguntándonos **qué vamos a hacer**²²; aquí comienzan los problemas sobre el terreno, no es un camino recto, dependiendo de la situación tendremos que empezar por un lado o por otro y después de empezar, lo mismo. Vamos a intentar entenderlo de esta forma en la que siempre nos encontramos en un cruce de caminos y dependiendo de la situación deberemos elegir uno u otro; con el riesgo de equivocarnos y tener que rectificar (aunque el camino ya no se puede desandar).

Y luego vendría **¿cómo lo hacemos?**, a lo que contestamos con las herramientas²³, o sea un instrumento para poder llevar a cabo una técnica (¿qué vamos a hacer?).

El número de herramientas es infinito. Si aplicamos el sentido de la creatividad, podemos inventar nuevas cuando sea necesario y si aplicamos el sentido de la oportunidad podemos adaptar las que conocemos a los retos que las nuevas situaciones nos plantean.

5. De las culturas populares como ignorancia a las culturas populares como inspiración

El **saber, el conocimiento, está secuestrado por la Ciencia; pero el saber** a lo largo de la historia no ha sido algo de unas pocas personas²⁴, ni de ninguna institución; sino que **surge del intercambio, del encuentro, del paso...** La Ciencia crea una separación falsa entre *las personas que saben y las ignorantes*. Esta misma falsedad se traslada a una nueva dualidad (una nueva partición o división): los países ricos²⁵ que son *los que saben y crean* la tecnología y los países pobres que *ni trabajan ni entienden* de nada (son dignos de nuestra ayuda o caridad).

Esto «además de ser falso» es simplificador y discriminatorio. Muchos conocimientos surgen desde las relaciones populares (de las supuestas personas ignorantes), por ejemplo: en la cocina la asociación de alimentos viene de la mano de los saberes transmitidos oralmente y enriquecidos a lo largo de la historia, como el caso de las lentejas con arroz, que durante muchos años se ha dicho que es ejemplo de la ignorancia de la cocina popular porque ambos tienen muchos hidratos de carbono, pero después de muchos estudios científicos se ha descubierto que el arroz es el único elemento que hace posible fijar

al cuerpo el hierro de las lentejas. Podríamos poner otros muchos ejemplos en ámbitos como el diseño, la física,...

En realidad, **la complejidad nos empuja a entretrejer los saberes populares con los saberes científicos**, fruto de diversas experiencias y de diversas lógicas a la hora de construir el conocimiento. Además el reconocimiento de este entretrejer nos daría pie a pasar de lo complejo a lo sencillo, usando los propios canales de las culturas populares²⁶, potenciando también una autogestión de todos estos saberes tanto de los grupos científicos como de los grupos cotidianos.

6. De una comunicación —de masas (del Mercado) y oficial (del Estado)— a unas comunicaciones populares (en espacios y tiempos cotidianos) y alternativas (de los movimientos sociales)

Desde las nuevas tecnologías de la comunicación (TV a la carta, facebook, twitter, instagram, wasap, etc) se está intentando **cambiar las formas de estar junt@s**²⁷ extendiendo los horarios y territorios al **ámbito doméstico**; desplazando cada vez más los espacios y los tiempos a lugares menos centrales de la vida cotidiana. Se tiene la impresión de que todo llega a tu sillón, estás en el mundo sin necesidad de moverte, convirtiendo el tiempo en un eterno presente (en un horario sin fin) y el espacio en el territorio de tu casa, en un mundo controlado desde tu comedor. Al mismo tiempo que estas mediaciones sociales impuestas por el Mercado y el Estado y consentidas por la mayoría social, existen otros tipos de comunicación generados por la mayoría social que consiente lo establecido y, al mismo tiempo, crea comunicaciones populares²⁸ y alternativas²⁹ al propio sistema dominante, desde el caos creativo³⁰ y la incertidumbre³¹. Por ejemplo: personas que consienten al ver una telenovela comercial todos los días, pero que generan debates (sobre la comunidad y teniendo como e(s)xcusa esta telenovela) en los espacios y tiempos cotidianos, con otras personas que también la están viendo.

Son estas comunicaciones³² en espacios y tiempos cotidianos, en medios de comunicación alternativos y en otros medios tradicionales, en horarios y territorios a los que se le da un uso distinto al preestablecido, las que, abriendo puentes entre las formas de resistencia a la

comunicación oficial y de masas, **crean nuevas formas de comunicación que caminan hacia nuevas vías de innovación creativa** y que nos abrirían tres nuevos ámbitos de trabajo:

- Lo escrito alternativo (que incluye las formas alternativas de internet y prensa).
- Lo audiovisual popular y alternativo (que incluye las formas de manifestaciones populares, lo comercial de crítica al sistema, y lo antisistema).
- La oralidad popular (que es lo que menos se pone en valor pero lo que mejor se puede autogestionar y recrear).

7. De la falta de ética a la ética de la comprensión

Un proceso de participación siempre tiene una dimensión ética (que nos plantea dilemas dialécticos para sencillizarnos la distinción entre las cosas y que nos propone cómo posicionarnos desde la reflexión crítica los seres humanos en cada momento concreto), porque si no la tuviera se convertiría en una justificación de las estructuras de poder.

Cuando trabajamos en los espacios cotidianos, como nos propone Edgar Morin³³, trabajamos un *arte de vivir* que pide:

- En primer lugar, que **comprendamos de forma desinteresada**.
- En segundo lugar, que argumentemos y refutemos en vez de **excomulgar** a las personas que no están de acuerdo con lo nuestro; o sea, **comprender en vez de condenar**.
- En tercer lugar, ejercitar el bien pensar; que nos facilita la **comprensión de lo complejo**.
- En cuarto lugar, debemos vernos y evaluarnos en nuestras propias acciones, pensamientos y sentimientos (introspección crítica); esto nos ayuda a descentrarnos, a **romper nuestro propio egocentrismo**.

Este *arte de vivir* nos ayuda a humanizar las relaciones humanas. Nos ayuda a comprender que **no hay que crear ni dependencias ni**

consentimientos con respecto a nosotr@s o nuestras propuestas, y para ello ayuda el desempoderarnos.

8. De objetivos para todo a falta de objetivos *a priori* (falta de cosas decididas de antemano)

Lo importante es cómo y con quién nos encontramos en cada momento; el proceso vital y de transformación, no lo que decidimos de antemano como si fuéramos profetas; que, sin contar con nadie ni con las situaciones concretas, podamos lanzar profecías de lo que va a ocurrir en el futuro... Dejando de lado a todas las personas y relaciones con las que nos vamos encontrando.

Sabemos cómo aclararnos antes de empezar un proceso de participación, pero **no sabemos predecir el surgimiento de lo nuevo**; puesto que de lo contrario ya no sería nuevo. No sabemos con quiénes nos vamos a encontrar, qué es lo que les gusta hacer, cómo se engarzan estos gustos con otros del resto de grupos con los que nos hemos encontrado... Todo esto lo vamos viendo y trabajando sobre la marcha; poniendo en juego los sentidos, los imaginarios, las técnicas y las herramientas.

De los 5 a los 13 sentidos³⁴

Como no tenemos cosas decididas de antemano, hemos trabajado más los sentidos, puesto que **la falta de objetivos *a priori* nos obliga a estar más atentos a la gente y a las situaciones que vivimos**.

En la sociedad del espectáculo actual, donde los Mercados se enriquecen y los Estados se empoderan, los 2 sentidos principales son la vista y el oído. Para la biología existen 3 más: el gusto, el tacto y el olfato. ¡Pero hay un engaño en todo esto! El espectáculo comercializa los sentidos y la biología los individualiza, convirtiéndonos en objetos, en masa (donde dejamos de ser personas y pasamos a ser clientes), y provocándonos el consentimiento de la seguridad de lo que es posible (la sociedad puramente capitalista, sin ninguna alternativa, o si se quiere: la Alternativa es el propio Mercado).

Pero los sentidos no pueden ir por separado. Debemos ponerlos a trabajar juntos para percibir las cosas con más complejidad: no solamente ver la forma de la manzana sino su sabor, olor, textura y todo

esto al mismo tiempo; y teniendo en cuenta el contexto socioeconómico en el que se ha madurado la manzana). Además, cuando nos sumergimos en el mundo intuimos que existen más sentidos porque nos da la impresión de que hay muchas cosas que no percibimos; que necesitamos de un sexto sentido para descubrirlas.

En nuestra experiencia hemos necesitado 8 sentidos más: la **afectividad** (con el que percibimos los sentimientos y emociones que provoca el proceso), la **sensibilidad** (con el que percibimos el momento en el que se encuentra el proceso y cada uno de los grupos que esté inmerso en él), la **oportunidad** (con el que percibimos cuándo y cómo realizar las cosas), el **sentido común** (con el que percibimos los límites de la seguridad de lo posible), el de la **creatividad** (con el que percibimos lo imaginario), el del **humor** (con el que percibimos mediante un simulacro la esperanza de lo imposible), el de la **proximidad** (con el que percibimos la vida cotidiana en los espacios y tiempos cotidianos), el de **distanciamiento/identificación** (con el que percibimos los discursos generados con respecto al proceso).

Los sentidos nos ayudan a construir herramientas (cómo vamos a hacer las cosas) para ejercer las técnicas (qué vamos a hacer). Nos dicen qué vamos a hacer primero y qué después, adaptan, conectan y multiplican las posibilidades de las técnicas y herramientas y abren puertas hacia lo imaginario y lo complejo/sencillo.

De lo posible a los imaginarios

Los **imaginarios** son los que nos posibilitan romper los límites de la realidad establecida. En palabras de Jesús Ibáñez «cuando es necesario e imposible algo (con las reglas actuales del juego), hay que cambiar las reglas del juego y así lo imposible puede llegar a ser posible», gracias a que estas nuevas formas de relacionarnos nos permiten imaginar/vivir nuevas situaciones.

Estos imaginarios podemos verlos más cercanos mediante **simulacros** (como los que vivimos en el carnaval, en algunas jornadas...) o mediante **gestos de ilusionismo social**³⁵ (que es algo parecido a un simulacro pero aplicado a una situación concreta, en un proceso de participación determinado; es algo único e irrepetible). Tanto los simulacros como los gestos se producen cuando coinciden en una misma situación los sentidos de la creatividad, la oportunidad, la proximidad y la sensibilidad. Nos abren los pensamientos/sentires/haceres hacia la esperanza de conseguir lo imposible.

Los simulacros y los gestos de ilusionismo social nos acercan a vivir los imposibles enredados en los imaginarios: que veíamos en la lejanía como rabos de nubes que desaparecían en el horizonte, sin llevarse lo feo, sin barrer tristezas que hagan aparecer nuestras esperanzas... Entendemos esto cuando hemos vivido formas de relación en un proceso de participación con tendencia autogestionaria.

A partir de aquí deberíamos preguntarnos para qué trabajar con y desde la gente, qué vamos a trabajar con y desde la gente y cómo vamos a trabajar con y desde la gente.

Las respuestas no crearán certezas ni verdades, sino incertidumbre, incompletitud, inacabamiento, relatividad, historicidad; que es lo que nos permitirá construir colectivamente un mundo nuevo, desde el presente, donde vivenciemos nuestras mediaciones sociales deseadas mediante procesos de ayuda mutua, en los que trabajemos con y desde la gente.

NOTAS

- 1 Para profundizar, ver nuestro vídeo: <http://vimeo.com/43623586>
- 2 Sobre las mediaciones deseadas, consentidas e impuestas puedes leer el artículo de Javier Encina y Beatriz Luque en <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=158>
- 3 Sobre las mediaciones sociales puedes ver este artículo de Jesús MARTÍN-BARBERO: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=159>
- 4 Ver nuestro vídeo «Fábula de los 3 hermanos»: <http://vimeo.com/71911701>
- 5 Para trabajar el tema de la dialéctica puedes oír el audio de M^a Ángeles Ávila y Javier Encina: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=457> Y el artículo de Ignacio Fernández de Castro: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=154>
- 6 Para trabajar estas diferencias entre territorios y horarios, espacios y tiempos sigue este enlace: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=156> También lo trabaja Raúl Zibechi: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=157>
- 7 Como nos plantea Marc Augé, que lo aborda desde la perspectiva de los no lugares: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=392>
- 8 Sobre la producción del espacio de manera participada puedes leer el artículo de Manuel Montañés y Julio Alguacil: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=169>
- 9 Para profundizar en el desarrollo a escala humana puedes ver: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=167> Para una perspectiva desde la crisis ambiental puedes ver: Javier Encina e Iñaki Bárcena (coord.): <http://ilusionismosocial.org/mod/folder/view.php?id=527> Una vez dentro seleccionar «Democracias participativas 3»
- 10 Puedes ver nuestro vídeo: <http://vimeo.com/38051454>
- 11 Para trabajar sobre el ilusionismo social puedes ver nuestro vídeo: <http://vimeo.com/4944253>
- 12 Para trabajar la autogestión de la vida cotidiana puedes ver este vídeo: <http://vimeo.com/30369018> También es interesante la reflexión sobre el poder de John Holloway: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=420>
- 13 Para profundizar ver nuestro vídeo «Introducción a un debate sobre el poder»: <https://vimeo.com/71673257>
- 14 Una visión de la vida como resistencia en el video de Toni Negri: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=389>
- 15 Para profundizar en lo cotidiano podemos leer el texto de Michel De Certeau: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=383>
- 16 Para profundizar en los principios de ilusionismo sigue este enlace: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=161>
- 17 Una definición de cultivos sociales de Ángel Calle: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=440>
- 18 Para profundizar sobre el obedecer y la democracia; leer el artículo de Jesús Ibáñez en <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=171>
- 19 Para profundizar en el regreso del sujeto a la investigación social, la conferencia de Rossana Reguillo: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=430>
- 20 Para seguir complejizando sigue este enlace con Edgar Morin: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=364>
- 21 Sobre la epistemología el audio de Javier Encina y M^a Ángeles Ávila: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=499>
- 22 Para profundizar en las técnicas sigue este enlace: <http://ilusionismosocial.org/mod/folder/view.php?id=174> Y ver nuestro vídeo Técnicas y herramientas: <http://vimeo.com/29324990>
- 23 Dos reflexiones sobre las herramientas, entrar en: <http://ilusionismosocial.org/mod/folder/view.php?id=174> y una vez dentro pinchar en los artículos: Convivencialidad [las técnicas y herramientas en la sociedad actual] de Ivan Illich y La mano y la herramienta. Cómo trabajar con grupos en procesos de participación de Pedro Martín. Además se puede oír nuestro audio: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=497>
- 24 Para profundizar sobre los saberes Agustín García Calvo: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=380> Edgar Morin: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=363> y otra reflexión sobre el saber de Ivan Illich: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=168> Y un contrapunto en Paulo Freire: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=397>
- 25 En estos países ricos debemos tender al decrecimiento, como plantea Carlos Taibo: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=367>. Un análisis genial sobre el capitalismo de Ramón Fernández Durán: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=281> Otra aportación al análisis del capitalismo por Jorge Riechmann en su conferencia: <http://ilusionismosocial.org/>

mod/page/view.php?id=416 Una alternativa de José Luis Coraggio: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=166> Un aporte a la visión de los nadies por Eduardo Galeano, en su vídeo: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=393>

- 26 Para profundizar sigue este enlace y los que hay dentro <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=155> Ver también nuestro vídeo: <http://vimeo.com/21289726> Leer la experiencia del Pichón (México) de Mariana A. García <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=197>. Otro aporte de Néstor García Canclini <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=351>
- 27 Para profundizar en cómo la tecnología de la comunicación transforma lo público: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=164> Una reflexión sobre la sociedad de la información y la democracia en el vídeo de Francisco Sierra: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=408>
- 28 Sobre la comunicación popular nos trae reflexiones interesantes Rosa Mª Alfaro: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=42841>
- 29 Para trabajar las comunicaciones alternativas, entrar en este enlace: <http://ilusionismosocial.org/mod/folder/view.php?id=176> y una vez dentro pinchar en este artículo: Internet y movimientos sociales. Comunicación en los movimientos de resistencia global. Luciana Fleischman
- 30 Los rituales del caos de Carlos Monsivais: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=409>
- 31 Sobre la incertidumbre ver el texto de Ilya Prigogine: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=435>
- 32 Una reflexión sobre la comunicación en sí, en este enlace: <http://ilusionismosocial.org/mod/folder/view.php?id=176> y una vez dentro pinchar en este artículo: La comunicación desde una perspectiva praxeológica. Manuel Montañés.
- 33 Leer el capítulo siete de su libro: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro: <http://ilusionismosocial.org/mod/page/view.php?id=363>
- 34 Ver nuestro vídeo: Sentidos e imaginarios <http://vimeo.com/21587389>
- 35 Para profundizar leer el artículo de Emmanuel Arredondo, Mª Ángeles Ávila, Juan Manuel Zaragoza, José Luis Fernández de Casadevante, Javier Encina y Alfredo Ramos: <http://ilusionismosocial.org/mod/resource/view.php?id=162>