



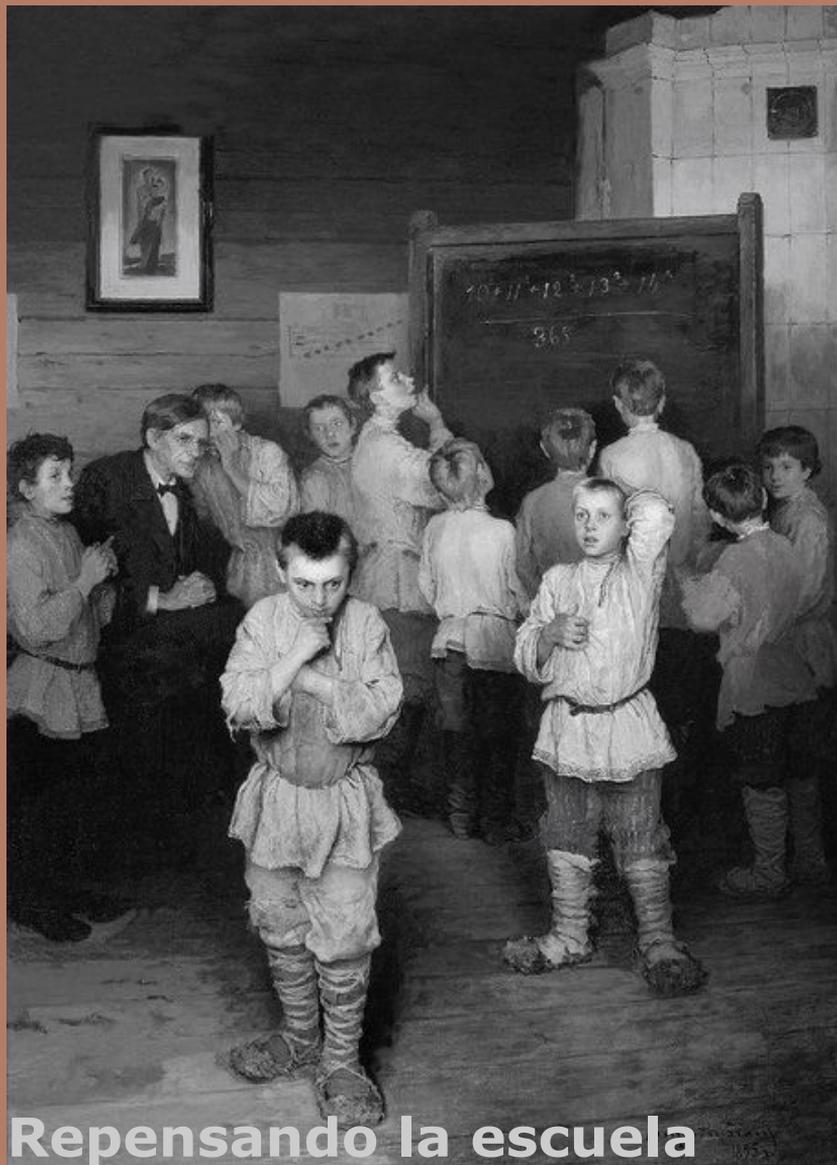
ISSN
2014 - 7708

Oxímora

REVISTA INTERNACIONAL
DE ÉTICA Y POLÍTICA

N° 24

Ene-2024



Repensando la escuela

N. Bogdanov-Belsky, Mental Arithmetics, Public School of Rachinsky (1895) (Tretyakov Gallery, Moscow)



¿Qué significa «educar» en el mundo de hoy? Una reflexión filosófica sobre la situación actual de la educación*

Què significa «educar» en el món d'avui? Una reflexió filosòfica sobre la situació actual de l'educació

What does it mean to «Educate» in Today's World? A Philosophical Reflection on the Current Situation of Education

Javier Leiva Bustos 

Universidad Complutense de Madrid
jleiva01@ucm.es

Recibido: 25/07/2023

Aceptado: 12/11/2023

Publicado: 01/2024

* Este artículo se enmarca dentro de la concesión de una “Ayuda Margarita Salas para la formación de jóvenes doctores” (Ref.: CA1/RSUE/2021-00517) por parte de la Universidad Autónoma de Madrid, de la que son entidades financiadoras, además de la misma, el Ministerio de Universidades y el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. La labor investigadora y docente se realiza en el Departamento de Lógica y Filosofía Teórica de la Universidad Complutense de Madrid, dentro del Proyecto de Investigación “Esquematismo, teoría de las categorías y mereología en la filosofía kantiana: una perspectiva fenomenológico hermenéutica” (MINECO PID2020-115142GA-I00), con Alba Jiménez Rodríguez como Investigadora Principal.



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Javier Leiva Bustos, 2023

Resumen El siguiente artículo presenta una reflexión filosófica crítica a propósito de la situación actual de la enseñanza y la pedagogía en España —en todos sus niveles de formación—, así como reivindica la necesidad de una filosofía de la educación para hacer frente a los problemas de la misma. Apoyándose, o cuanto menos partiendo de los pensamientos ya expuestos por José Ortega y Gasset en el primer cuarto del siglo xx, este escrito busca defender la figura del maestro, cuya educación no solo se limita al aula institucional, sino también fuera de ella. Asimismo, se analiza la imbricación entre *pedagogía* y *política*, convirtiendo la primera en una labor social; se sumerge en el debate medios-fines de la educación, para criticar la homogeneización y concepción tecnocrática actual, que anula la formación personal y la actitud o pensamiento crítico; y aboga por fomentar una filosofía de la educación, a fin de desvelar otro modo de enseñar, que ya algunos autores españoles del pasado siglo propusieron a través de la literatura.

Palabras clave educación, filosofía, homogeneización, Ortega y Gasset, pedagogía, pensamiento crítico, política.

Resum El següent article presenta una reflexió filosòfica crítica a propòsit de la situació actual de l'ensenyament i la pedagogia a Espanya —en tots els seus nivells de formació—, així com reivindica la necessitat d'una filosofia de l'educació per a fer front als problemes d'aquesta. Recolçant-se, o si més no partint dels pensaments ja exposats per José Ortega y Gasset en el primer quart del segle XX, aquest escrit busca defensar la figura del mestre, l'educació del qual no sols es limita a l'aula institucional, sinó també fora d'ella. Així mateix, s'analitza la imbricació entre *pedagogia* i *política*, convertint la primera en una labor social; se submergeix en el debat mitjans-fins de l'educació, per a criticar l'homogeneització i concepció tecnocràtica actual, que anul·la la formació personal i l'actitud o pensament crític; i advoca per fomentar una filosofia de l'educació, a fi de revelar un altre mode d'ensenyar, que ja alguns autors espanyols del passat segle van proposar a través de la literatura.

Paraules clau educació, filosofia, homogeneització, Ortega y Gasset, pedagogia, pensament crític, política.

Abstract The following article presents a critical philosophical reflection on the current situation of teaching and pedagogy in Spain —at all levels of education—, and claims the need for a philosophy of education to deal with the problems of education. On the basis of the thoughts already put forward by José Ortega y Gasset in the first quarter of the 20th century, this paper tries to defend the figure of the teacher, whose education is not only limited to the institutional classroom, but also outside it. It also analyses the imbrication of *pedagogy* and *politics*, converting the former into a social task; it delves into the means-ends of education debate, to criticise the current homogenisation and technocratic conception, which annuls personal training and critical attitude or thinking; and it advocates the encourage of a philosophy of education, in order to reveal another way of teaching, which some Spanish authors of the last century had already proposed through literature.

Keywords Education, Critical Thinking, Homogenisation, Ortega y Gasset, Pedagogy, Philosophy, Politics.

Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser.

Immanuel Kant (2003: 31)

Vivimos una época de creciente, o cuanto menos constante, tensión política. Esta convulsión se ha hecho tan evidente en la última década dentro de nuestro país que decirlo parece casi una perogrullada. La crisis económica que desde un lejano ya 2008 sacudió nuestro tiempo ha tenido también como vástago una crisis sociopolítica y axiológica, y no son pocos los temas de debate que han salido a la palestra: la situación de los mercados, los nuevos sistemas de organización político-económicos, el resurgimiento de la extrema derecha y de oscuros valores que Occidente parecía haber enterrado —obviamente, no con la suficiente profundidad—, etc. Asimismo, los populares recortes en materia de gasto social han provocado que salgan a la luz cuestiones subyacentes o que, por lo menos, permanecían a la sombra de otros asuntos considerados como más prioritarios. Tal es el caso de la educación. El ataque dirigido contra las jornadas de los profesores, los posteriores recortes en la educación pública —realizados primeramente desde la capital a modo de avanzadilla política— o los intentos fanáticos de retrotraer la enseñanza, y los valores que imparte, a un modelo arcaico y carente de todo potencial crítico y de autorreflexión, ya han suscitado un levantamiento en señal de protesta por parte de un gran sector de la población, que se niega a que les sea arrebatado uno de sus derechos fundamentales. La educación ha vuelto a ser, así, uno de los temas más trascendentales en el panorama sociopolítico actual.

Habiendo pasado todo un siglo, esta sensibilidad que tenemos ahora mismo en el aspecto social y educativo era plenamente compartida —o si no, muy similar— por el filósofo español José Ortega y Gasset; suceso que quizá no sólo hubiéramos de considerar curioso, sino que debiera suscitar en nosotros la pregunta de qué ha ocurrido para que en más de cien años no haya acaecido un gran cambio, ni en nuestra situación, ni en las reivindicaciones que solicitamos. Ciertamente, no es sólo anecdótico, sino más bien triste contemplar que apenas hemos avanzado. El joven Ortega también partía de la nefasta situación del país y del estrecho vínculo que existía entre la política y la educación (1966a, 1966b, 1983), conocedor de que la misión de la filosofía había comenzado como educación y que todo discurso filosófico suponía también un discurso de legitimación del orden político; ligamen que, como también vio el español, podemos retrotraer, como poco, a la *República* de Platón (2008). El problema de España era, y podríamos decir que sigue siendo, que su política no ha tratado de transformar para mejor la realidad circundante, sino que aquellos que

ostentaban y han ostentado el poder han velado más por imponer sus respectivos gobiernos y legislaciones. En la medida que la pedagogía es concebida como la «ciencia» (Ortega y Gasset, 1966b: 508) —tomando el término, mejor, en su sentido de *epistēmē*, de saber o conocimiento¹— de transformar las sociedades, la política se convierte en una *pedagogía social* —no una mera enseñanza y puesta en práctica de saberes teóricos, como quizá pueda entenderse la pedagogía en un sentido tradicional—; y, en consecuencia, el problema español, en un problema *pedagógico*. En este sentido, cobra todavía más significado su tesis de que toda intervención vigorosa y consciente en la política es un *deber* de todos, no un *derecho*. El problema político y pedagógico tiene ahora la máxima urgencia en España; no sólo nos es imposible huir de él, sino que debemos sumergirnos en él.

Es cierto que el contexto de Ortega pudiera parecer diferente y distante del nuestro, y que no encontramos en él a un autor que posea un cuerpo sistematizado y ordenado de escritos sobre educación². Sin embargo, nuestra sociedad también es víctima de una fuerte crisis ideológica en todos sus niveles, y muchos de los planteamientos que el joven Don José —en palabras de María Zambrano— nos legó nunca han dejado de tener una rabiosa actualidad. Su llamada a la juventud, su defensa de una escuela laica y popular, la propuesta de una pedagogía social o la fuerte relación entre política y pedagogía son elementos que no debemos permitir que pierdan su fuerza.

En el fondo, tenemos en común con Ortega que uno de nuestros principales problemas en lo que se refiere a la enseñanza es algo que él insistía en remarcar: la ausencia de *maestros*. No nos engañemos por más tiempo apelando a encuestas y estadísticas realizadas por un organismo que muchas veces nos resulta desconocido; para empezar a cambiar las cosas admitamos que hace siglos que España no se encuentra a la vanguardia de la educación, si es que alguna vez lo estuvo. Hemos contado con algunos de los mayores pensadores, filósofos y literatos de la historia; llegado el momento, nuestra sociedad ha sabido tener un pensamiento crítico y una intención reformista; pero nunca hemos sabido llevar esto a las instituciones. Mientras nuestros genios se exiliaban o eran tachados de marginales, mientras las innovaciones y los nuevos saberes llamaban a nuestra puerta, las instituciones, controladas por el gobierno o soberano de turno, más bien parecían volverse más reacias y conservadoras, hasta el punto de llegar a tornarse muchas veces —tal vez, la mayoría de ellas— completamente anacrónicas. Durante mucho tiempo España se educó bajo un modelo que sólo resultaba lógico dentro de sus fronteras —así, por citar

¹ Me permito aquí entrecomillar el término «ciencia», a diferencia de Ortega, para no asimilarla a una ciencia positiva al uso, sino para denotar este significado de «saber» o «conocimiento», que creo que es el compartido por él.

² A la vista está, dadas las distintas reordenaciones que la temática ha sufrido en las sucesivas ediciones de sus *Obras completas*.

algunos ejemplos, la perduración del modelo escolástico mientras otros países ingresaban en la Modernidad; la persistencia del tradicionalismo por influencia de la Iglesia y el brazo armado de la Inquisición; o, ya en el siglo XX, la presencia durante cuarenta años de una dictadura ligada también al catolicismo, al nacionalismo y al conservadurismo, que autoproclamaba al país como la «última reserva espiritual de Europa»—, pero más allá de ellas sólo era una especie de Don Quijote: una persona de otra edad incapaz de entender el vocabulario y los acontecimientos del presente. En ello ha residido el germen, no sólo de su rezago frente a las principales naciones de Europa en particular y del mundo en general, sino también de que hayamos tardado tanto en tener a maestros en consonancia con el correr de los tiempos. Y aun teniéndolos, tal es la herencia que hemos recibido que este tipo de figura docente falta más que abunda.

No quiero decir con esto, al contrario de lo que sostiene Ortega, que sea imposible el carácter autodidacta del individuo; nada más lejos. De hecho, es algo que todos y todas ponemos en práctica en una u otra faceta de nuestra vida, y que muchas veces resulta primordial para adquirir un pensamiento que no esté influenciado, y quién sabe si contaminado, por opiniones de terceros. Pero, igualmente, hemos de conceder que cualquier saber es más fácil de aprender si se dispone de un maestro —o maestra, evidentemente— que nos vaya guiando y formando —doy por supuesto que de manera crítica—, con objeto de que algún día podamos llegarle a superar. Es verdad que en ausencia de tal preceptor podemos llegar a alcanzar también ese conocimiento, pero el esfuerzo que habremos de realizar para ello será indudablemente mucho mayor del que emplearíamos si lo tuviéramos, dedicándole además un tiempo que deberemos restar al posible aprendizaje de otras materias. Precisamente esta ha sido la situación que hemos vivido de un siglo a esta parte. Muchos de nuestros actuales maestros no han tenido a sus respectivos homólogos en su educación, se han tenido que formar a sí mismos, y aunque ello les haya hecho comprender el valor del esfuerzo, les ha quitado tiempo de perfeccionamiento; perfeccionamiento que no sólo hemos de realizar nosotros, y para el que partimos con retraso en comparación con las grandes potencias del mundo, sino que además tenemos que aprender aquellas cosas que ellos no pudieron. Para poder mejorar debemos ser conscientes de nuestra situación, y nuestra situación es que no valemos tanto como pensamos porque no hemos tenido educadores que en muchos casos nos hayan enseñado a pensar correcta y críticamente.

Como he dicho, el origen de este atraso se encuentra en las desfasadas instituciones que han regido nuestra política y, para el caso que nos ocupa, nuestra docencia. Más que ninguna otra cosa, esto evidencia lo que ya señalaba anteriormente, la relación entre política y educación, y cómo muchos de los problemas que observamos contienen en su seno un problema pedagógico. Que no la hayamos sabido emplear como debiéramos, o en todo su potencial, no implica que la educación no tenga

la capacidad de transformar la sociedad hasta límites insospechados. Realmente, si nos paramos a analizar esto, no nos resulta tan lejano. Todos conocemos a alguien cuya manera de pensar en algún tema nos resulta chocante; y si investigamos en el porqué de su postura, muchas veces descubrimos que la solución se encuentra en la educación que ha acogido. ¿Cómo es posible que encontremos en nuestro día a día desde a gente humilde capaz de apoyar las medidas en recortes sociales, a gente elitista, racista, xenófoba, homófoba, fanática o extremista? Acudid a la educación que recibieron —o a la falta de esta— y en muchos casos obtendréis la respuesta.

Detrás de toda acción política y social hay un trasfondo, o como mínimo un componente, pedagógico. No debemos lamentarnos en exceso si hasta ahora no lo habíamos percibido o no habíamos tomado conciencia de la situación; «cuando se nace en un país donde nada está bien, la sensibilidad se embota, y acabamos por olvidar que todo está mal» (Ortega y Gasset, 1983: 106). Pero una vez que lo hemos hecho, una vez que sabemos el punto en el que nos encontramos, es nuestro *deber* intervenir con los medios de los que dispongamos, y esa intervención se resuelve también en una toma de conciencia sobre el papel que juega la educación. Se vuelve entonces razonable, e incluso imperioso, defender con todas nuestras armas el que es uno de los baluartes de la sociedad cuando nos percatamos de la amenaza que se cierne sobre él. Los momentos que nos ha tocado vivir han hecho que este sentimiento vuelva a aflorar, al mismo tiempo que nos han vuelto a mostrar la ligazón de la que vengo hablando.

La idea transversal a todo esto es que la educación es un arma política, un discurso de legitimación del orden; si bien hay que diferenciar esto de aquello que hacen algunos individuos cuando, en pos de sus intereses personales, la convierten en un arma partidista, demagógica o engañosa. No creer igual la verdad que la mentira es algo que requiere de la educación —empresa todavía más crucial, si cabe, en tiempos de *posverdad*—, de modo que esta no sólo tiene una función de orden político, sino también de cambio, constituyendo una de las líneas esenciales para la formación del Estado. Pero si genuinamente queremos reflexionar y hacer filosofía acerca del papel que juega la enseñanza, una de las principales tareas que debemos hacer es desterrar el pernicioso tópico de que únicamente se puede educar entre cuatro paredes. La pedagogía no se reduce a la clase, al claustro, al aula... en definitiva, a lo meramente escolar o institucional, sino que va mucho más allá. No se le pueden poner puertas al campo, pero tampoco a la educación del individuo. Igual que la formación que recibimos no se compone sólo de lengua y matemáticas, sino que encontramos también disciplinas más creativas o deportivas, el *educador* no es sólo quien posee una hoja que así lo acredita, sino que hay en la calle también muchos *maestros sin título*, desde el autor de un libro que nos deja una huella especial, hasta un amigo, vecino, familiar o incluso un antiguo profesor, del que ya no somos alumnos académicamente pero sí moral e intelectualmente. La educación no es sólo

aprendizaje de un contenido disciplinar, sino que es también la formación de personas para el correcto y armónico funcionamiento de la sociedad; por eso no se restringe sólo a lo escolar, sino que también está en la calle. Y en ese caso, ¿cómo no manifestarse contra los que intentan impedir tal desarrollo? ¿Cómo no clamar contra aquellos que pretenden frenar este progreso y además tratan de segregar o criminalizar a parte de la sociedad? No pocos de los políticos vigentes o de los últimos años han tratado, por todos los medios a su alcance, de dar mala prensa a los manifestantes: se ha denigrado el movimiento de la *Marea Verde*, se ha vejado el honor y dignidad de algunas personas a las que sin prueba alguna ha acusado de agitadoras y cabecillas, se ha empezado a expedientar a todo aquel que ejerciera su derecho a la huelga, etc. En otras palabras, en una suerte de paradoja temporal se nos ha intentado retrotraer —y algunos se siguen esforzando en ello— a aquella época en que uno era culpable hasta que se demostrase lo contrario, a la vez que se hipoteca nuestro futuro al privar a la mayoría de la población de los recursos educativos. No consideremos, pues, a los manifestantes, de los que muchos formamos o hemos formado parte, como el enemigo; el enemigo es otro, y todos lo sabemos. Es aquel que ha intentado lastrar, mancillar y criminalizar nuestra defensa de una educación pública y nuestra revolución; pero ya lo dijo Ortega:

Las revoluciones tienen dos caras: una de ellas es esa torva exposición de crímenes que cometen unos hombres en protesta del régimen existente: los revolucionarios son por esta cara criminales. Mas, por la otra cara, una revolución pone de manifiesto que el régimen existente es tan injusto, tan perverso, tan criminal que incita a cometer los desmanes revolucionarios; por esta cara, los hombres de orden, las gentes felices y acomodadas aparecen reos de un crimen sordo y continuo, que no tiene ni siquiera, como los otros, la disculpa de la exaltación (ibid.: 116).

La educación no puede reducirse, así, sólo a una estancia, pero tampoco puede restringirse a un periodo concreto de la vida. Si empezamos a educar a las personas desde la más tierna infancia es para sembrar en ellos cuanto antes la semilla del conocimiento y la autorreflexión, y que tengan toda una vida para desarrollarla; pero no quiere decir esto que el adulto sea una tierra estéril en la que sea imposible cultivar. La enseñanza no entiende de fronteras y tampoco de edades. Nunca es tarde para aprender, un mensaje magníficamente representado en el grabado realizado por Francisco de Goya de un longevo anciano, y que no en vano tituló *Aún aprendo*. Desde el más pequeño infante hasta la persona más madura, todos pueden ponerse bajo la tutela del maestro y saciar su hambre y sed de conocimiento y curiosidad. Ahora bien, hay un motivo principal por el cual la llamada de la enseñanza se realiza principalmente a la juventud. No es sólo por el mayor tiempo del que dispondrán para ampliar y desplegar en todas sus facetas aquello que se les inculque, sino porque es ella la que tiene el verdadero potencial revolucionario. Una cita muy sencilla,

y que de tanto usarla a la ligera empieza a borrarse su significado, dice que «la juventud es el futuro». Aunque muchos contribuyan a desprestigiar esta frase, por dondequiera que se la analice no está carente de sentido. El pequeño niño que hoy inicia su andadura en el jardín de infancia, será mañana un adolescente que empiece a descubrir el mundo; y pasado mañana un adulto que desempeñará un papel dentro de una comunidad; la educación que reciba ese joven en el presente puede marcar la evolución de la sociedad en el futuro. «Educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía» (Amate Pou, 2017: 117), afirmaba el sociólogo inglés John Ruskin. Si se dirige la enseñanza principalmente a la niñez y la juventud es porque ello supone sentar desde el comienzo las bases para el futuro de una humanidad mejor, en la que puedan eliminarse los errores del pasado. Por supuesto que las generaciones anteriores pueden contribuir al cambio, y de hecho contribuyen, no pretendo negar este hecho; aunque sí es cierto que para algunas personas resulta a veces demasiado tarde para cambiar. Son así los jóvenes los que aportan la vitalidad y la sangre nueva a este proceso. «Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres», sentencia también el adagio atribuido a Pitágoras. Si implantamos en los jóvenes los valores que deseamos ver en nuestro entorno, con objeto de lograr un mundo más justo y equitativo para todos, será cuestión de tiempo ver como se suceden los movimientos políticos y de masas que busquen esa conquista.

En base a lo dicho, la pedagogía sólo puede ser eminentemente social. Platón partía de que había que educar la ciudad para educar al individuo —y no es extraño, entonces, que hubiese planteado un doble modelo educativo acorde a su filosofía política: uno para las élites gobernantes y otro para el pueblo, las dos clases de individuos que habitarían su *Kallipolis*—; Pestalozzi (2012)³ establecía que la escuela era sólo un momento de la educación, y que eran la casa y la plaza pública los verdaderos establecimientos pedagógicos; Natorp (2001: 177-178)⁴ defendía que la educación y la sociedad estaban condicionadas la una por la otra; para Ortega, no existía el individuo aislado, sino que sólo existía como individuo social y, por extensión, la pedagogía también había de serlo —postura que, en el fondo, no parece

³ A modo de ejemplo, véase la Carta XXI, fechada el 4 de febrero de 1819.

⁴ «Esta es la interpretación del problema de la teoría de la educación que el título Pedagogía Social quisiera hacer presente. Con ello, por tanto, no se piensa una parte separable de la teoría de la educación, colocada acaso al lado de la individual, sino la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad. El considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción que tiene su valor limitado, pero que, en definitiva tiene que ser superada. El concepto de la pedagogía social significa, por tanto, el reconocimiento fundado en principios de que la educación del individuo en toda dirección esencial, está condicionada socialmente, así como, por otra parte, una conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos que han de tomar parte en ella. Conforme a todo esto tiene también que determinarse el problema último y más comprensivo de la cultura para los particulares y para todos los particulares. Las condiciones sociales de la cultura, por tanto y las condiciones culturales de la vida social: tal es el tema de esta ciencia».

alejada del *zoon politikón* aristotélico—. A ninguno de ellos les falta razón. En tanto que el individuo se desenvuelve dentro de una sociedad, y que la pedagogía supone transformar la realidad circundante y vital del sujeto —su manera de ver, comprender y desarrollarse en el mundo—, esta necesariamente afectará e influirá sobre la aquella y, por lo tanto, habrá de ser social. El individuo es educado *por y para* la sociedad: *por*, al recibir la influencia no sólo de sus instructores, sino también de su familia y de la ciudad en la que viva; y *para*, porque el pago que devolverá a la sociedad por formarle no habrá de ser otro que contribuir a ella para su bienestar y la formación de nuevas generaciones que tomen el futuro relevo. Si esto es así, dos son los valores pedagógicos que debemos defender: educación pública y laica. Sería excesivo proponer un modelo de escuela única, ya que, si justamente defendemos nuestro derecho a la educación y a que nadie nos prive de ella, no dejaría de ser hipócrita coartar a aquellos que, libremente, eligieran un centro privado para la instrucción de su hijo; y mucho menos podríamos culpar a ese niño de tal decisión o de haber nacido en una familia lo suficientemente acomodada como para permitirlo. Nuestra reivindicación debe ser otra, a saber: la de una educación pública, es decir, garantizada por el Estado, y de calidad. La escuela pública no es, como algún que otro esperanzado político intenta hacer de ella, la escuela del pobre o la escuela del iletrado, sino que es la escuela «*de todos y para todos*». Es la oportunidad y el medio para que cualquiera, sea de la condición que sea, obtenga su derecho universal e inalienable de ser educado. Y dado que ningún ser humano es más que otro por su origen, credo o estatus social, es de justicia que el Estado garantice que todos y cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas sean instruidos en el saber con la mayor calidad que quepa procurar. Asimismo, dicha igualdad debiera velar también porque ninguna creencia de índole religiosa sea superior a las demás, o al simple hecho de no tener creencias, de donde se deriva que la escuela pública que hemos defendido debe ser simultáneamente laica. La religión tiene un gran poder de socialización —qué duda cabe—, pero si trata de intervenir en asuntos de índole político o pedagógico, todo ese potencial se invierte, transformándose en disociador y perturbador; más aún si esa religión particular tiene un fuerte arraigo histórico en el país y trata de hacer del gobierno su brazo político, caso que, por desgracia, conocemos bastante bien en nuestro país —así desde los denominados Reyes *Católicos*, título que se sigue conservando; la dictadura franquista, siempre ligada a la institución eclesiástica; o actuales partidos políticos y movimientos sociales, que sirven como portavoces o palancas políticas para determinadas posturas y sectores religiosos—. En resumen, si la pedagogía es característicamente social, la escuela que hemos de defender e intentar conseguir es una escuela pública y laica, que no esté reservada ni a unos pocos ni a una creencia particular. Y sería un crimen de lesa humanidad y de la más alta inmoralidad llevar a cabo cualquier acto que llevase conscientemente a beneficiar las instituciones privadas sobre las públicas, con el objetivo de dividir la

sociedad entre cultos adinerados y pobres sin cultura. La educación es un derecho universal, y como bien dice el lema que tanto ha recorrido las calles: «no se vende, se defiende».

Sin embargo, el problema nuclear al que debemos dirigirnos no está sólo en las escuelas y en la contraposición público-privado. ¡Ojalá esa fuera la mayor de nuestras batallas! Primeramente debemos dirigir nuestra mirada a la transformación que día tras día sufre el papel de la educación dentro de la sociedad. Me refiero, por supuesto, del debate acerca de los *finés* (Ortega y Gasset, 1966b: 508). La dinámica social en la que estamos inmersos hace que, aunque sea inconscientemente, miremos a la enseñanza sólo como el medio para algo, o que se hable más de los procedimientos empleados que del objetivo que se pretende conseguir con la docencia. Se habla de trabajos, exámenes, métodos de evaluación, se debate la importancia de la memoria o de la aplicación del conocimiento adquirido, pero, ¿cuál es el fin de todo aquello? Más allá de los medios científicos y pedagógicos empleados para que se aprenda algo nuevo, ¿cuál es el fin social de que yo sepa explicar desde la teoría platónica de las Ideas hasta la lógica hegeliana? El problema radica en que ante esa pregunta muchos profesores, ya sea de filosofía o de otras carreras con sus respectivos contenidos, ofrecen el silencio como única respuesta. El desplazamiento del debate de los fines a los medios, de la filosofía a la mera técnica, se convierte, entonces, en uno de los problemas que yacen en el seno de la educación actual y que debemos sacar a la luz para resolverlo lo antes posible. Nada que decir tiene ya el hecho de que la educación y cultivo del hombre se considere, no un fin en sí mismo, sino un simple y vulgar medio para cumplir otra tarea. Resulta usual encontrar hoy a gran parte de la juventud estudiando algún curso o materia, no por la satisfacción que le produce, o porque lo vaya a aprovechar en el futuro, sino porque es algo que técnicamente se le exige para poder acceder a aquello que pretende; de hecho, lo más probable es que aquello que ha aprendido por mero trámite pase a formar parte del profundo reino del olvido en cuanto se haya examinado de ello o no le sea necesario. El resultado de esto es que el alumno deja de ser tal para convertirse en una especie de autómatas, al cual se le insertan unas determinadas instrucciones, que más tarde podrá suprimir, con el propósito de que alcance aquel saber y utilidad necesarios con los que servir mecánicamente a la sociedad. Pero en ningún momento disfrutará de la educación en sí o de la fase de aprendizaje. Además, la presencia de empresas dentro de la educación da pie en muchas ocasiones a una privatización de la enseñanza que se traduce en una nueva división estamental de la sociedad, buscando que sea una pequeña parte de la población la que posea el control de toda la comunidad; justamente los valores opuestos a los que defendíamos⁵.

⁵ Pese a las apariencias, no juzgo este punto contradictorio con lo afirmado anteriormente al respecto de que sería excesivo proponer un modelo de escuela única y privar a las familias de elegir un centro privado para sus hijos. Que en lo personal no esté de acuerdo con ello, no ha de implicar

Este ritmo y propensión social a introducirnos cuanto antes en su dinámica de trabajo, como si fuéramos un engranaje más —de mayor o menor tamaño, en función de la labor que cumplamos—, para que automáticamente desempeñemos nuestro trabajo de la manera más útil y eficiente posible, es lo que ha dado lugar a muchas de las actuales contrariedades de la educación. Y la principal de todas ellas es la homogenización que se pretende. No parece buscarse ya la formación de alumnos con actitud crítica, originalidad y espontaneidad, sino que desde el comienzo son sometidos a un proceso de replicación, a ser iguales unos a otros, a ser «*another brick in the wall*», que diría Pink Floyd. El uniforme impuesto, nuevamente, por la escuela privada quizá nos proporcione el mejor reflejo de ello. Al sonido del timbre, los niños deben formar firmemente como reos antes de volver a sus clases, y es entonces cuando se ve: no estamos en presencia de niños, sino de una especie de futuros soldados o funcionarios. Se les ha arrebatado cualquier individualidad, ninguno es distinto a otro, salvo en lo que refiere a si son varones o mujeres. De lejos, un padre apenas podría distinguir a su hijo porque el objetivo es precisamente que no exista la diferencia. Se defienden los dirigentes de estas instituciones arguyendo que tal uniforme elimina cualquier discriminación entre los alumnos por motivos de vestimenta o estatus social; ¡cuánta demagogia hay en esas palabras! No sólo introducen en ellas la pretensión de eliminar cualquier rastro de diferencia, sino que introducen también la mentira, pues ese uniforme en lo que se convierte realmente es en un signo de distinción, un elemento esnobista que emplea al joven como elemento de propaganda que segrega a la sociedad. Lo que dice ese uniforme es: «este niño o niña tiene una familia lo suficientemente adinerada como para permitirse estudiar en esta institución, donde proporcionamos una educación mejor a la que le pueda ofrecer el Estado, al que deben acudir personas sin recursos». Con lo cual vemos que supone un doble elemento nocivo para la sociedad: por una parte, trata de homogeneizar a sus estudiantes; por otra, trata de distinguirlos elitistamente del resto.

Esta situación supone una plasmación de lo que se pretende con la homogeneización de la educación: el pensamiento único y opuesto a la diferencia. Lo diferente, lo heterodoxo, lo que se sale a la norma establecida es concebido como lo extraño y lo desconocido, asimilándose por ello a lo peligroso, y en consecuencia trata de ser destruido. Por este motivo, es ahí donde la filosofía de la educación debe alzar su voz, dar un golpe sobre la mesa y tener algo que decir. El pensamiento único sólo da

necesariamente que exija su abolición. De hecho, esta pretensión estamental de entidades privadas bien podría contrarrestarse elevando el nivel y la calidad de la educación pública, que es lo que pretendo reivindicar; empresa para la cual, obviamente, se requiere una mayor inversión de fondos y de medios —para materiales, equipamiento, profesorado y cuerpo docente, disminuir la *ratio* de alumno por aula, etc.—. En otras palabras: posicionarse y apoyar esta última vía no resulta incompatible con otorgar un derecho a la existencia de la otra —la cual, muchas veces, está ligada no a tanto a contenidos y materias concretas como a aspectos ideológicos, que sería tema de otra discusión—. Es más, fortaleciendo y robusteciendo la opción pública, bien pudiera ser que, a la larga, se encaminase a su alternativa a una minimización, o inclusive a su propia autoextinción.

lugar a un totalitarismo, y la filosofía, en tanto pensamiento de la diferencia, no puede quedarse por más tiempo de brazos cruzados, sino intervenir con todo su ánimo para cambiar esta metodología. En ese sentido no hemos andado carente de pensadores, y muchos de ellos han tratado de introducir una nueva forma de pedagogía, no a través del ensayo o el manual, sino que se han enfrentado al sistema a través de un nuevo soporte: la literatura. Pensemos en todos los Galdós, Clarín, Machado, Unamuno, etc. que hemos tenido; ellos sabían que había otra forma de acercarse al pueblo, una manera alternativa de expresar sus preocupaciones, sus sensaciones, sus críticas y sus propuestas. *El amigo Manso* (2001), *Juan de Mairena* (2006), *Amor y Pedagogía* (2019) y un sinnúmero de obras más también nos hablan de educación, pero lo hacen de una manera distinta, que con la prosa de sus grandes autores han sabido llegar hasta lo más profundo de nuestro ser y hacernos reflexionar. Otra forma de enseñar es posible, nos vienen esencialmente a decir; otra forma en la que lo diferente no es nuestro adversario, sino algo con lo que podemos convivir y de lo que podemos aprender.

El proceso de homogenización y de orientación exclusivamente laboral al que muchas veces se intenta someter a la educación busca que todo se haga de un modo concreto, que es calificado como la única manera correcta de realizarlo —de un modo similar a la imposición de la *Gestell* que Heidegger menciona en *La pregunta por la técnica* (2021), que se autoerige como exclusivo modo del pensar—; toda forma alternativa que se salga de ese canon es invalidado, no es considerado ni como conocimiento ni como enseñanza adecuada. Hay una sola educación y hay sólo una manera de enseñarla; eso es lo que propugna este modelo. No hace mucho, tuve conocimiento del caso de un niño de primaria al que sus padres no podían enseñar a hacer divisiones; no porque no supieran, sino porque la forma en que el niño debía hacerlas era diferente a como ellos aprendieron. Ambas maneras de dividir proporcionaban el mismo resultado en todas las operaciones y eran igual de legítimas, pero sólo una era la manera «correcta» de hacerlas. Salirse el método establecido equivalía a tener mal el ejercicio.

Por otra parte, el hacer de la enseñanza un medio para que el individuo sea meramente una pieza más en el engranaje mecánico de la comunidad a la que pertenece trae consigo otro de los elementos más perjudiciales del aprendizaje, como es la discriminación de materias. Dicho de otra manera, se entiende que la «verdadera» educación está compuesta por las, injustamente denominadas, «asignaturas más importantes», que no son otras que aquellas cuya utilidad pragmática es vista inmediatamente en el entorno. Son las matemáticas, la lengua, el inglés, la física, la química... asignaturas que muchos entienden serán las únicas que servirán al futuro académico y profesional del alumno. Además, en los últimos años, esta consideración social ha mostrado una preocupante tendencia a valorar como útiles principal, y casi exclusivamente, materias de la rama de ciencias —sean sociales, tecnológicas

o biológicas, como se refleja en el descrédito que progresivamente sufre el sector de las humanidades en los programas políticos sobre educación⁶—, reflejo de que lo que muchos padres e instituciones buscan no es la formación del sujeto, sino su rentabilidad futura. En cualquier caso, estas disciplinas adquieren preponderancia sobre otras menos valoradas, tales como música, plástica, ética, educación física... e incluso la filosofía se encuentra dentro de este grupo. «Mi hijo ya sabe correr, lo que necesita es aprender a escribir», piensan unos; «menos filosofía y más horas de matemáticas», sostienen otros. Una comunidad puede tener a un Mozart o un Picasso entre sus filas, pero si tiene dificultades con las matemáticas, no tardará en ser tildado de ignorante; puede que una persona que sepa nadar salve de ahogarse a otra que no tiene tal habilidad, pero si el primero tiene problemas para narrar los acontecimientos históricos y el segundo relata al pie de la letra los sucesos de la Revolución francesa, este tendrá la reputación de erudito en tanto en cuanto aquel recibirá la de zoquete.

Esta ignorante consideración sólo es comparable a la hipocresía de la sociedad que es capaz de mantenerla. Muchos de los que critican las horas que su hijo dedica a tocar un instrumento, realizar un dibujo o entrenarse para algún ejercicio gimnástico son los mismos que se deleitan escuchando un grupo de música o una orquesta, visitando el museo, o viendo por su televisor desde deportes de atletismo hasta otros más populares. Una actitud que expresa, o bien una falta de confianza en que el joven pueda llegar a desarrollar un hipotético talento que tenga, o bien un enorme fariseísmo; que este tipo de personas elijan la opción que más les convenga. Sin embargo, lo más preocupante es cuando semejante disposición se contagia a los profesores que imparten dichas materias. Tal es la tendencia de desprestigio que se ha impuesto ante ciertas asignaturas y que los docentes correspondientes acaban asimilando. Esto es, creen que su trabajo es de un rango inferior y transmiten esa sensación a la mayoría de sus alumnos, creando con ello un círculo vicioso que retroalimenta la baja estima social que se tiene ante esas disciplinas; y lo que es peor: en muchos casos, no hacen nada por impedirlo. Con que un profesor cambie esta dinámica y logre enseñar a sus alumnos el amor por la pintura, la música, la gimnasia, etc., estos, aun con la presión que podrían recibir en sus hogares, transmitirían durante toda su vida esa pasión a la sociedad, contribuyendo así a romper la espiral de debacle y mala fama que se cierne sobre los referidos saberes.

⁶ Un ejemplo rápido lo encontramos en España con lo que respecta a la impartición de la propia filosofía en la educación secundaria. En el año 2015 la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa —LOMCE— del Partido Popular la eliminó como asignatura obligatoria en el último año de la educación secundaria —el bachillerato—. De hecho, a día de hoy, a nivel nacional sigue sin haber homogeneidad respecto a su obligatoriedad en el currículum educativo, sino que ha caído en manos de los gobiernos autonómicos, lo que muestra el uso de la filosofía como moneda de cambio. Y casos similares se suceden en el caso de materias artísticas, de lenguas, clásicas, etc.

Se revela con esto que la educación no es únicamente labor del alumno, sino que es tarea de dos: del alumno, pero también del maestro. Sin ambas partes no se puede concebir la pedagogía. Tanto se ha insistido en la figura del alumno, que hasta hace relativamente poco la reflexión sobre el maestro se había dejado más bien de lado, cuando si atendemos al panorama actual vemos que no es menos importante. El maestro se sitúa en una constante tensión entre los distintos aspectos sociales, como los padres, la administración, etc., lo cual implica que también debe haber un adiestramiento de su figura. Quizá nosotros hemos dejado de valorar lo que un profesor puede llegar a marcar e influir en un alumno: puede hacer que ame unos contenidos y aborrezca otros, que decida dejar de estudiar o que se lance incluso hacia una carrera universitaria. En tono jocosos, un compañero me llegaba a comentar que un profesor de instituto de filosofía tenía en sus manos el poder de que en adelante sus alumnos pronunciasen el nombre de Descartes, o bien como se escribe en castellano, o bien con la entonación francesa: «*Decag*»*. No estaba equivocado. Pero recuperar este respeto por el maestro no es algo que dependa sólo del discípulo, sino también del profesor mismo, de hacer valer el papel que juega en la educación. Enemigos de esto son la falta de vocación que contemplamos en algunos casos, es decir, considerar el oficio de educador como uno más, sin atender a la enorme repercusión humana y social que conlleva; y su alejamiento de la faceta docente en beneficio de su labor investigadora, algo que vemos especialmente en las universidades. Estos son los elementos que debemos tratar de desterrar. No queremos decir que la docencia no sea un oficio o que no pueda combinarse con la investigación, sino tan sólo que su prioridad ha de ser no descuidar la labor de preceptor social.

Y esta labor conlleva, entre otras cosas, adecuar los conocimientos que se imparten a la edad de los alumnos. Quizá parezca algo trivial en un nivel como la enseñanza universitaria, pero cobra toda su relevancia si ponemos nuestro punto de mira en etapas anteriores y, sobre todo, en la niñez del educando. Tratar al niño propiamente como a un niño, y no como al adulto que todavía no es, constituye una de las lecciones pedagógicas que nos legó la Ilustración, de la mano de figuras como Rousseau (2008), Kant (2003) o Pestalozzi (2012). Lección que bien parece estemos olvidando hoy día con nuestra juventud. El afán de inserción mecánica del que hemos hablado, que toma a la educación como un instrumento para su propósito, trae como otra de sus perniciosas consecuencias la falta de sintonía en muchos casos entre la edad del estudiante y los conocimientos con los que se le trata de aleccionar. Hablando con los padres de aquel pequeño cuyos profesores sólo le dejaban dividir de un único modo, me mostraban su asombro ante el hecho de que, contando sólo la edad de nueve años, también había de aprenderse para otra asignatura el modelo de organización de la Unión Europea; algo que, en palabras de sus progenitores, «ni nosotros alcanzamos a saber bien cómo funciona». Este muchacho conoce poco más que los límites de su ciudad y de su provincia; ahora empieza a tener constancia del

mundo que hay más allá. Pero en cuarto de primaria le obligan ya a adquirir «una cosa» que para él resulta completamente abstracta, desconocida, de nula utilidad para su vida, y que olvidará tan pronto como se evaluado sobre ella; un conocimiento con el que apenas la mayoría de nosotros se siente familiarizado, aunque tenga nociones de él. Y, sin embargo, si no lo asimila, no se considerará que sus aptitudes sean suficientes para aprobar la asignatura.

En este sistema educativo los niños y alumnos han dejado de ser considerados como tales para pasar a ser tratados como máquinas en perpetuo funcionamiento y continua competencia. Se les agota con maratonianos periodos de exámenes, con asfixiantes jornadas de trabajo y en muchos casos se fomentan el perfeccionamiento y la excelencia aun a costa del compañero. Que sean seres insensibles a todo dolor y cansancio, que realicen en el tiempo estipulado todo trabajo que se les ordene y si para alcanzar su meta han de pasar por encima de su prójimo, que lo hagan; es lo que el estudiante siente muchas veces que se busca de él. El sistema se olvida, así, de que no está frente a infatigables autómatas capaces de realizar mecánicamente cualquier procedimiento sin queja alguna; se encuentra ante personas, ya sean niños, jóvenes, adultos o ancianos; pero personas, al fin y al cabo, con sus límites y su máximo de esfuerzo. Exigir a un humano lo que se exigiría a una máquina, o a un niño lo que a un adulto, es algo carente de sentido. Es lo que nuestro modelo de educación hace y lo que debemos esforzarnos en cambiar cuanto antes.

Si bien la presente reflexión personal acerca de la situación de la educación dirige un tono severo y pesimista hacia el día de hoy, su espíritu, por el contrario, está lleno de esperanzas para el mañana, confiando en que estas palabras hayan permitido expresar parte de la pasión de su autor, o al menos que ella haya compensado la torpeza de su expresión. Es cierto que de un tiempo a esta parte hemos dejado a la educación en manos de pedagogos, psicólogos y sociólogos, pensando que era una cuestión simplemente técnica, de objetivos científicos. Sin embargo, un recorrido por la historia de la educación nos muestra justo lo contrario, y que tal reducción es sólo una trampa ideológica que elimina de la enseñanza el debate sobre los fines, y sobre los modelos sociales y de orden. Tengamos siempre presente, y en estos días más que nunca, la importancia del pensamiento crítico que nos brinda la educación; esa actitud de cuestionamiento que evita que nos convirtamos en el ganado que se mueve a merced del más elocuente charlatán. Es nuestra formación la que nos permite no seguir acríticamente la corriente, sino plantearnos las cosas. Por ello es esencial la presencia de la filosofía en la educación. No volvamos a cometer el error de alejar a la filosofía de la docencia, para dejar a esta última en manos exclusivas de los tecnócratas. Es ahora cuando, más que en ningún otro momento de los últimos años, se hace preciso e ineludible una reflexión sobre la filosofía de la educación. Si la filosofía nació con la misión prioritaria de educar, y constituye a su vez un discurso del modelo y orden político, construyamos entonces a partir de la

educación un orden y un modelo de organización que sea libre, igualitario y justo para todos. Como afirmaba Ortega, recordando el lema platónico, «Hagamos de la educación la ciudadela del Estado» (Ortega y Gasset, 1966b: 518).

Referencias

- AMATE POU, J. (2017). *Paseando por una parte de la Historia: Antología de citas*. Sevilla: Caligrama.
- HEIDEGGER, M. (2021). *La pregunta por la técnica*. Barcelona: Herder.
- KANT, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- MACHADO, A. (2006). *Juan de Mairena*. Madrid: Cátedra.
- NATORP, P. (2001). *Pedagogía Social. Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ORTEGA y GASSET, J. (1983). «Los problemas nacionales y la juventud» en *Obras completas*, vol. X. Madrid: Alianza – Revista de Occidente. Pp. 105-118.
- ORTEGA y GASSET, J. (1966a). «Prospecto de la “Liga de Educación Política Española» en *Obras completas*, vol. I. Madrid: Revista de Occidente. Pp. 300-308.
- ORTEGA y GASSET, J. (1966b). «La Pedagogía social como programa político» en *Obras completas*, vol. I. Madrid: Revista de Occidente. Pp. 503-521.
- PÉREZ GALDÓS, B. (2001). *El amigo manso*. Madrid: Cátedra.
- PESTALOZZI, J. H. (2012). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- PLATÓN. (2008). *República (en Diálogos iv)*. Madrid: Gredos.
- ROUSSEAU, JJ. (2008). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- UNAMUNO, M. (2019). *Amor y pedagogía*. Madrid: Alianza.



Capitalismo, computación y tecnociencia: la tesis de la neutralidad de la tecnología en los contenidos de la LOMLOE

Capitalisme, computació i tecnociència: la tesi de la neutralitat de la tecnologia en els continguts de la LOMLOE

Capitalism, Computing and Technoscience: The Thesis of the Neutrality of Technology in the Contents of the LOMLOE

Manuel García Domínguez 
Universidad Complutense de Madrid
mangar21@ucm.es

Recibido: 23/09/2023
Aceptado: 20/12/2023
Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Manuel García Domínguez, 2023

Resumen

La reducción de la técnica al objeto técnico, característica de la tesis de la neutralidad de la tecnología, es criticada desde distintas posturas que para definir la técnica proponen la necesidad de hablar también del conjunto técnico. Este conjunto técnico hace referencia a las dimensiones material e imaginaria en su fabricación, distribución, uso y fin de vida como inseparables del objeto técnico. A la luz del trabajo de Adrián Almazán y Lewis Mumford, se plantea una crítica acerca de la neutralidad de las tecnologías de la computación, centrándome en su afinidad con la idea del progreso y su correspondiente noción de naturaleza como objeto de cuantificación, dominación y explotación. Para ello, me centraré en la dimensión ecosocial del conjunto técnico material y simbólico de la computación desde una crítica al sistema capitalista-colonial y su expresión extractivista. Tras ello, estudiaré la perpetuación de la tesis de la neutralidad de la tecnología, así como los presupuestos que la sostienen, en los contenidos relacionados con las competencias digitales de la LOMLOE. Finalmente, definiendo la intersección entre las humanidades ecológicas y las pedagogías críticas como una forma de elaborar una educación ecosocial que supere el planteamiento neutralista ofrecido por la LOMLOE.

Palabras clave

tecnología, neutralidad, computación, capitalismo, LOMLOE.

Resum

La reducció de la tècnica a l'objecte tècnic, característica de la tesi de la neutralitat de la tecnologia, és criticada des de diferents postures que per a definir la tècnica proposen la necessitat de parlar també del conjunt tècnic. Aquest conjunt tècnic fa referència a les dimensions material i imaginària en la seva fabricació, distribució, ús i fi de vida com a inseparables de l'objecte tècnic. Prenent en consideració el treball d'Adrián Almazán i Lewis Mumford, es planteja una crítica sobre la neutralitat de les tecnologies de la computació, centrant-me en la seva afinitat amb la idea del progrés i la seva corresponent noció de naturalesa com a objecte de quantificació, dominació i explotació. Per a això, em centraré en la dimensió ecosocial del conjunt tècnic material i simbòlic de la computació des d'una crítica al sistema capitalista-colonial i la seva expressió extractivista. Després estudiaré la perpetuació de la tesi de la neutralitat de la tecnologia, així com els pressupostos que la sostenen, en els continguts relacionats amb les competències digitals de la LOMLOE. Finalment, defenso la intersecció entre les humanitats ecològiques i les pedagogies crítiques com una manera d'elaborar una educació ecosocial que superi el plantejament neutralista ofert per la LOMLOE.

Paraules clau

tecnologia, neutralitat, computació, capitalisme, LOMLOE.

Abstract

The reduction of technique to the technical object, characteristic of the thesis of the neutrality of technology, is a proposal openly criticised from different positions which, in order to define technique, propose the need to speak also of the technical whole. This technical ensemble refers to the material and imaginary dimensions in its manufacture, distribution, use and end of life as inseparable from the technical object. In the light of the work of Adrián Almazán and Lewis Mumford, a critique of the neutrality of computational technologies is raised, focusing on their affinity with the ideology of progress and its corresponding notion of nature as an object of quantification, domination and exploitation. To do so, I will focus on the eco-social dimension of the material and symbolic technical ensemble of computing from a critique of the capitalist-colonial system and its extractivist expression. After that, I will study the perpetuation of the thesis of the neutrality of technology, as well as the assumptions that support it, in the contents related to the digital competences of the LOMLOE. Finally, I point to the intersection between ecological humanities and critical pedagogies as a way to elaborate an ecosocial education that overcomes the neutralist approach offered by LOMLOE.

Keywords

Technology, Neutrality, Computing, Capitalism, LOMLOE.

1. Introducción

Una de las labores de las pedagogías críticas a lo largo de las últimas décadas ha sido el ejercicio de la sospecha ante la llamada educación sin ideologías. Concretamente, un punto en común entre los distintos autores de estas corrientes ha sido el rechazo a la neutralidad o indiferencia política de la educación, representada por la posición neutralista. En palabras de Freire: “la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento [...] La educación nunca fue, es, o puede ser neutra” (Freire, 2002, 93-94). Tradicionalmente, se ha considerado la posición neutralista como aquella que defiende la no-revelación de los valores personales del profesorado, el uso exclusivo del razonamiento y la evasión de aquellos temas que impliquen valores, como la política, la economía o la religión (Tourrián, 1976, 108). Si partimos del supuesto básico de las pedagogías críticas, a saber, que todo conocimiento está atravesado por una serie de valores (Ramírez, 2008), la postura neutralista sería aquella que haría por neutralizar ciertos conocimientos.

Una de las estrategias que se pueden usar para entender el conocimiento al margen de su dimensión social es reducirlo a una herramienta que puede usarse para distintos fines donde el aprendizaje de su uso no albergaría ningún valor político: la neutralidad de la herramienta supondría la neutralidad de la enseñanza de su uso. Podemos realizar así, una reformulación del argumento del cuchillo asociado a la enseñanza: enseñar a usar un cuchillo es neutral, puesto que con él pueden cortar el pan o asesinar a alguien, todo dependerá del uso que le den al mismo. De esta forma, en el mejor de los casos, un neutralismo débil defendería la enseñanza de unos valores compartidos por el contexto social (Trilla, 1995) que permitirían un uso adecuado de los distintos aparatos técnicos, desde el lápiz hasta el ordenador. Una forma de resistencia pedagógica a esta estrategia ha sido, como apuntaba Freire (2002), el desenmascaramiento de cierta ideología en su apariencia de neutralidad, señalando la forma en la que tal o cual enseñanza se relaciona con la ideología que la fomenta.

En este ensayo, siguiendo la estela de la línea de pedagogías críticas de la tecnología ¹, se plantea una crítica a la tesis de la neutralidad de la tecnología y sus implicaciones en el contenido curricular en las escuelas. El objetivo es mostrar que la educación sobre las tecnologías, tal y como se recoge en las leyes educativas de las últimas cuatro décadas y especialmente en la llamada LOMLOE, reproduce los imaginarios sociales que fundamentan el capitalismo. Con ello, se pretende señalar la

¹ A este respecto, es recomendable la lectura crítica de las pedagogías de las TIC de Jorge Santos, Luci Marchiori y Rafael Bonifaz (2018), así como algunos análisis próximos a las pedagogías críticas de la tecnología como el de Leandro Giri (2014) y Livio Mattarollo (2022).

ideología que subyace al neutralismo de la tecnología en asignaturas propias del temario del currículo español, como “Tecnología y Digitalización” o “Tecnología, Programación y Robótica”. Para ello, el ensayo se estructura en una crítica a la neutralidad de la tecnología y su relación con la idea del progreso, el estudio situado de las dimensiones material e imaginaria de las tecnologías de la computación en relación a la crisis ecosocial y, finalmente, su expresión en el contenido curricular de la LOMLOE sobre competencias digitales. Este ensayo contribuye, por tanto, a toda una línea crítica con la educación de las tecnologías realizada desde las humanidades ecológicas durante las últimas dos décadas en el marco de la educación con un enfoque ecosocial (González et al., 2022).

2. Neutralidad de las tecnologías

La crítica a la neutralidad de la tecnología es un tema común en filosofía de la técnica desde comienzos del siglo pasado, aunque fue en las últimas tres décadas donde se comenzó a relacionar este imaginario con la crisis ecosocial (Hornborg, 2001) (Almazán, 2021) (Ingold, 1990). La neutralidad de las tecnologías es presentada, a menudo, como uno de los imaginarios sociales más extendidos (González, 2021), en el sentido de “imaginario social” propuesto por Castoriadis (2007). Bajo esta perspectiva, la tecnología no funcionaría únicamente como la expresión de una cultura, sino que sería, a su vez, instituyente ² de cierto modo de ser, pensar y sentir (Ílich, 2012). El olvido de este segundo movimiento “de vuelta” hacia la sociedad ha llevado a considerar las tecnologías únicamente como el resultado final, como el objeto técnico, sin atender en su definición a las prácticas constitutivas de tal tecnología. Ante esto, procede hacer una definición de la técnica que incluya tanto el objeto técnico como lo que Almazán (2021) ha llamado “el conjunto técnico”, que incluiría aquella realidad social en la que el objeto técnico es creado y utilizado. Esta idea supone la práctica de una ontología socio-histórica (Almazán, 2021) al comprender la tecnología como una creación en el marco de una sociedad históricamente situada. En relación con aquella sospecha de las pedagogías críticas, entenderemos al objeto técnico como “fragmentos de materia en los que se anudan gestos, pero también deseos, valoraciones, instituciones, relaciones de poder o imaginarios de individuos y sociedades” (Almazán, 2021: 108-109). Concretamente, las tecnologías, tal y como hoy las entendemos, responden a una fase de la técnica asociada a la modernidad capitalista de Occidente, caracterizada por unas dimensiones materiales y simbólicas relacionadas con el dominio y explotación de la naturaleza: una naturaleza que

² A grandes rasgos, la propuesta de Castoriadis (2007) apunta a la consideración de que las instituciones sociales no son sólo resultado de las relaciones materiales entre los distintos grupos sociales, sino que también responden a los imaginarios sociales como elementos instituyentes.

“estaba ahí para ser explorada, invadida, conquistada y, finalmente, comprendida” (Mumford, 1992: 45). Será precisamente esta la acepción de tecnología que emplearemos en este ensayo, tomando: “la obsesión por dominar y explotar la naturaleza [...] como el parteaguas que separa a la técnica de la tecnología” (Almazán, 2021: 71).

Esta fase, para autores como Lewis Mumford (1992), tiene sus orígenes entre los siglos XII y XVIII en la llamada “preparación cultural”, formada por un conjunto de acontecimientos que posibilitaron la aparición de la máquina. En otros términos, “los hombres se maquinizan aún antes de inventar máquinas que expresen sus nuevos intereses y orientaciones” (Mumford, 1992: 20-21). El núcleo de esta preparación cultural estaría conformado por la regulación del tiempo, la medición del espacio, el sometimiento de una vida dedicada al trabajo o la matematización de la naturaleza. Con la emergencia de la sociedad industrial, esta preparación cultural, sostenida sobre la mecanización y dominación de la naturaleza, se conjuga con ciertos avances técnicos, provenientes, en su mayoría, de procesos físicos e imaginarios asociados a los combustibles fósiles (Vindel, 2020). Dirá Castoriadis, “el objetivo central de la vida social [en esta sociedad] es la expansión ilimitada del (pseudo)dominio pseudo(racional)” (2020: 8). De hecho, el mismo Castoriadis recupera la importancia de la tecnología como imaginario instituyente en la formación de la sociedad industrial: “[s.c. la tecnología] es una nueva fuente de legitimación de la sociedad industrial, pero su fundamento no remite únicamente a la *necesidad* de legitimación de un sistema social sino al *modo de ser* de la sociedad como institución imaginaria” (2007: 66). En este encuentro en los albores del capitalismo industrial surgirían dos ideas acerca de las tecnologías que estructuraron la totalidad social donde se articularon: el determinismo tecnológico y la idea de progreso (Almazán, 2021).

El determinismo tecnológico tiene dos tesis caracterizadoras (Beniger, 1986): el cambio tecnológico como causa del cambio social, es decir, la innovación tecnológica como principal factor de cambio social, y la tecnología como autónoma e independiente de las influencias sociales. Ambas tesis se conjugan en la conclusión de Gómez: “la reproducción de los sistemas tecnológicos se transforma en la reproducción del orden social” (Gómez, 1996: 68). Este determinismo tecnológico encuentra su máxima expresión en las posturas tecnocráticas, que asocian los avances políticos con los avances tecnológicos, como anuncia Crabtree en su obra *The Marvels of Modern Mechanism and Their Relation to Social Betterment* (1901). Encontraría así el determinismo tecnológico tecnócrata una tercera tesis: el progreso tecnológico es causa del progreso moral. (Nisbet, 1981: 438):

[s.c. Las premisas básicas de la idea de progreso son] la fe en el valor del pasado, la convicción de que la civilización occidental es noble y superior a las otras, la aceptación del valor del crecimiento económico y los adelantos tecnológicos, la fe en la razón y en el conocimiento científico y erudito que nace de ésta y, por fin, la fe en la importancia intrínseca, en el valor inefable de la vida en el universo

A la luz de la obra de Nisbet (1981), Chávarro (2019) ha desarrollado la relación de la tecnología y la idea de progreso de acuerdo a las transformaciones en la temporalidad y la institucionalidad. Dentro de la temporalidad, la técnica comienza a concebirse en el símbolo del progreso y, con ello, de un futuro mejor (Cabrera, 2006). De esta manera, la idea de progreso sería capaz de dotar de sentido e imponer aquellos fines utópicos para una acción social. De acuerdo con Nisbet (1981), las expectativas de futuro y la experiencia en el avance tecnológico confluyeron en la fe en el progreso. (Chávarro, 2019: 150):

Como significación social del imaginario segundo, el progreso cumplió la función institucional de una ideología o justificación de la dominación, y en su función de temporalidad, hizo de utopía, colonizando las expectativas de cambio de una sociedad

La idea del progreso es uno de los fundamentos simbólicos del capitalismo como modo de producción, aunque la forma en la que ambos se han relacionado es motivo de disputa, precisamente en función del grado de determinismo tecnológico que se asuma. En una postura que rechaza un determinismo fuerte, Malm (2016) incide en cómo los avances tecnológicos en los albores del industrialismo respondieron a un movimiento contrarrevolucionario de la clase capitalista. En el caso de la máquina de vapor, esta no tuvo una mayor eficiencia que las máquinas hidráulicas (Malm, 2016), por lo que su decisión se debió a un doble movimiento político: la concentración de las fuerzas productivas en las ciudades con la consecuente emergencia de un ejército de reserva y la pérdida de la autonomía por parte del trabajador, dando lugar al trabajador libre que vendería su fuerza de trabajo. Este doble movimiento “hizo posible el encuentro entre la nueva división social del trabajo, la aparición de la energía fósil en la industria y la aparición de las diferentes versiones de la *steam engine* [...] condiciones de partida para establecer los ritmos de crecimiento exponencial requeridos por la economía capitalista” (Vindel, 2020: 49). El desarrollo tecnológico de comienzos de siglo no respondería a un ámbito autónomo, sino que se sostendría sobre transformaciones sociales como la pérdida de los lazos comunitarios tras los conocidos cercamientos, leyes de pobres o leyes de granos (Polanyi, 2016) y, como hemos visto, cierto uso político de las tecnologías.

Las consecuencias de este programa social de la idea del progreso, que se puede traducir en un programa de dominio de la naturaleza, pueden clasificarse en dos grupos: en intramuros (la Gran Expropiación) y extramuros (la fractura metabólica

y el colapso ecosocial) (Almazán, 2021). La Gran Expropiación, que hemos atisbado con Polanyi (2011), supuso que las tecnologías de producción se limitaron a unas pocas manos, despojando al trabajador de su propia autonomía. Por otro lado, las crecientes demandas de energía y materiales por parte de esta industria supuso lo que Sempere (2018) llamó ‘fracturas metabólicas’. Estas fracturas significaron el abandono de procesos económicos circulares para abrazar los procesos lineales asociados a la idea del progreso. La fractura metabólica industrial se dio de tres modos diferentes (Almazán, 2021) de acuerdo a la triada formada por la crisis energética, la crisis de la biodiversidad y la crisis de materiales: la obtención de energía mediante la extracción de combustibles fósiles no renovables de uso lineal, es decir, cuyos residuos no pueden incorporarse a nuevos procesos naturales; la ruptura del ciclo biológico de la producción alimentaria, y el uso de minerales finitos como el hierro, el cobre o el plomo.

De esta forma, la idea del progreso y, con ella, la neutralidad de la tecnología, esconde ciertas formas de destrucción de la trama de la vida y de un expolio generalizado de los recursos del planeta (Hornborg, 2001). La descripción puramente teórica de los objetos técnicos, sin acompañar tanto los procesos sociales que les dieron lugar como los procesos que han dado lugar, no da cuenta del carácter contextual de las tecnologías. En este sentido, la neutralidad de la tecnología supuso un proceso de legitimación por encubrimiento de la cara oscura del progreso; en palabras de Almazán: su función era “encubrir la destrucción que el capitalismo industrial extendía por todo el planeta y, sobre todo, mantener a la sombra a los que se beneficiaban de ella” (2021: 99-100).

3. Tecnologías computacionales

Una vez abordada la crítica a la neutralidad de la tecnología y su relación con el capitalismo, debemos preguntarnos: ¿en qué sentido las tecnologías computacionales comparten el conjunto técnico de las tecnologías industriales? ¿A qué procesos sociales responden la emergencia de estas tecnologías y qué consecuencias ecosociales han dado lugar? Para facilitar la exposición, lo dividiré en las dos secciones del conjunto técnico según Almazán (2021): conjunto material y conjunto simbólico.

3.1. Conjunto técnico material

El conjunto técnico material engloba la demanda de energías y materiales en la fabricación, uso, distribución y fin de vida de estas tecnologías. Esta demanda material puede clasificarse, a su vez, en componentes físicos o *hardware* y programas de cómputo o *software*. En ambos casos, las demandas materiales están atravesadas

por el extractivismo, el colonialismo y el capitalismo, reproduciendo la lógica de dominación sobre la naturaleza a la que apuntábamos en el apartado anterior.

El extractivismo es un “modo de apropiación de los recursos” (Gudynas, 2015: 17) caracterizado por la exportación de la mayoría de los recursos extraídos para su inclusión en los grandes mercados internacionales. La localización de las regiones de extracción se sitúa en las periferias de los viejos imperios desde hace más de cinco siglos (Lander, 2019), situando al extractivismo “en las propias raíces geoeconómicas y geopolíticas del capitalismo como economía mundo y dando cuenta de la división imperial-colonial de la producción y el consumo a escala mundial” (Machado, 2013: 131). El extractivismo colonial constituye un marco histórico donde se encuentran algunas expresiones del ideario del progreso, como el expolio de los recursos naturales y el seccionamiento del contexto internacional en centro y periferia. La idea de progreso naturaliza la historia industrial de Occidente bajo el paradigma del evolucionismo social, sosteniendo la tesis de que “el desarrollo es consustancial a la historia, por ende, no solamente deseable sino también irreversible para el conjunto de la humanidad” (Quintero, 2013: 73). Esta expresión de la idea del progreso “hace del resto de culturas y del propio mundo campesino europeo un error de la historia, un bache, una masa de carne humana que, en nombre del progreso, puede pisotear, esclavizar o destruir cultural y espiritualmente” (Almazán, 2022).

Al respecto de las tecnologías computacionales nos puede servir como ejemplo la dimensión extractivista de la extracción del carbonato de litio, mineral fundamental para la creación de las baterías de litio, empleadas en todo tipo de equipos electrónicos. Las mayores reservas de litio se encuentran en el triángulo entre Bolivia, Chile y Argentina, donde se concentran el 56% de los recursos mundiales de litio (Salazar, 2023). Sin embargo, la extracción no es un proceso inocuo, sino que está acompañado de la explotación de los espacios naturales y pueblos que allí se encuentran. En términos de Otero (2023):

Se está produciendo un colonialismo verde por parte de empresas que sacan el litio a costa de dañar el medio ambiente y se apoderan del valor añadido de la fabricación de las baterías. Se están abriendo grietas en ecosistemas y comunidades especialmente frágiles como las poblaciones atacameñas en Chile

Este proceso no es solo un momento histórico, sino una etapa más de un proceso comenzado en los albores del industrialismo; como pudiera decir Illich (1983), la usurpación de la tierra no es más que un episodio de la Gran Expropiación de la modernidad capitalista.

Aunque en este ensayo no ahondaré en el resto de procesos asociados a la fabricación, distribución, uso y fin de vida de las tecnologías digitales, sí procede señalar algunos de sus puntos. Tras la extracción, el proceso de fabricación se caracteriza

por un uso insostenible de recursos (Bordage, 2022), así como un ensamblaje ligado a problemas en la seguridad y la salud por la exposición a productos químicos peligrosos, salarios bajos hasta el punto de hablar de *talleres de explotación*, largas jornadas de trabajo, diferencia salarial y una inexistente sindicación debido a la obstaculización por parte de empresas y gobiernos (OIT, 2007). En las fases de uso y fin de vida, encontramos un alto consumo de energía, recursos y materiales, acompañado de una difícil recuperación de los residuos electrónicos (Bordage, 2022), lo cual agrava las fracturas metabólicas que expuso Sempere (2018). (Almazán, 2021: 116):

Al terminar con las materias primas, tendríamos que pasar a reflexionar sobre los procesos de producción mundializados que transforman éstas en tecnologías como los *smartphones*. Comprender, por tanto, el régimen de transporte y comercio internacional de la economía globalizada, las dinámicas especulativas del capital financiero, la estructura laboral de las fábricas chinas de Foxconn o la centralidad de los combustibles fósiles en nuestro metabolismo. Esta reflexión sería a todas luces insuficiente si no consideran también a las grandes empresas diseñadoras de *software*, el modo en que han cambiado la búsqueda incesante de beneficio característica del capitalismo...

Las lógicas coloniales guardan su lugar también en el desarrollo del *software*, debido a la consolidación de un nuevo colonialismo digital (Ramírez, 2023) en el marco de la extracción de datos por parte de empresas occidentales y, en el ámbito del trabajo humano, por ejemplo, en el trabajo de etiquetación de datos para la inteligencia artificial, donde trabajadores de India, Kenia o Venezuela revisan los resultados de estos programas por menos de dos dólares la hora (Perrigo, 2023). La Gran Expropiación como proceso histórico continúa en los entresijos digitales, tanto a través del *extractivismo digital*, esta vez centrado en “la explotación de los usuarios por las grandes empresas transnacionales en forma de un nuevo extractivismo centrado en los datos privados y los contenidos digitales generados por los usuarios” (Ramírez, 2023) como por la capacidad de las tecnologías digitales de ampliar el alcance del Estado y del mercado sobre distintos ámbitos de la vida: “las TIC e Internet han conseguido convertirse en intermediarios, y por tanto moldeadores, de ámbitos que hasta ahora se habían resistido a este proceso” (Almazán, 2021: 81). Será a este proceso de mercantilización de ámbitos cerrados al mercado lo que Harvey denomina “acumulación por desposesión”, entendida como una prolongación de las prácticas asociadas a la acumulación originaria a toda la geografía histórica del capitalismo. La acumulación por desposesión tendría sus orígenes en los mencionados procesos de “mercantilización y privatización de la tierra y la expulsión forzosa de las poblaciones campesinas; la conversión de diversas formas de derechos de propiedad -común, colectiva, estatal- en derechos de propiedad exclusivos, la supresión del derecho a los bienes comunes, la transformación de la fuerza de trabajo

en mercancía...” (Harvey, 2005: 10). Sin embargo, estos mismos procesos se siguen ejerciendo por otras vías como forma de reproducción del capitalismo en épocas de sobreacumulación de trabajo y capital, creando lo que Harvey llama “el nuevo imperialismo”.

3.2. El conjunto técnico simbólico

Tras haber atendido a algunas de las consecuencias materiales, conviene ver cómo los objetos técnicos no son sólo resultado de una sociedad concreta, de forma unidireccional, sino que, como afirma Winner (1987), son capaces de crear formas de vida. Bookchin (1999) concibió el término de “matriz social de la tecnología” para hacer referencia a este marco social donde se integran las tecnologías. Siguiendo esta propuesta, Cabrera (2004) esgrime el término de “matriz imaginaria de las nuevas tecnologías”. Para Cabrera (2004), la mitad del siglo XX, junto a los campos de concentración, trajo consigo una pérdida de fe en el progreso y en sus afectos: la confianza y el optimismo, rompiendo el determinismo tecnológico que asociaba el progreso técnico con el progreso moral. “A partir de ello, el refugio del optimismo fue una ética del uso correcto de la técnica formulada de múltiples maneras en los discursos de diversos actores sociales” (Cabrera, 2004: 16).

Esta nueva noción vino acompañada de una nueva etapa en el consumo tecnológico, donde se mantuvieron algunos de los principios básicos del progreso bajo otras formas alejadas de un determinismo tecnológico difícil de sostener tras los desastres de la guerra. En términos de Beck: “ciertamente se puede decir no al progreso, pero eso nada cambia su transcurso. Posee un cheque en blanco más allá de la aceptación o el rechazo” (1998: 258). De esta forma, la idea de progreso dejaría paso a la de desarrollo, la cual conservaría la idea de avance y sus afectos, pero dejaría de lado la retórica filosófica del progreso para centrarse en una retórica económica vinculada con las políticas internacionales (Cabrera, 2004). Este proceso se puede asociar a una época caracterizada por el “fin de las ideologías” (Bell, 2015), donde la emergencia de las tecnologías como un pensar no ideológico funcionaría de anclaje neutral para el desarrollo económico. Este paso de la razón moderna a la razón tecnológica ha sido definido por Schmucler (1997) como “tecnologismo o ideología de la técnica”.

Si como vimos, el progreso habría cumplido la función institucional de una ideología de dominación y la función temporal de utopía, el imaginario tecnocomunicacional que acompaña a las nuevas tecnologías se caracterizaría “por una nueva utopía, la comunicación, y una nueva actitud, la prospectiva. Utopía y actitud tuvieron como fuente y símbolo de optimismo las nuevas tecnologías. En un sentido, era la reformulación de los núcleos imaginarios de la modernidad” (Cabrera, 2004: 29).

Las tres claves que constituyen el imaginario tecnológico comunicacional serían. (Cabrera, 2004: 35):

1.- La comunicación es la clave para la comprensión de toda la realidad y, por lo tanto, de la sociedad. 2.- La comunicación es esencial en la investigación e interpretación de todo tipo de intercambio entre máquinas y entre máquinas y hombres. 3.- El análisis del futuro es fundamental para controlar el universo y la sociedad entendidos desde su estructura probabilística o determinismo incompleto. En síntesis, pancomunicación, tecnoinformación y orientación al futuro

Estos tres conceptos permiten la reproducción del sostén imaginario de la modernidad acerca de las tecnologías: dominación y utopía. Por un lado, la consideración de que la realidad puede reducirse a problemas exclusivamente informáticos da lugar a la vinculación conceptual entre el desarrollo tecnológico y el progreso social, retornando a una suerte de determinismo débil. De hecho, el futuro se vincula a la idea de utopía a través del dominio racional, reproduciendo la crítica de Castoriadis (2007) a la sociedad industrial: “el análisis del futuro apunta a construir escenarios futuros para controlarlos, es hacer del futuro un peligro calculable, para el que se diseñan técnicas y metodologías como la investigación de operaciones y modelación tipo Delfos. Es el campo de la prospectiva” (Chavarro, 2019: 153). La utopía se enmarcaría en la conversión de estos futuros controlables como futuros deseables, entrelazando la dimensión institucional y temporal de una nueva matriz tecnológica. (Cabrera, 2006: 175-179):

Las nuevas tecnologías como futuro son posibilidades, pero como ‘están aquí’ son reales. La promesa tecnológica y el optimismo que le es consustancial se convierten entonces en afectos dominantes. Las nuevas tecnologías como totalidad significativa imaginaria constituyen fuentes de futuro realizable que cabe esperar. El optimismo, la confianza y la espera son posibles. Ella cumplirá. [...] La promesa tecnológica conlleva la pretensión de un dominio sobre el curso de los acontecimientos futuros y esto es posible porque el futuro es convertido en presente: el futuro ya está aquí

El carácter totalizante de las tecnologías de la información, la vinculación del mismo con la posibilidad de resolver algunos de los retos de nuestro siglo, así como la reducción de la esperanza en la tecnología a hacer un buen uso de ella serán algunos de los principios que se transmitirán a través de las nuevas pedagogías. Como veremos, la escuela se muestra como un elemento que perpetúa esta matriz social desde un plano acrítico, educando acerca de las tecnologías como “las creencias que se creen de tal manera que ni siquiera se advierte que se cree” (Cabrera, 2004: 42).

4. Computación en el currículo académico español

Una vez hemos abordado la crítica a la neutralidad de las tecnologías de la computación, debemos preguntarnos cómo se imprime esta tesis neutralista en los contenidos del temario español y a qué presupuestos sociales responde, así como sus implicaciones en un proyecto de transformación pedagógica como el que demanda la respuesta a la crisis ecosocial. Para ello, debemos entender la situación de la escuela actual como un episodio de la historia de la educación en el marco del capitalismo. La educación bajo este sistema se ha caracterizado por la reducción del valor del conocimiento a un mero valor utilitario, aplicado o funcional (Acevedo, 2019), es decir, a aquel conocimiento que tiene una transposición funcional o productiva en distintos grupos sociales. La educación tecnológica, propia de las últimas cuatro décadas, tiene esta misma lógica en tanto su inclusión en los programas didácticos se reduce a la integración del estudiante en una sociedad digital dada, perdiendo la fundamentación ética o transformadora del mismo conocimiento.

Dentro del currículo español, la educación en tecnologías se remonta hasta los años ochenta del siglo pasado con la introducción de los Proyectos Atenea y Mercurio (1985-1995), con los que el Ministerio de Educación instruía en tecnologías informáticas y audiovisuales, respectivamente (INTEF, 2017). Sin embargo, la implantación de estas tecnologías se aceleraría con la masificación del uso de dispositivos digitales, cuyo correlato académico fue el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, creado en julio del 2000. Tras ello, se comienza a vislumbrar en el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación una forma de introducción de estas tecnologías dentro de las metodologías educativas. En un comienzo, servía únicamente para uso docente, para lo cual se habilitó “la dotación a los centros educativos de conexiones a Internet de banda ancha, infraestructuras de redes, desarrollo de aplicaciones informáticas y *software* educativo...” (INTEF, 2017: 5). Una década después, se ampliaría al alumnado esta línea de digitalización de la escuela, introduciendo las llamadas “aulas digitales” con el Programa Escuela 2.0, que incluía la “dotación de ordenadores para el uso personal de todos los alumnos de tercer ciclo de primaria y primer ciclo de secundaria, matriculados en centros sostenidos por fondos públicos” (INTEF, 2017: 8).

Hasta la pandemia, se siguió avanzando progresivamente en la introducción de estas tecnologías en dos dimensiones: como temario y como metodología docente. Se pretende con ello formar un ciudadano que actúe como terminal conectada capaz de participar en las distintas formas de comunicación social. En lo que respecta al último lustro, destaca la adaptación curricular realizar a todos los niveles educativos no universitarios con la Ley Educativa aprobada en el año 2020, llamada

usualmente “LOMLOE”. Esta ley introduce, en todos los niveles de educación obligatoria, lo que se ha llamado pensamiento computacional. Aunque la caracterización del pensamiento computacional es vaga y compleja, podemos establecer tres definiciones. En primer lugar, como ‘modelos mentales que necesitamos para entender cómo resolver problemas a través de los computadores’ (Bravo-Lillo, 2015: 49); en segundo lugar, como ‘método para resolver problemas usando tecnología inspirado en el conjunto de competencias y habilidades que un profesional utiliza cuando crea una aplicación computacional’ (Wing, 2006: 33-35) y, en tercer lugar, como ‘pensamiento abstracto-matemático/pensamiento pragmático ingenieril [...] y forma de resolver problemas de manera inteligente e imaginativa, combinando abstracción y pragmatismo’ (Valverde, 2015: 4).

El pensamiento computacional, eje central de esta nueva ley, se enmarcaría en lo que se han llamado “Competencias Digitales”. (BOE, 2022: 22):

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico

En educación primaria, se adoptará la definición de Valverde (2015), fomentando, junto a las habilidades lógico-matemáticas, “el uso y aprendizaje de las destrezas de pensamiento computacional y diseño, que permitirán poner en contacto a las niñas y a los niños con las prácticas sociales de contar y ordenar, calcular, medir, diseñar, localizar y organizar información” (BOC, 10/2222). En la educación secundaria, aunque hay ciertas diferencias entre ESO y Bachillerato, se persigue la definición de Wing (2006), donde se buscará “programar y desarrollar una secuencia de instrucciones aplicando estrategias de pensamiento computacional y programación para que un sistema informático, robot u objetos inteligentes resuelvan un problema determinado o realicen una tarea específica” (Gobierno de Canarias, 2022: 2).

En términos generales, la centralidad de la LOMLOE reside en el buen uso de las tecnologías. Esta postura, que Cabrera ha llamado “el optimismo de la ética del uso correcto” (2004: 16), fue, como hemos visto, la forma que abrazaron tecnócratas y tecnólogos para *salvar* la tecnología ante la Segunda Guerra Mundial: defender la neutralidad de la tecnología y, con ello, el trasfondo de la idea de progreso bajo el modo de producción capitalista. La tesis de la neutralidad de la tecnología, en este caso, se presenta con un doble movimiento: la focalización de asignaturas como “Cultura y Ciudadanía Digital” en el desarrollo de un pensamiento computacional y

la comprensión del pensamiento computacional como una forma de usar las tecnologías informáticas para la resolución de problemas. Además, aquellas referencias a los problemas derivados de esta tecnología se reducen a aquellas que ponen en riesgo “los mercados libres y los gobiernos libres, los dos pilares del capitalismo liberal” (Polanyi, 2016), a saber, la privacidad, la seguridad y la propiedad intelectual. Sin embargo, la legitimación no se plantea en estos términos, sino que se aboga, dentro del imaginario definido por Cabrera (2004), por la capacidad del pensamiento computacional para la resolución de los problemas sociales y ecológicos que, como hemos visto, este mismo pensamiento alimenta. (BOC, 11/2022: 45548):

Los retos del mundo actual requieren que el alumnado, a través de esta área, se inicie en el pensamiento científico y en técnicas propias del desarrollo de proyectos de diseño y de pensamiento computacional [...] en los que poder aportar soluciones creativas e innovadoras, con valor ecosocial y que permitan el desarrollo de una identidad cultural, personal y colectiva.

La idea de la necesidad de las tecnologías para la solución de los problemas derivados de las tecnologías es sintetizada por Almazán en la creencia de que “sólo la tecnología nos puede salvar del lío en que la tecnología nos ha metido. [...] Cuando ni la naturaleza ni el progreso ni la neutralidad sirven al tecnólogo³ para ocultar la profunda y destructiva disfuncionalidad del capitalismo industrial, lo más probable es que lance un último órdago desesperado. Si la tecnología nos ha metido en algún que otro lío, afirmará, ¿qué sino la tecnología nos puede salvar de él?” (Almazán, 2021: 121). Este optimismo construye una experiencia de futuro de las tecnologías estrechamente asociadas a una experiencia de consumo, donde las “tecnologías son el espacio para el optimismo temporal proveniente de la sociedad de mercado donde las necesidades individuales y sociales se encuentran en el consumo” (Cabrera, 2004: 23). Sin embargo, a diferencia de los imaginarios de los siglos XVIII y XIX, en este caso, la orientación a futuro de las nuevas tecnologías parece mostrar, más que un carácter utópico, la evasión de una distopía.

Las tecnologías se muestran como inevitables bajo el presupuesto de que “no se puede luchar contra el progreso” (Almazán, 2021: 39). El paradigma de la comunicación, en última instancia, hace una proyección de futuro donde las tecnologías ocupan un lugar central para la resolución de problemas. (Cabrera, 2004: 33):

³ El uso de “tecnólogo” en lugar de “tecnófilo” hace referencia a que la técnica es una forma de expresión y situación del humano (y del animal) en el mundo, mientras que la tecnología sería la forma hegemónica de la técnica en el capitalismo industrial, cuyos defensores pretende criticar Almazán (2021) en el marco de su libro, de ahí el subtítulo “cómo conversar con un tecnólogo”.

Las tecnologías del presente se muestran como parte de un curso histórico inevitable que conduce a la humanidad a su destino. Desde esta perspectiva, las llamadas nuevas tecnologías pueden ser pensadas como el rostro de un nuevo optimismo que revitaliza la esperanza en el progreso y la confianza en el crecimiento de la sociedad contemporánea.

Bajo este paradigma, la única alternativa pedagógica sería la aspiración a la introducción del alumnado en este proyecto a futuro sin generar fricciones sociales, para lo que será necesario no dar cuenta del conjunto técnico que acompaña a los ordenadores que se instauran en los hogares y las escuelas a través de aulas virtuales y virtualizadas, respectivamente. (BOE, 2020: 82):

El sistema educativo garantizará la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un consumo responsable y un uso crítico y seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, la justicia social y la sostenibilidad medioambiental, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales.

Riechmann (2020) clasificará este tecno-optimismo como una forma de negacionismo, concretamente, como aquella que “rechaza la gravedad real de la situación y confía en poder hallar todavía soluciones dentro del sistema, sin desafiar al capitalismo” (Riechmann, 2020). Se trata de una forma de negacionismo presente en las escuelas, puesto que la enseñanza de fenómenos sociales como el cambio climático o las desigualdades socioeconómicas sin atender a sus causas es una forma de negar el fenómeno en su totalidad. Esta forma de negacionismo trasciende los límites de los programas didácticos de las asignaturas relacionadas con las tecnologías de la computación y se expresan, por ejemplo, en relación con la asignatura de “Biología y Geología”. (Gobierno de Canarias, 2023: 7):

A través de este bloque competencial, se comprobará que el alumnado es capaz de resolver problemas sencillos o explicar procesos biológicos o geológicos de la vida cotidiana relacionados con el medio natural y los seres vivos (conservación y protección de los ecosistemas, la contaminación, causas del cambio climático, relaciones ecosociales de interdependencia y ecodpendencia, estrategias para la identificación de especies, biodiversidad...) utilizando datos e información proporcionados por la docente o el docente, el razonamiento lógico, el pensamiento computacional o recursos digitales.

Recuperamos, por tanto, aquella noción de (pseudo)dominio (pseudo)racional, que trataba Castoriadis y que refiere, precisamente, a cómo la racionalización, la cuantificación universal y, en general, la sociedad moderna “apunta a la racionalidad y sólo produce, masivamente, irracionalidad” (Castoriadis, 2009: 70).

5. Conclusión

A lo largo del ensayo hemos atendido a la crítica de la neutralidad de la educación a partir de su expresión en la pedagogía de las tecnologías. En términos generales, la consideración de alguno de sus elementos como neutral responde a un ejercicio político de naturalización, que impide asumir su contingencia y con ello, la búsqueda de otros futuros. En el caso de las tecnologías, esto se ha mostrado de acuerdo a la enseñanza indirecta de la tesis de la neutralidad de la tecnología, es decir, la consideración de que la misma, al igual que la educación, está desprovista de valores y a lo máximo que se podría asumir no sería sino a la ética de un buen uso, como se muestra implícitamente en la última Ley de Educación. La tecnología se muestra desde un determinismo tecnológico que agrupa dos ideas, por un lado, la consideración de que las tecnologías son inevitables y su desarrollo irrefrenable y, por otro lado, la vinculación del desarrollo tecnológico y el desarrollo social. Sin embargo, esta neutralidad esconde y perpetúa ciertas relaciones materiales e imaginarios de dominación y explotación de la naturaleza.

Desde las pedagogías críticas, considero imperativo recuperar esta crítica a la tecnología, nacida de las transformaciones sociales del industrialismo fósil, y educar en otras técnicas, como las técnicas humildes (Almazán, 2023). Esta intersección entre pedagogías críticas y los análisis ofrecidos por las humanidades ecológicas abre toda una vía de alfabetismo ecosocial como un requisito fundamental para un nuevo paradigma (González, 2023). El alfabetismo ecosocial no puede darse sin una recuperación de todas las dimensiones de la tecnología, en tal caso, sería una cuestión meramente superficial que no atendiese a las raíces donde se yerguen la crisis de los materiales y la energía, la crisis climática y la crisis de la biodiversidad. Esto supone confrontar con un imaginario diseminado en todas las posturas del espectro político, incluso aquellas que entienden que la mera apropiación de las tecnologías es una forma de emancipación.

Esta línea pedagógica se enmarca en una propuesta pedagógica más amplia llamada “Educación ecosocial”, basada en algunas medidas como “analizar la tecnología desde el punto de vista ecosocial; cuestionar la neutralidad de la tecnología, sopesar todos sus impactos, incluyendo los negativos; asumir la incapacidad humana de entender plenamente y menos de controlar los sistemas complejos; asumir que el sistema tecnocientífico, como creación humana que es, siempre será limitado; defender el principio de precaución y manejar técnicas ecosociales” (González, 2023: 336). Aunque no sea condición suficiente, sí será condición necesaria de una transformación ecosocial que abandone todas las dimensiones materiales y simbólicas del capitalismo industrial y que vuelva sobre suelos sólidos lejos de la lógica del crecimiento y, con ella, de la tecnología.

Referencias

- Acevedo, Karen. (2019). *La educación en la sociedad del conocimiento*. Revista Torreón Universitario, 8(22): 79-83.
- Almazán, Adrián. (2021). *Técnica y Tecnología*. Madrid: Taugenit Editorial.
- Almazán, Adrián. (2022). Entrevista a Adrián Almazán sobre *Técnica y tecnología. Cómo conversar con un tecnólogo (I)*, por Salvador López Arnal. *Espai Marx*, en <https://espai-marx.net/?p=11262>
- Almazán, Adrián. (2023). De las tecnologías imperiales a las técnicas humildes. *Viento Sur*, 186: 83-94.
- Beck, Ulrich. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bell, Daniel. (2015). *El final de la ideología*. Alianza Editorial.
- Beniger, James. (1989). *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society*. Harvard University Press.
- BOC (10/2022). Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes*, 212.
- BOC (11/2022). Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes*, 231.
- BOE (03/2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Jefatura de Estado*, 340.
- BOE (03/2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 76.
- Bookchin, Michael. (1999). *Ecología de la libertad*. Editorial Nossá y Jara.
- Bordage, Frédéric (ed.) (2022). *Tecnologías digitales en Europa: un enfoque medioambiental de ciclo de vida*. The Greens, EFA.
- Bravo-Lillo, Cristian. (2015). Pensamiento Computacional: una idea a la que le llegó el momento. *Bits*, 12, 48-51.
- Cabrera, Daniel. (2004). La matriz imaginaria de las nuevas tecnologías. *Comunicación y sociedad*, 17(1): 9-45.
- Cabrera, Daniel. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Biblos.
- Castoriadis, Cornelius. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Castoriadis, Cornelius. (2009). *Los dominios del hombre*. Gedisa.
- Castoriadis, Cornelius. (2020). *De la ecología a la autonomía*. Mascarón.

- Chávarro, Luis Alfonso. (2019). Lo imaginario social en el mundo digital. Apuntes sobre dos investigaciones acerca de las Nuevas Tecnologías e Internet. *Pluri-versidad*, 3(2019): 141-167.
- Crabtree, Jerome. (1901). *The Marvels of Modern Mechanism and Their Relation to Social Betterment*. King Richardson.
- Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Giri, Leandro. (2014). El problema de la neutralidad tecnocientífica: una idea para cuestionarla desde la educación. *Tekné*, 8.
- Gobierno de Canarias. (2023). El Pensamiento computacional en la LOMLOE. *Conserjería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes*, en <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarobot/files/2022/09/donde-esta-el-pc.pdf>
- Gómez, Ricardo. (1997). Progreso, determinismo y pesimismo tecnológico. *Redes*, 4(10): 59-94.
- González, Luis. (2021). La tecnología ante la crisis ecosocial. *Tarbiya*, 49: 21-32.
- González, Luis. (2023). *Educación ecosocial para un nuevo paradigma*. En Albelda, José; Arriba-Herguedas, Fernando y Madorrán, Carmen. (ed.) *Humanidades Ecológicas: hacia un humanismo biosférico*, 327-342.
- González, Luis; Gómez, Carlos y Morán, Charo. (2022). *Educación con enfoque ecosocial. Análisis y orientaciones en el marco de la LOMLOE*. FUHEM.
- Gudynas, Eduardo. (2015). *Extractivismos. Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la Naturaleza*. CEDIB.
- Harvey, David. (2005). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. CLACSO.
- Hornborg, Alf. (2001). *The Power of the Machine: Global Inequalities Of Economy, Technology and Environment*. AltaMira Press.
- Ingold, Tim. (1990). Society, Nature and the Concept of Technology. *Archaeological review from Cambridge*, 5-17, 9(1).
- Illich, Iván. (1983). Silence is a Commons. *CoEvolution Quarterly*, 40(4).
- Illich, Iván. (2012). La convivencialidad. *Virus*.
- INTEF (2017). Una breve historia de las TIC Educativas en España. *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*, en https://intef.es/wp-content/uploads/2017/05/Breve_historia_TIC_Educativas_Espana.pdf
- Lander, Edgardo. (2019). *Crisis civilizatoria. Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. CALAS.
- Machado, Horacio. (2013). Crisis ecológica, conflictos socioambientales y orden neocolonial: Las paradojas de NuestrAmérica en las fronteras del extractivismo. *Rebela*, 3(1): 118-155.

- Malm, Andreas. (2016). *Fossil Capital. The Rise of Steam Power and the Roots of Global Warming*. Verso.
- Mattarollo, Livio. (2022). ¿Es la tecnología valorativamente neutral? Interpretaciones y respuestas desde el pragmatismo de John Dewey. *Valenciana*, 30: 189-219.
- Mumford, L. (1992). *Técnica y Civilización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nisbet, Robert, (1981). *Historia de la idea de progreso*. Gedisa.
- OIT (2007). La fabricación de componentes electrónicos para las industrias de las tecnologías de la información: el cambio de las necesidades con respecto a la mano de obra en una economía mundializada. *Organización Internacional del Trabajo*.
- Perrigo, Billy. (2023). Exclusive: OpenAI Used Kenyan Workers on Less Than 2\$ Per Hour to Make ChatGPT Less Toxic. *Time*.
- Polanyi, Karl. (2016). *La Gran Transformación. Crítica al liberalismo económico*. La Llevir - Virus.
- Quintero, Pablo. (2013). Desarrollo, modernidad y colonialidad. *Revista de Antropología Experimental*, 13: 67-83.
- Ramírez, David. (2023). Reconsiderando la idea de Internet como elemento civilizatorio de América Latina. *Sphera Publica*, 23(1): 1-19.
- Ramírez, Roberto. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28: 108-119.
- Riechmann, Jorge. (2020). La crisis del coronavirus y nuestros tres niveles de negacionismo. *The Conversation*.
- Salazar, José Manuel. (2023). Extracción e industrialización del litio en América Latina y el Caribe: oportunidades y desafíos. *El País*.
- Santos, Jorge; Marchiori, Lucí y Bonifaz, Rafael. (2018). TIC en la educación: ¿neutralidad o políticas pedagógicas? Un abordaje desde la Pedagogía de Paulo Freire. *Revista Latinoamericana de Tecnología educativa*, 17(1): 91-104.
- Schmucler, Héctor. (1997). *Memoria de la comunicación*. Biblos.
- Sempere, Joaquín. (2018). *Las cenizas de Prometeo: transición energética y socialismo*. Pasado&Presente.
- Touriñán, José Manuel. (1976). La neutralidad y la educación. *Revista de Pedagogía*, 131 (34): 107-123.
- Trilla, Jaume. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7: 93-120.
- Valverde, Jesús., Fernández, María. y Garrido, María. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 46(3), 1-18.

- Vindel, Jaime. (2020). *Estética fósil. Imaginarios de la energía y crisis ecosocial*. Arcadia .
- Wing, Jeannette. (2006). Computational Thinking. *Communication of the ach*, 49(3), 33-35
- Winner, Langdon. (1987). *La ballena y el reactor: una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Gedisa.



Infamia de la docencia. Presentación de la antipedagogía

Infàmia de la docència. Presentació de l'antipedagogia

Infamy of Teaching. Presentation of Anti-Pedagogy

Pedro García Olivo

Investigador independiente

pedrogarciaolivo@gmail.com

Recibido: 25/11/2023

Aceptado: 18/12/2023

Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Pedro García Olivo, 2023

Resumen Para superar el reduccionismo didáctico y pedagógico desde el que se aborda a menudo la cuestión escolar, es preciso situar la educación en su marco histórico-sociológico, cultural, epistemológico y filosófico general. Cabe entonces denunciar la doble función destructiva de la Escuela: hacia el interior de nuestra civilización deviene instancia implacable de domesticación social y control psíquico; hacia el exterior se ha manifestado como el mayor poder etnocida de Occidente.

Palabras clave educación, domesticación, etnocidio, demofascismo, Occidente.

Resum Per a superar el reduccionisme didàctic i pedagògic des del qual s'aborda sovint la qüestió escolar, cal situar l'educació en el seu marc històric-sociològic, cultural, epistemològic i filosòfic general. Pot llavors denunciar-se la doble funció destructiva de l'Escola: cap a l'interior de la nostra civilització esdevé instància implacable de domesticació social i control psíquic; cap a l'exterior s'ha manifestat com el major poder etnocida d'Occident.

Paraules clau educació, domesticació, etnocidi, demofeixisme, Occident.

Abstract In order to overcome the didactic and pedagogical reductionism from which the schooling question is often approached, it is necessary to situate education in its historical-sociological, cultural, epistemological and general philosophical framework. It is then necessary to denounce the double destructive function of the School: towards the interior of our civilization it becomes a relentless instance of social domestication and psychic control; towards the outside it has manifested itself as the greatest ethnocidal power of the West.

Keywords Education, Domestication, Ethnocide, Demofascim, Western Societies.

I) LA ESCUELA. PRESENTACIÓN DE LA ANTIPEDAGOGÍA

“¡Qué terrible aventura es sentarse junto a un hombre que se ha pasado toda su vida queriendo educar a los demás!

¡Qué espantosa es esa ignorancia! (...)

¡Qué limitado parece el espíritu de semejante ser!

¡Cómo nos cansa y cómo debe cansarse a sí mismo con sus interminables repeticiones y sus insípidas reiteraciones!

¡Cómo carece de todo elemento de progreso intelectual!

¡En qué círculo vicioso se mueve sin cesar!

Pero el tipo del cual el maestro de escuela deviene como un mero representante (y de ínfima importancia), parece que domina realmente nuestras vidas; *y así como el filántropo es el azote de la esfera ética, el azote de la esfera intelectual es el hombre ocupado siempre en la educación de los demás.*”

Oscar Wilde, “El crítico artista”.

1) GENEALOGÍA DE LA ESCUELA

La Escuela (general, obligatoria) surge en Europa, en el siglo XIX, para resolver un problema de gestión del espacio social. Responde a una suerte de complot político-empresarial, tendente a una *reforma moral* de la juventud —forja del “buen obrero” y del “ciudadano ejemplar”.

En *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*, A. Querrien, aplicando la perspectiva genealógica sugerida por M. Foucault, desvela el nacimiento de la Escuela (moderna, regulada, estatal) en el Occidente decimonónico. En el contexto de una sociedad industrial capitalista enfrentada a dificultades de orden público y de inadecuación del *material humano* para las exigencias de la fábrica y de la democracia liberal, va tomando cuerpo el plan de un enclaustramiento masivo de la infancia y de la juventud, alimentado por el cruce de correspondencia entre patronos, políticos y filósofos, entre empresarios, gobernantes e intelectuales. Se requería una transformación de las costumbres y de los caracteres; y se eligió el modelo de un encierro sistemático —adoc-trinador y moralizador— en espacios que imitaron la estructura y la lógica de las cárceles, de los cuarteles y de las factorías (A. Querrien, 1979).

Se constituye entonces el “trípode” de la educación administrada occidental, cuyos soportes serán el Aula, el Profesor y la Pedagogía; y sobre el cual descansa una suerte de ametralladora simbólica, a la que incumbirá acabar con la imaginación, con la fantasía, con la creatividad, con la crítica profunda, con el pensamiento libre...

A) El Aula

Supone una ruptura absoluta, un hiato insondable, en la historia de los procedimientos de transmisión cultural: en pocas décadas, se generaliza la reclusión “educativa” de toda una franja de edad (niños, jóvenes). A este respecto, I. Illich ha hablado de *la invención de la niñez*:

“Olvidamos que nuestro actual concepto de «niñez» solo se desarrolló recientemente en Europa occidental (...). La niñez pertenece a la burguesía. El hijo del obrero, el del campesino y el del noble vestían todos como lo hacían sus padres, jugaban como estos, y eran ahorcados igual que ellos (...). Solo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la «niñez» comenzó a ser factible (...). Si no existiese una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la «niñez» dejaría de fabricarse (...). Solo a «niños» se les puede enseñar en la escuela. *Solo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela*” (1985, p. 17-8).

Desde entonces, el estudiante se define como un “prisionero a tiempo parcial”. Forzada a clausura intermitente, la subjetividad de los jóvenes empieza a reproducir los rasgos de todos los seres aherrojados, sujetos a custodia institucional. Son sorprendentes las analogías que cabe establecer entre los comportamientos de nuestros menores en las escuelas y las actitudes de los compañeros presos de F. Dostoievski, descritas en su obra *El sepulcro de los vivos* (1974). Entre los factores que explican tal paralelismo, el escritor ruso señala una circunstancia que a menudo pasa desapercibida a los críticos de las estructuras de confinamiento: “la privación de soledad”.

Pero *para educar no es preciso encerrar*: la educación “sucede”, “ocurre”, “acontece”, en todos los momentos y en todos los espacios de la sociabilidad humana. Ni siquiera es susceptible de deconstrucción. Así como podemos deconstruir el Derecho, pero no la justicia, cabe someter a deconstrucción la Escuela, aunque no la educación. “Solo se deconstruye lo que está dado institucionalmente”, nos decía J. Derrida en “Una filosofía deconstructiva” (1997, p. 7).

En realidad, se encierra para:

1) Asegurar a la Escuela una ventaja decisiva frente a las restantes instancias de socialización, menos controlables. Como ha comprobado A. Querrien, precisamente para fiscalizar (y neutralizar) los inquietantes procesos populares de auto-educación —

en las familias, en las tabernas, en las plazas,...—, los patronos y los gobernantes de los albores del Capitalismo tramaron el Gran Plan de un *internamiento formativo* de la juventud (1979, cap. 1).

2) Proporcionar, a la intervención pedagógica sobre la conciencia, la duración y la intensidad requeridas a fin de solidificar *habitus* y conformar las “estructuras de la personalidad” necesarias para la reproducción del sistema económico y político (P. Bourdieu y J. C. Passeron, 1977).

3) Sancionar la primacía absoluta del Estado, que rapta todos los días a los menores y obliga a los padres, bajo amenaza de sanción administrativa, a cooperar en tal secuestro, como nos recuerda J. Donzelot en *La policía de las familias* (1979). El autor se refiere en dicho estudio, no a la familia como un poder policial, sino, contrariamente, al modo en que se vigila y se modela la institución del hogar. Entre los dispositivos encargados de ese “gobierno de la familia”, de ese control de la intimidad doméstica, se halla la Escuela, con sus apósitos socio-psico-terapéuticos (psicólogos escolares, servicios sociales, mediadores comunitarios, etc.).

B) El Profesor

Se trata, en efecto, de un educador; pero de un educador *entre otros* (educadores “naturales”, como los padres; educadores elegidos para asuntos concretos, o “maestros”; educadores fortuitos, tal esas personas que se cruzan inesperadamente en nuestras vidas y, por un lance del destino, nos marcan en profundidad; actores de la “educación comunitaria”; todos y cada uno de nosotros, en tanto auto-educadores; etcétera). Lo que define al Profesor, recortándolo de ese abigarrado cuadro, es su índole “mercenaria”.

Mercenario *en lo económico*, pues aparece como el único educador que proclama consagrarse a la más noble de las tareas y, acto seguido, pasa factura, cobra. “Si el Maestro es esencialmente un portador y comunicador de verdades que mejoran la vida, un ser inspirado por una visión y una vocación que no son en modo alguno corrientes, ¿cómo es posible que presente una factura?” (Steiner, 2011, p. 10-1). Mercenario *en lo político*, porque se halla forzosamente inserto en la cadena de la autoridad; opera, siempre y en todo lugar, como un eslabón en el engranaje de la servidumbre. Su lema sería: “Mandar para obedecer, obedecer para mandar” (J. Cortázar, 1993).

Desde la antipedagogía se execra particularmente su auto-asignada *función demiúrgica* (“demiurgo”: hacedor de hombres, principio activo del mundo, divinidad forjadora), solidaria de una “ética de la doma y de la cría” (F. Nietzsche). Asistido de un verdadero *poder pastoral* (M. Foucault), ejerciendo a la vez de Custodio, Predicador y Terapeuta (I. Illich), el Profesor despliega una operación pedagógica sobre la conciencia de los jóvenes, labor de escrutinio y de corrección del carácter tendente a un cierto

“diseño industrial de la personalidad”. Tal una aristocracia del saber, tal una élite moral domesticadora, los profesores se aplicarían al muy turbio Proyecto Eugénico Occidental, siempre en pos de un Hombre Nuevo —programa trazado de alguna manera por Platón en *El Político*, aderezado por el cristianismo y reelaborado metódicamente por la Ilustración. Bajo esa determinación histórico-filosófica, el Profesor trata al joven como a un bonsái: le corta las raíces, le poda las ramas y le hace crecer siguiendo un canon de mutilación. “Por su propio bien”, alega la ideología profesional de los docentes... (A. Miller).

C) La Pedagogía

Disciplina que suministra al docente la dosis de autoengaño, o “mentira vital” (F. Nietzsche), imprescindible para atenuar su mala conciencia de agresor. Narcotizado por un saber justificativo, podrá violentar todos los días a los niños, arbitrario en su poder, *sufriendo menos...* Los oficios viles esconden la infamia de su origen y de su función con una “ideología laboral” que sirve de disfraz y de anestésico a los profesionales: “Estos disfraces no son supuestos. Crecen en las gentes a medida que viven, así como crece la piel, y sobre la piel el vello. *Hay máscaras para los comerciantes así como para los profesores*” (Nietzsche, 1984, p. 133).

Como “artificio para domar” (Ferrer Guardia, 1976, p. 180), la pedagogía se encarga también de *readaptar* el dispositivo escolar a las sucesivas necesidades de la máquina económica y política, en las distintas fases de su conformación histórica. Podrá así perseverar en su objetivo explícito (“una reforma planetaria de las mentalidades”, en palabras de E. Morin, suscritas y difundidas sin escatimar medios por la UNESCO), modelando la subjetividad de la población según las exigencias temporales del aparato productivo y de la organización estatal.

A grandes rasgos, ha generado tres modalidades de intervención sobre la psicología de los jóvenes: la pedagogía *negra*, inmediatamente autoritaria, al gusto de los despotismos arcaicos, que instrumentaliza el castigo y se desenvuelve bajo el miedo de los escolares, hoy casi enterrada; la pedagogía *gris*, preferida del progresismo liberal, en la que el profesorado demócrata, jugando la carta de la simpatía y del alumnismo, persuade al estudiante-amigo de la necesidad de aceptar una subalternidad pasajera, una subordinación transitoria, para el logro de sus propios objetivos sociolaborales; y la pedagogía *blanca*, en la vanguardia del Reformismo Pedagógico contemporáneo, invisibilizadora de la coerción docente, que confiere el mayor protagonismo a los estudiantes, incluso cuotas engañosas de poder, simulando espacios educativos “libres”.

En *El enigma de la docilidad*, valoramos desabridamente el ascenso irreversible de las pedagogías blancas (2005, p. 21):

“Por el juego de todos estos deslizamientos puntuales, algo sustancial se está alterando en la Escuela bajo la Democracia: aquel dualismo nítido profesor-alumno tiende a difuminarse, adquiriendo progresivamente el aspecto de una asociación o de un enmarañamiento.

Se produce, fundamentalmente, una «delegación» en el alumno de determinadas incumbencias tradicionales del profesor; un trasvase de funciones que convierte al estudiante en sujeto/objeto de la práctica pedagógica... Habiendo intervenido, de un modo u otro, en la rectificación del temario, ahora habrá de *padecerlo*. Erigiéndose en el protagonista de las clases re-activadas, en adelante se co-responsabilizará del fracaso inevitable de las mismas y del aburrimiento que volverá por sus fueros conforme el factor *rutina* erosione la capa de novedad de las dinámicas participativas. Involucrándose en los procesos evaluadores, no sabrá ya contra quién revolverse cuando sufra las consecuencias de la calificación discriminatoria y jerarquizadora. Aparentemente al mando de la nave escolar, ¿a quién echará las culpas de su naufragio? Y, si no naufraga, ¿de quién esperará un motín cuando descubra que lleva a un mal puerto?

En pocas palabras: por la vía del Reformismo Pedagógico, la Democracia confiará al estudiante las tareas cardinales de su propia coerción. De aquí se sigue una invisibilización del educador como agente de la agresión escolar y un ocultamiento de los procedimientos de dominio que definen la lógica interna de la Institución.

Cada día un poco más, la Escuela de la Democracia es, como diría Cortázar, una «Escuela de noche». La parte *visible* de su funcionamiento coactivo aminora y aminora. Sostenía Arnheim que, en pintura como en música, «la buena obra no se nota» –apenas hiere nuestros sentidos. Me temo que este es también el caso de la *buena represión*: no se ve, no se nota. Hay algo que está muriendo de paz en nuestras escuelas; algo que sabía de la resistencia, de la crítica. El *estudiante ejemplar* de nuestro tiempo es una figura del horror: se le ha implantado el corazón de un profesor y se da a sí mismo escuela todos los días. Horror dentro del horror, el de un autoritarismo intensificado que a duras penas sabremos percibir. Horror de un cotidiano trabajo de poda sobre la conciencia. «¡Dios mío, qué están haciendo con las cabezas de nuestros hijos!», pudo todavía exclamar una madre alemana en las vísperas de Auschwitz. Yo llevo todas las mañanas a mi crío al colegio para que su cerebro sea maltratado y confundido por un *hatajo de educadores*, y ya casi no exclamo nada. ¿Qué puede el discurso contra la Escuela? ¿Qué pueden estas páginas contra la Democracia? ¿Y para qué escribir tanto, si todo lo que he querido decir a propósito de la Escuela de la Democracia cabe en un verso, en un solo verso, de Rimbaud:

«*Tiene una mano que es invisible, y que mata*».

Frente a la tradición del Reformismo Pedagógico (movimiento de las Escuelas Nuevas, vinculado a las ideas de J. Dewey en EEUU, M. Montessori en Italia, J. H. Pestalozzi en Suiza, O. Decroly en Bélgica, A. Ferrière en Francia, etc.; irrupción de las Escuelas Activas, asociadas a las propuestas de C. Freinet, J. Piaget, P. Freire,...;

tentativa de las Escuelas Modernas, con F. Ferrer Guardia al frente; eclosión de las Escuelas Libres y otros proyectos antiautoritarios, como *Summerhill* en Reino Unido, *Paideia* en España, la “pedagogía institucional” de M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez en América Latina o los centros educativos inspirados en la psicoterapia de C. R. Rogers en Norteamérica; y la articulación de la Escuela Socialista, desde A. Makarenko hasta B. Suchodolski, bajo el comunismo), no existe, en rigor, una tradición contrapuesta, de índole antipedagógica.

La antipedagogía no aparece como una corriente homogénea, discernible, con autores que remiten unos a otros, que parten unos de otros. Deviene, más bien, como “intertexto”, en un sentido próximo al que este término conoce en los trabajos de J. Kristeva: conjunto heterogéneo de discursos, que avanzan en direcciones diversas y derivan de premisas también variadas, respondiendo a intereses intelectuales de muy distinto rango (literarios, filosóficos, cinematográficos, técnicos,...), pero que comparan un mismo “modo torvo” de contemplar la Escuela, una antipatía radical ante el engendro del *praesidium* formativo, sus agentes profesionales y sus sustentadores teóricos. Ubicamos aquí miríadas de autores que nos han dejado sus impresiones negativas, sus críticas, a veces sus denuncias, sin sentir necesariamente por ello la obligación de dedicar, al aparato escolar o al asunto de la educación, un corpus teórico riguroso o una gran obra. Al lado de unos pocos estudios estructurados, de algunas vastas realizaciones artísticas, encontramos, así, un sinnúmero de artículos, poemas, cuentos, escenas, imágenes, párrafos o incluso simples frases, apuntando siempre, por vías disímiles, a la denegación de la Escuela, del Profesor y de la Pedagogía.

En este *intertexto antipedagógico* cabe situar, de una parte, poetas románticos y no románticos, escritores más o menos “malditos” y, por lo común, creadores poco “sistematizados”, como el Conde de Lautréamont (que llamó a la Escuela “Mansión del Embrutecimiento”), F. Hölderlin (“Ojalá no hubiera pisado nunca ese centro”), O. Wilde (“El azote de la esfera intelectual es el hombre empeñado en educar siempre a los demás”), Ch. Baudelaire (“Es sin duda el Diablo quien inspira la pluma y el verbo de los pedagogos”), A. Artaud (“Ese magma purulento de los educadores”), J. Cortázar (*La escuela de noche*), J. M. Arguedas (*Los escolares*), Th. Bernhard (*Maestros antiguos*), J. Vigo (*Cero en conducta*), etc., etc., etc. De otra parte, podemos enmarcar ahí a unos cuantos teóricos, filósofos y pensadores ocasionales de la educación, como M. Bakunin, F. Nietzsche, P. Blonskij (desarrollando la perspectiva de K. Marx), F. Ferrer Guardia en su vertiente “negativa”, I. Illich y E. Reimer, M. Foucault, A. Miller, P. Sloterdijk, J. T. Gatto, J. Larrosa con intermitencias, J. C. Carrión Castro,... En nuestros días, la antipedagogía más concreta, perfectamente identificable, se expresa en los padres que retiran a sus hijos del sistema de enseñanza oficial, pública o privada; en las experiencias educativas comunitarias que asumen la desescolarización como meta (*Olea* en Castellón, *Bizi Toki* en Iparralde,...); en las organizaciones defensivas y propaladoras antiescolares (*Asociación para la Libre Educación*, por ejemplo) y en el

activismo cultural que manifiesta su disidencia teórico-práctica en redes sociales y mediante *blogs* (*Caso Omiso, Crecer en Libertad,...*).

2) MODALIDADES EDUCATIVAS REFRACTARIAS A LA OPCIÓN SOCIALIZADORA OCCIDENTAL

La Escuela es solo una “opción cultural” (P. Liégeois), el hábito educativo reciente de apenas un puñado de hombres sobre la tierra. Se mundializará, no obstante, pues acompaña al Capitalismo en su proceso etnocida de globalización...

En un doloroso *mientras tanto*, otras modalidades educativas, que excluyen el mencionado trípode escolar, pugnan hoy por subsistir, padeciendo el acoso altericida de los aparatos culturales estatales y para-estatales: educación tradicional de los entornos rural-marginales (objeto de nuestro ensayo libre *Desesperar*), educación comunitaria indígena (que analizamos en *La bala y la escuela*), educación clánica de los pueblos nómadas (donde se incluye la educación gitana), educación alternativa no-institucional (labor de innumerables centros sociales, ateneos, bibliotecas populares, etc.), auto-educación...

Enunciar la otredad educativa es la manera antipedagógica de confrontar ese discurso mixtificador que, *cosificando* la Escuela (desgajándola de la historia, para presentarla como un fenómeno natural, universal), la *fetichiza* a conciencia (es decir, la contempla deliberadamente al margen de las relaciones sociales, de signo capitalista, en cuyo seno nace y que tiene por objeto reproducir) y, finalmente, la *mitifica* (erigiéndola, por ende, en un ídolo sin crepúsculo, “vaca sagrada” en expresión de I. Illich).

II) LA ESCUELA Y SU OTRO

Para poetizar las educaciones comunitarias no escolares en tanto dique de contención contra el exterminismo occidental

“Mi extraño huésped [el Diablo] me reveló que se dedicaba, con frecuencia, a inspirar la pluma, la palabra y la conciencia de los pedagogos”

Ch. Baudelaire

1) PREÁMBULO

No se accede al interior de un objeto simplemente acercándolo a la vista. A menudo, solo nos damos cuenta de la esencia de las cosas cuando recabamos en lo que las rodea, en lo que está cerca de ellas y ciertamente no son. Con frecuencia, es necesario alejar el foco, ampliar la perspectiva, para permitir que otras realidades entren en el campo de visión.

Para profundizar la crítica de la Escuela se requiere precisamente ese viaje: reparar en su “otro”, en aquellas modalidades educativas que no pasan por el trípode Aula/Profesor/Pedagogía. Y es entonces cuando se torna evidente que la educación administrada, estatal-escolar, no constituye más que *una opción cultural*, el hábito educativo de apenas un puñado de hombres y mujeres sobre la tierra, las gentes de Occidente.

Como los hombres de Occidente eran los más fuertes, en lo económico y en lo militar, al socaire del imperialismo y de la colonización pudieron expandir “sus” escuelas, globalizarlas, hasta producir finalmente la engañifa de que sin ellas no hay Educación...

Surgía así el “mito liberal”, en expresión de I. Illich, que vinculaba el proyecto de la escolarización universal con las fantasías del Progreso, la Igualdad de Oportunidades, la Escalada Social, los Derechos Humanos, los Intereses Generales de la Humanidad y el Bien Común Planetario. El nuevo “fundamentalismo” se apoyó siempre en la palabra de los expertos y de los tecnócratas, pero también, desde el principio y cada vez que le hacía falta, en las balas de los soldados, las policías y los paramilitares.

Entre la bala y la escuela se estableció pronto una relación muy estrecha: la bala abría el camino de la colonización y la escuela lo culminaba; la bala combatía el antagonismo mediante la eliminación física y la escuela completaba el trabajo cancelando la diferencia cultural e “integrando” la subjetividad otra.

Durante demasiado tiempo, la crítica de la Escuela se centró únicamente en su malevolencia “interior”, en lo que esta hacía con “nuestros” hijos, y se habló entonces de “ideologización”, de “socialización represiva”, de “poda” y de “doma”. Era tan feroz el etnocentrismo de los críticos occidentales que apenas se reparó en la nocividad “exterior” de nuestra fórmula educativa. Y hubo que esperar y esperar hasta que algunas voces subrayaron lo obvio: que la Escuela es un poder altericida, etnocida, virulencia que acaba con las otras culturas, desestructurándolas de arriba a abajo y refundándolas conforme a patrones occidentales; que la Escuela suprime la diferencia en el carácter, en la personalidad, en la filosofía y en el estilo de vida, contribuyendo a la consolidación de la Subjetividad Única, plegada sobre el ciudadano urbano capitalista; que la Escuela tiene desde sus orígenes, valga la metáfora, las manos manchadas de sangre, pues extermina deliberada y metódicamente al hombre oral, a esos otros seres humanos que vivían al abrigo de las culturas de la oralidad.

Aproximarse a la educación comunitaria indígena, a la educación tradicional de los pueblos nómadas, a las modalidades educativas del entorno rural-marginal occidental y a la educación alternativa no-institucional es el modo más efectivo de desvelar la infamia original de la Escuela, soldada al Capitalismo y a su exigencia de una reforma moral de la población, de una intervención policíaco-pedagógica sobre la consciencia de los jóvenes.

Para un tal desvelamiento, es el pensar mismo lo que debe ser en primer lugar desescolarizado...

2) PROTOCOLO DE APROXIMACIÓN AL "OTRO" DE LA ESCUELA

A) Occidente carece de un poder hermenéutico universal

Surge, sin embargo, una cuestión previa, casi de protocolo, que no se debe desatender: ¿ese "otro" de la Escuela, vinculado a formas culturales que nos provocan extrañeza, es para nosotros verdaderamente accesible? ¿Podemos aspirar a "desentrañarlo", a "conocerlo" y a "describirlo"? ¿Está al alcance de nuestras técnicas de exégesis, de nuestra forma de racionalidad?

A este respecto, mi postura es nítida: Occidente carece de un privilegio hermenéutico universal, de un poder descodificador planetario que le permita acceder a la cifra de todas las formaciones culturales. Hay, en el "otro", aspectos decisivos que se nos escapan siempre. Baste el título de una obra, que incide en esa miopía occidental: "1492: el encubrimiento del otro", de E. Dussel. C. Lenkersdorf tuvo una forma muy bella de señalar lo mismo, escapando del relativismo epistemológico vulgar: los occidentales padecemos una "incapacidad específica", una ineptitud particular, una merma idiosincrásica que nos impide comprender al otro. No se trata de que se levanten, entre las distintas culturas, y de por sí, muros infranqueables para el entendimiento recíproco: nosotros en concreto, los occidentales, por lo menos nosotros, somos los ciegos. Como no vemos al otro, lo aplastamos o lo integramos... No sabemos si los exponentes de las otras civilizaciones nos ven o no nos ven. Cabe, incluso, que nos hayan conocido demasiado bien, hasta el fondo del alma; y que por ello, a menudo, conscientes de todo, nos eviten o nos combatan.

Lo que sí podemos llegar a sentir es que la alteridad se nos sustrae, nos esquiva; y que, ante ella, sospechándonos específicamente vetados para entenderla, nos contentamos, como quien precisa un analgésico o un narcótico, con "proyectarnos". A ello se dedica nuestra antropología, nuestra etnología, nuestra sociología, nuestra ciencia de la historia... Casi al final de su trayectoria investigadora, de un modo hermoso por

franco y desinhibido, con la honestidad intelectual que le caracterizaba, lo reconoció el propio C. Lévi-Strauss, en “El campo de la antropología”.

Y, al lado de ese déficit cognoscitivo de Occidente, cuando sale de sí mismo y explora la alteridad cultural “lejana”, encontramos su naufragio ante configuraciones que le son próximas. De ahí la elaboración “urbana” del estereotipo del “rústico y la tergi-versación “sedentaria” de la idiosincrasia “nómada” (una de las cuestiones analizadas en mi ensayo *La gitaneidad borrada*).

Cabe detallar así los aspectos de la «incapacidad específica» occidental para acceder al corazón y al cerebro del *otro* civilizatorio:

1. Lenguaje

Las dificultades que proceden del campo del lenguaje (lenguas “ergotivas” indígenas, agrafía gitana, culturas de la oralidad rural-marginales,...) y que arrojan sobre las tentativas de “traducción” *la sospecha fundada de fraude y la certidumbre de simplificación y deformación*, como se desprende, valga el ejemplo, de los estudios de A. Paoli y G. Lapierre en torno al papel de la intersubjetividad en las lenguas mayas —o de las indicaciones de W. Ong, A. R. Luria y otros sobre la especificidad del pensamiento oral—, sancionan nuestro fracaso ante la diferencia cultural, ante la otredad civilizatoria. Pero el diagnóstico no se agota en la imposibilidad de intelección de la alteridad cultural. La *ininteligibilidad del otro* arrostra un abanico de consecuencias y se nutre de argumentos diversos...

2. Universalismo «versus» localismo-particularismo

Entre el “universalismo” de la cultura occidental y el “localismo/particularismo” trascendente de las culturas nómadas, rural-marginales o indígenas no hay posibilidad de “diálogo” ni de “respeto mutuo”: Occidente constituye una “condena a muerte” para cualquier cultura localista o particularista que cometa la insensatez de atenderle (Derechos «Humanos», Bien Común «Planetario», Razón «Universal», Intereses «Generales» de la Humanidad... son, como recordó E. Lizcano, sus estiletes). En “¡Con la Escuela habéis topado, amigos gitanos!”, M. Fernández Enguita ilustra muy bien esta incompatibilidad estructural. Y M. Molina Cruz, escritor zapoteco, lo ha documentado una y otra vez para el caso de los pueblos originarios de América.

Las culturas construidas a partir del vínculo familiar o clánico (“la sangre”) o de la relación profunda con la localidad bio-geográfica (“la tierra”) chocan frontalmente, teniendo siempre perdida la batalla, con una civilización como la occidental, que se levanta sobre “abstracciones”, sobre fantasmas conceptuales, sobre palabras etéreas, meras inscripciones lingüísticas desterritorializadas y desvitalizadas (“¿Libertad?”, “¿Progreso?”, “¿Humanidad?”, “¿Ciencia?”, “¿Estado de Derecho?”).

3. El «hacha» de la Razón

Así como bajo la Modernidad europea surge una figura histórica de la Razón que no deja de constituir un mero elaborado «regional», los mundos de las otras culturas en ningún sentido están «antes» o «después» de la Ilustración, sino en otra parte. La cosmovisión holística de estas culturas, con su concepto no-lineal del tiempo, choca sin remedio con el “hacha” occidental, que, tanto como define campos, saberes, disciplinas, especialidades..., instituye “etapas”, “fases”, “edades”. Desde la llamada Filosofía de la Liberación latinoamericana, como asimismo desde el Pensamiento Decolonial Contemporáneo, se ha repudiado incansablemente el feroz eurocentrismo que nos lleva a clasificar y evaluar todos los sistemas de creencias y de vida desde la óptica de nuestra historia cultural particular y con el rasero de la Ratio.

4. Cientificismos

Las aproximaciones “cientificistas” occidentales se orientan a la justificación de las disciplinas académicas (etnología, sociología, antropología,...) y a la glorificación de nuestro modo de vida. A tal fin, supuestas “necesidades”, en sí mismas ideológicas (J. Baudrillard), que hemos asumido acríticamente y que nos atan al consumo destructor, erigiéndonos, como acuñó I. Illich, en “tóxicomanos del Estado del Bienestar” (vivienda “digna”, dieta “equilibrada”, tiempo de “ocio”, “esperanza” de vida, sexualidad “reglada”, maternidad “responsable”, “protección” de la infancia, etc.), se proyectan sobre las otras culturas, para dibujar un cuadro siniestro de “carencias” y “vulnerabilidades” que enseguida corremos a solventar, recurriendo a expedientes tan “filantrópicos” como la bala (“tropas de paz”, ejércitos liberadores) y la escuela (aniquiladora de la alteridad educativa y, a medio plazo, cultural).

Las voces de los supuestos “socorridos” han denunciado sin desmayo que, detrás de cada uno de nuestros proyectos de “investigación”, se esconde una auténtica “pesquisa” bio-económico-política y geo-estratégica, en una suerte de re-colonización integral del planeta —véase, como muestra, la revista mejicana *Chiapas* y, en particular, los artículos de A. E. Ceceña en dicho medio.

Por otra parte, la crítica epistemológica y filosófico-política de las disciplinas científicas occidentales, que afecta a todas las especialidades, a todos los saberes académicos, surgiendo en los años sesenta del siglo XX (recordemos a N. A. Braunstein, psicólogo; a F. Basaglia, psiquiatra; a D. Harvey, geógrafo; a G. Di Siena, biólogo; a A. Heller, antropóloga; a M. Castel, sociólogo; a H. Newby, sociólogo rural; a J. M. Levi-Leblond, físico; a A. Viñas para las matemáticas,...), nos ha revisitado periódicamente, profundizando el descrédito, por servilismo político y reclutamiento ideológico, de nuestros aparatos culturales y universitarios.

(Auto)critique de la science, monumental ejercicio de revisionismo interno, organizado por el escritor A. Jaubert y por el físico teórico y matemático J. M. Levi-Leblond, libro aparecido en 1973, constituye un hito inolvidable en esta “rebelión de los especialistas” europeos y norteamericanos contra los presupuestos y las realizaciones de sus propias disciplinas.

5. Solidaridad

Nuestros anhelos “humanitarios”, nuestros afanes de “cooperación”, incardinados en una muy turbia Industria Occidental de la Solidaridad (hipocresía del “turismo revolucionario”, parasitismo necrófilo de las ONGs, trastienda política y expolio en los proyectos y programas exógenos de desarrollo, etcétera), actúan como vectores del imperialismo cultural de las formaciones hegemónicas, propendiendo todo tipo de etnocidios y avasallamientos civilizatorios. Lo denunció sin ambages I. Illich, en 1968, en una conferencia que tituló “Al diablo con las buenas intenciones” y que concluyó, sobrado de elocuencia, con esta exclamación: “¡Pero no nos vengan a ayudar!”. En *Cuaderno chiapaneco I. Solidaridad de crepúsculo*, trabajo videográfico editado en 2007, procuré arrojar, sobre esta crítica, también la luz de las imágenes.

B) Acto de lecto-escritura

¿Qué hacer, entonces, si partimos de la ininteligibilidad del otro? ¿Para qué hablar de una alteridad que proclamamos *indescifrable*?

La respuesta atenta contra nuestra tradición cultural, si bien procede también de ella. Al menos desde F. Nietzsche, y enfrentándose a la teoría clásica del conocimiento, a veces denominada Teoría del Reflejo, elaborado metafísico que partía de tres “peticiones de principio”, de tres trascendentalismos hoy desacreditados (un Sujeto unitario del Saber, sustancialmente igual a sí mismo a lo largo del Tiempo y del Espacio; un Objeto del Conocimiento efectivamente *presente*; y un Método «científico» capaz de exhumar, en beneficio del primero, la Verdad que duerme en el segundo), hallamos una vindicación desestabilizadora, que M. Foucault nombró “la primacía de la interpretación” y que se ha concretado en tradiciones críticas como la *Arqueología del Saber* o la *Epistemología de la Praxis*.

Puesto que nos resulta inaceptable la idea onto-teológica de una Verdad «cósica», subyacente, sepultada por el orden de las apariencias y solo al alcance de una casta de expertos, de una élite intelectual (científicos, investigadores, intelectuales) encargada de restaurarla y socializarla; puesto que detestamos la división del espacio social entre una minoría *iluminada*, formada, culta, y una masa ignorante que se debate en la oscuridad, reclamando “ilustración” precisamente a esa minoría para hallar el camino de

su propia felicidad, si no de su liberación; habremos de proponer, para el tema que nos ocupa, ante la alteridad cultural, una *lectura productiva*, un *rescate selectivo* y re-forjador (J. Derrida), un *acto de lecto-escritura*, en sí mismo *poético* (M. Heidegger), una *recreación*, una *re-invencción artística* (A. Artaud).

La “verdad” de las comunidades indígenas, del pueblo gitano o del mundo rural-marginal no sería ya un *substrato* que espera aflorar de la mano del método científico y del investigador académico, sino un campo de batalla, el escenario de un conflicto entre distintos discursos, una pugna de interpretaciones. Lo que de modo intuitivo se nos presenta como la verdad de las otras civilizaciones no es más que una *interpretación*, una lectura, un constructo arbitrario que, como proponía F. Nietzsche, debemos “trastocar, revolver y romper a martillazos”.

Pero, *¿para qué* fraguar nuevas interpretaciones; *para qué* recrear, re-inventar, deconstruir? Admitida la impenetrabilidad del otro cultural, denegada la onto-teo-teología de la teoría clásica del conocimiento, desechado el Mito de la Razón (fundador de las ciencias modernas), cabe todavía, como recordó E. Zuleta, ensayar un recorrido por el “otro” que nos avitualle, que nos pertreche, que nos arme, para profundizar la crítica negativa de *lo propio*. Nuestra interpretación de la alteridad cultural, de las comunidades que se reproducen sin escuela, de las formaciones sociales y políticas que escaparon del trípode educativo occidental, *recrea el afuera para combatir el adentro*, construye un discurso «poético» (en sentido amplio) de lo que no somos para atacar la prosa mortífera que nos constituye.

Y, en ese empeño, nunca nos hallaremos solos... P. Clastres no cesa de criticar el capitalismo occidental en todos y cada uno de sus ensayos sobre el mundo indígena (*La sociedad contra el Estado* es el título de su obra fundamental, reeditada por *Virus*). Más que transmitirnos la “esencia” india, la “verdad” primitiva, denuncia la podredumbre occidental, la “mentira” moderna... R. Jaulin levanta toda una crítica de nuestra formación político-cultural (“totalitaria” y “etnocida”, en su opinión), a partir de sus experiencias entre indígenas y *por medio* de su escritura sobre lo indígena. F. Grande, B. Leblon y A. Tabucchi muestran las miserias de lo sedentario-integrado al aplaudir el valor de un pueblo nómada libre. E. Lizcano ensalza el taoísmo para disparar contra la pretensión de universalidad de la Ratio, para “ensuciar” todas sus categorías fundacionales (“ser”, “sustancia”, “identidad”, “separación”, “concepto”, “ilustración”,...). M. Chantal celebra la metafísica de la India, que parte de lo inmediato, de lo más próximo, *de la tierra*, para cuestionar la metafísica occidental, siempre presa de la abstracción, con la mirada perdida en el Cielo. P. Sloterdijk y M. Onfray descubren en los quínicos antiguos la clase de persona, la forma de subjetividad, a la que quisieran poder abrazarse, y que ya no encuentran en Occidente: no somos “quínicos”, por desventura, sino “cínicos”, algo muy distinto, *los peores y los más feos de los humanos*. Y P. Cingolani nos manifiesta, en clave literaria, desde el interior o el exterior de su intención, en lo explícito o en lo implícito, su desafección hacia el hombre blanco, hacia la cultura

occidental, hacia la máquina política y económica del Capitalismo. A ese desamor *sabe* cada una de las páginas de *Nación Culebra*, su libro —que habla de indígenas, de tribus “no contactadas”, de comunidades “aisladas”; de una Amazonía en peligro donde todos los días mueren árboles, mueren ríos y mueren hombres, *en el supuesto de que un árbol, un río y un hombre amazónicos sean entes distintos, separados*.

Este acto de “poetización”, opuesto a la Epistemología de la Presencia (J. Derrida), rompe con el relato occidental de la Utopía y promueve afanes críticos heterotópicos... *La Utopía ha perdido su inocencia* es el título, tan sugerente, de un texto de P. Sloterdijk. En esa línea, nosotros hemos hablado de *El mal olor de la Utopía*. Nuestro imaginario colectivo concibe la “utopía” como un orden ubicado, en tanto *posibilidad*, en el futuro; y realizable “aquí”, en *estos* territorios. Encerraría un conjunto de *ideales*, de algún modo “aplazados”, por cuya materialización habría que luchar conscientemente. Pero, al mismo tiempo que la Utopía se acunaba en tantos libros, nuestros militares, nuestros misioneros, nuestros educadores, nuestros investigadores, nuestros periodistas y nuestros “filántropos” arrasaban comunidades en las que *aquellos ideales* estaban efectivamente presentes (ausencia de propiedad privada, de extracción de la plusvalía, de división social, de mercado, de despotismo político, de individualismo egoísta, de pensamiento expansivo y avasallador). La Utopía, que en el fondo de nosotros mismos sabíamos inalcanzable, y por tanto “mentira”, nos servía para justificar (al estilo “progresista”, “comprometido”, “solidario”) la permanencia en puestos de reproducción del orden capitalista, en posiciones de complicidad con el Opressor. Jugaba así un papel muy importante en los procedimientos de *racionalización*, de auto-engaño, de los intelectuales de izquierda, de los “sabios” y “académicos” reformistas, de los políticos “transformadores”... Asunto siempre de “privilegiados”, podía alimentar circunstancialmente un peculiar *refinamiento* del cinismo: “Se me perdonará mi oficio mercenario y mi estilo burgués de vida *porque proclamo creer en la Utopía*”.

Huele hoy tan mal la Utopía, que, en nuestro entorno cultural, a “los mejores de los peores” (intelectuales extraviados, académicos anti-académicos, sabios “populares”, políticos ultra-progresistas, etcétera) no les vale ya como *donación del sentido* de sus existencias. Y caen entonces, caemos, en los brazos de la Heterotopía: luchar por una belleza y una dignidad que no “soñamos” en el futuro, sino que “vemos” en el presente, que percibimos hoy mismo, “ya”, aunque no *aquí*, nunca en nuestro territorio, solo y siempre *en otra parte*. Contra la Utopía (el Ideal aquí, pero mañana), sostenemos la Heterotopía (el Ideal hoy, pero en otra parte).

3) CARACTERIZACIÓN DE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS NO-ESCOLARES

A) *Comunidad*

Se trata, en primer lugar, de una educación de, en y por la Comunidad: todo el colectivo educa a todo el colectivo a lo largo de toda la vida. No hay, por tanto, ninguna “franja de edad” erigida en objeto de la práctica educativa; no hay un “sujeto” (demiurgo: forjador de hombres) especializado en la subjetivización, socialización, transmisión cultural y moralización de las costumbres. De ahí que el laurel de la sabiduría distinga a los ancianos (bebieron, durante más tiempo, de las aguas del conocimiento compartido); y que, no existiendo profesores, “educadores mercenarios”, todos puedan ser maestros (si se ganan el respeto de la comunidad y son «elegidos» por sus discípulos).

El lugar de las relaciones autoritarias profesor-alumno es ocupado por las relaciones libres maestro-discípulo que, como señalara G. Steiner, se basan en la estima recíproca y en la ayuda mutua, comportando siempre una índole «erótica» (en sentido amplio), en una suerte de amistad moral.

Uno de los rasgos esenciales de la educación administrada occidental (la función demiúrgica del educador) queda así abolida en el entorno comunitario indígena, tradicional gitano y rural-marginal. La figura del Profesor se fundaba en un elitismo clamoroso que subyace tanto al liberalismo como al fascismo y al estalinismo y que pondrá las novísimas tecnologías virtuales del siglo XXI al servicio de un concepto moral decimonónico, afín a una etimología cristiana de la Salvación, de la Redención, de la Filantropía al menos. Mitificado, el Educador occidental se erige en auto-consciencia crítica de la Humanidad: él sabe lo que va mal en el mundo, el tipo de individuo capaz de enmendar la situación y los métodos utilizables para la forja de ese sujeto... Acepta que la sociedad se divida entre «domesticadores» y «domesticables» (P. Sloterdijk), y coloca de nuevo encima de la mesa un rancio idealismo (de la Verdad, de la Ciencia), una metafísica trasnochada (del Progreso, del Hombre como sujeto/Objeto de la Historia), que nos retrotraen ciertamente a la reelaboración del legado clásico bajo la Ilustración. Como se ha señalado insistentemente, el horror de Auschwitz, lo mismo que el horror del estalinismo, es hijo de esa lectura ilustrada del fondo greco-cristiano, de viene fruto «lógico» de la tradición metafísica occidental...

Por el protagonismo de la comunidad en la educación tradicional indígena, por el papel del clan (de la familia extensa) en el grupo gitano nómada, por el rol de la colectividad en los entornos rural-marginales, la figura del Profesor/Demiurgo queda cancelada, estructuralmente descartada.

B) Libertad

En todos los casos, asistimos a una educación en libertad, a través de relaciones espontáneas, desde la informalidad y la no-regulación administrativa. Se excluye, de este modo, la figura del «prisionero a tiempo parcial», del interlocutor forzado, del actor y partícipe no-libre (estudiante). La educación, entonces, se respira, acontece, ocurre, simplemente “sucede”.

El prejuicio occidental de que “para educar es preciso encerrar”, responsable del raptó y secuestro diario de la infancia y parte de la juventud, que, según conceptos del último M. Foucault, convierte al alumno en la víctima de un estado de dominación no tiene cabida en el universo comunitario indígena, tradicional gitano o rural-marginal. Persistiendo, en estos tres ámbitos, y en lo concerniente a la educación, relaciones de poder (relaciones estratégicas, forcejeos), queda suprimida la posibilidad de un estado de dominación. Distingue a las relaciones de poder, que se dan en toda forma de sociedad y en cada ámbito de interacción humana, la circunstancia de que al sujeto le cabe aún un margen de defensa, de protección y de respuesta, cierta reversibilidad del vínculo que abre la posibilidad de una lucha ético-política por la debilitación del poder, por la atenuación de la influencia. Los forcejeos, que no pueden suprimirse en las relaciones discipulares (como tampoco en las relaciones madre-hijo, de pareja e incluso meramente amicales), caracterizan a las educaciones comunitarias, lo mismo que los estados de dominación (del alumno por el profesor) definen a las prácticas escolares, de todo signo, incluidas las de orientación libertaria o no-directiva.

C) Anti-pedagogía

Nos hallamos ante una educación sin auto-problematización, que ni siquiera se instituye como esfera separada o segrega un saber específico. No cabe separar el aprendizaje de los ámbitos del juego y del trabajo (“el niño gitano aprende jugando en el trabajo”, ha escrito J. M. Montoya, médico calé); no cabe encerrar las prácticas educativas en un campo, en una parcela delimitada (de la actividad, del saber o de la organización), pues no se objetivizan y se resisten a la cosificación (¿qué son y qué no son?, ¿religión?, ¿política?, ¿economía?, ¿cultura?).

Puesto que la educación no se subordina a un saber especializado, a una disciplina, a un corpus doctrinal y una tropa de expertos, queda también descartada toda «supervisión pedagógica» de los procesos de socialización y transmisión cultural. La Pedagogía carece de terreno abonado en el ámbito indígena tradicional, gitano nómada y rural-marginal. De hecho, la disciplina pedagógica solo aparece allí donde se suscita la demanda de una policía estricta, y especializada, de la subjetividad juvenil; donde surge el problema educativo en tanto estudio de las tecnologías más eficaces en la

transformación y diseño del carácter del estudiante. Surge donde se requiere un discurso auto-justificativo para administrar el auto-engaño docente (F. Nietzsche).

D) Igualdad

Es, esta, una educación que fructifica allí donde perviven órdenes sociales igualitarios, con formas de organización económica garantes de cierta equidad fundamental.

El “comunalismo” (a veces “cooperativismo”) se erige en premisa fundamental de esta educación, que opera en la ausencia de la antítesis Capital-Trabajo, en la disolución de la “fractura social” y de la desigualdad económica —cancelación de la propiedad privada fundamental, de la plusvalía, de la asalarización.

Como un dique contra la propiedad privada de los medios de producción, el mundo rural-marginal (ahora en sentido amplio: indígena y occidental) esgrimió el “comunalismo” y en buena media lo sigue esgrimiendo. El comunalismo sobredetermina todos los aspectos de la vida cotidiana de los pueblos indios “en usos y costumbres”, pues se sitúa al nivel de la reproducción material, se inscribe en la lógica primera de la subsistencia. La cancelación de la propiedad privada capitalista se reviste, en este entorno, de formas diversas; adopta muy variadas soluciones, dentro de un concepto nítido e invariable: el concepto de la inalienabilidad del territorio del municipio, entendido como prohibición de la venta de parcelas locales a extranjeros, lo que supondría una disminución, una amputación, del organismo material de la Comunidad. La tierra de la Comunidad no puede ser vendida porque no pertenece a nadie: la tierra de la Comunidad es la Comunidad misma. Los habitantes de la Comunidad viven de ella (habría que decir en ella, con ella), siguiendo pautas familiares, comuneras y cooperativas; y cualquier ataque a esa base común de la subsistencia sería sufrida por todos.

Los estudios de Carmen Cordero, A. Bartra o A. E. Ceceña, entre muchos otros, han iluminado estos aspectos para América Latina; así como S. Mbah y E. Igariwey, al lado de otros antropólogos, los han ilustrado para el caso de África (“sistema del aldeas”). El comunalismo ha sido documentado también para determinadas comunidades de Asia o de los medios fríos.

En el medio rural-marginal occidental, en las aldeas de pastores y pequeños campesinos, se han registrado procesos análogos, con importantes recursos para la autosuficiencia acopiados comunamente.

E) Democracia

Las modalidades educativas no escolares se corresponden con prácticas tradicionales de democracia directa (asamblearia) o con disposiciones abiertamente anti-políticas,

negadoras de los supuestos del Estado de Derecho y del concepto liberal de “ciudadanía”.

De una forma muy nítida, la “democracia india”, el “asambleísmo” rural-marginal y la anti-política gitana asumen funciones intrínsecamente educativas: “hora del cargo” indígena como “momento de la apropiación cognoscitiva de la realidad” (C. Cordero), socialización y moralización a través de la asistencia a las asambleas o “reuniones de vecinos” rural-marginales y asimismo indígenas, “descreimiento” y autonomía grupal gitana...

Ha distinguido a las comunidades indígenas de América Latina y a los pueblos nativos del África Negra, pero también de otras regiones de la Tierra, en lo político, un modelo radicalmente democrático, que, durante muchos años, los antropólogos han denominado “sistema de cargos” o “jerarquía cívico-religiosa”. No tiene nada que ver con el histrión de la democracia representativa liberal; no hunde sus raíces en Occidente, a pesar de las similitudes estructurales con las fórmulas de la Grecia Antigua. La “diferencia política indígena”, en nuestra concepción, no se presenta como reminiscencia o supervivencia de un sustrato inalterado, mítico, cosificado; surge como elaboración histórica, como resultado de un proceso social que la sitúa hoy, ante nuestros ojos, como forma resplandeciente de la alteridad. En *La bala y la escuela*, detallé ese proceso para el caso de los pueblos indios mesoamericanos; y en *África rebelde*, libro editado por Alikornio, se describe en lo que concierne al tradicional “sistema de aldeas” de dicho continente.

Esta forma política descansa en la Asamblea o Reunión de Ciudadanos como verdadero depositario de la soberanía. En todas las comunidades, los cargos son rotativos y no remunerados: responden al concepto de un servicio a la comunidad, rigurosamente desinteresado en lo material, que proporciona respeto y prestigio. El desempeño puede ser anual, bienal o, como mucho, trienal, según las regiones; y, en todos los casos, se evitan las repeticiones y permanencias para que el ejercicio prolongado no corrompa al detentador del cargo y suscite fraudes a la voluntad popular. El desempeño de cargos, entendido como obligación cívica, suele empezar a los 15 años, por los puestos inferiores del sistema cívico-religioso; y, a partir de los 25, todos los vecinos, considerados por fin “capaces de pensar bien”, han de acceder al resto de obligaciones y responsabilidades comunitarias (“dar tequio”, por ejemplo), incluido el desempeño de los cargos superiores. El escalafón culmina en el cargo de autoridad municipal, que recae en las personas que han destacado en el desempeño previo de todos los cargos inferiores y el pueblo considera aptos para tal cometido; quienes ejercen como autoridad municipal con rectitud y dedicación ejemplares, ganándose la estima especial de la comunidad, entran en la categoría de Anciano, gente grande, gente de respeto, miembro del Consejo de Ancianos, con funciones informales de asesoramiento y cooperación con los cargos y autoridades tradicionales. El ejercicio de los cargos, así como los procesos de elección y las múltiples reuniones deliberativas de la Asamblea

para seleccionar a los más adecuados, se hallaba profundamente ritualizado, envuelto en ceremonias de diverso tipo, como corresponde a un capítulo crucial de la vida comunitaria inscrito en la esfera de Lo Sagrado.

El carácter genuinamente democrático de este sistema (dentro de los que las tradiciones políticas occidentales denominarían “democracia directa”, “democracia participativa” o “democracia de base”) queda garantizado por las prerrogativas de la Asamblea: es ella la que interviene, antes y después, deliberando y cribando, en el proceso de elección, y a la que se le reserva la última palabra del nombramiento definitivo, de la ratificación. Los cargos son responsables ante el pueblo, que la Asamblea encarna, y deben dar cuenta constantemente de su gestión; pueden ser revocados, en cualquier momento, si lo decide la Asamblea. Incluso la autoridad municipal puede ser fulminantemente destituida si no respeta la voluntad del pueblo y la Asamblea así se lo hace saber.

Sin embargo, la Asamblea no es la “fuente” de la democracia, sino solo su principal “colector”: es preciso que cada iniciativa, cada idea, cada cuestión, sea estudiada y discutida por todos los miembros de la comunidad antes de parar en la Asamblea —primero en el ámbito familiar, luego en los círculos de compadrazgo y de amistad, más tarde en los espacios de la labor y finalmente en los del recreo.

El lema zapatista de “mandar obedeciendo” y la presunción de que en los territorios autónomos chiapanecos “manda el pueblo y el gobierno obedece” deben ser entendidos a partir de este concepto visceralmente democrático preservado en las tradiciones políticas de las comunidades indígenas, en sus “usos y costumbres” centenarios, en su consuetudinaria “ley del pueblo”.

El sistema de cargos, constituye, pues, la forma política que corresponde a la educación comunitaria. Pero, en este caso, utilizo el término “correspondencia” en su acepción fuerte, que sugiere casi la idea de identificación: la democracia directa es educación comunitaria... En las comunidades indígenas el sistema político mismo desempeña funciones educativas, transmisoras de la cultura, socializadoras. De ahí la importancia de un segundo rasgo del sistema de cargos, que en ocasiones pasa desapercibido: la rotación. Los cargos no solo son “electivos”; son, asimismo y de manera rigurosa, “rotativos”... Esto quiere decir que todos los miembros de la comunidad, a partir de los 15 años, y ya de un modo intensivo desde los 25, van a ocupar sucesivamente puestos de actividad práctica que les reportan un enorme conjunto de conocimientos significativos. La “hora del cargo” es también la hora de la apropiación cognoscitiva de la realidad comunitaria, en todas sus determinaciones (económicas, políticas, psicológicas, culturales,...). Los indígenas advierten que las obligaciones cívicas constituyen la ocasión de un aprendizaje vasto, y no meramente técnico.

La “democracia india”, asaltada en toda América Latina por el fundamentalismo imperialista del “Estado de Derecho”, comparte sus rasgos de fondo, estructurales, con las formas de autogestión política que caracterizaron a las “sociedades sin Estado”

(también llamadas “Anarquía organizadas” o “Pueblos sin Gobernantes”) del África Negra. Que pueblos como el de los Igbo hayan practicado la democracia directa durante décadas, a pesar de aglutinar a una población de casi ocho millones de personas, es una constatación histórica que los celadores del Pensamiento Único liberal vienen ocultando sistemáticamente...

También el mundo rural-marginal occidental, aprovechando su aislamiento, su lejanía de los centros de poder, ha sabido durante siglos escabullirse de la ley positiva del Estado, haciendo valer el desinterés que hacia él mostraban las administraciones y los burócratas para perseverar en prácticas assemblearias, de democracia participativa, directa, encaminadas más a la obtención del consenso que al triunfo de una determinada fracción.

F) Apoyo mutuo cotidiano

El marco de esta modalidad socializadora, su escenario, es una cotidianidad educativa, una vida cotidiana no-alienada (“espacio intermedio de la educación”, trastornando la expresión de G. Lukács), nutrida por la igualdad económica y la libertad política, que se traduce en diversas prácticas de ayuda mutua y cooperación.

El Tequio, la Gozona y la Guelaguetza indígenas, el “compadrazgo” rural-marginal y los variados “contratos diádicos” gitanos y no solo gitanos, soportes de la ayuda mutua y de la solidaridad comunitaria, constituyen una verdadera apoteosis de la “educación en valores”, definidores de una “sociedad civil cívica” que la centralidad de Occidente desconoce. Se bastan para desterrar la explotación del hombre por el hombre y para ahuyentar los efectos fraticidas del dinero.

Este tipo de relaciones de ayuda mutua, que presenta tres vertientes (trabajo cooperativo en beneficio de la comunidad, intercambio de favores entre particulares y atención cotidiana y colectiva a las necesidades de cada uno de los compañeros), todavía se recuerda en el medio rural, y no solo marginal, y se ha practicado tradicionalmente hasta sucumbir bajo el rodillo compresor de la Modernidad (individualismo capitalista, sacrificio de la ruralidad, apoteosis del Estado). En cada región recibía un nombre distinto, que cubría las tres modalidades de apoyo: “tornallom” en Valencia, por ejemplo.

Pero es en el entorno indígena donde subsiste de un modo más nítido, convirtiéndose en bandera de la resistencia contra la globalización etnocida. Tanto allí como aquí, este tipo de relaciones desempeñaba asimismo una función “educativa”, en el contexto de modalidades socializadoras y de transmisión cultural no-escolares hoy parcialmente desmanteladas.

G. Lukács, en el prólogo a un libro de su discípula Agnes Heller, reconocida socióloga de la Escuela de Budapest, definió la vida cotidiana como “el espacio intermedio

de la dominación”. Sería el ámbito donde el doble dominio inherente a toda sociedad de clases, la doble coacción de lo económico y lo político-ideológico, se sintetizaría en relación humana, en interacción diaria, en hábito colectivo, uso social, disposición de la afectividad... La vida cotidiana aparecería, pues, y así lo ha argumentado la propia Heller, como el espacio en el que la opresión (política) y la subordinación (económica) se reflejan y se refuerzan...

Como modalidad de organización igualitaria, de sociedad no-clasista, la comunidad indígena confiere a sus formas de cotidianidad una funcionalidad semejante, pero ya no al servicio del dominio, sino de la educación. La esfera cotidiana del pueblo indio es el ámbito en el que la educación comunitaria “se refleja y se refuerza”. Lo que en una sociedad de clases, como la occidental, sirve para la reproducción de la desigualdad y para la profundización de la opresión, en el “pueblo de indios” comunero alimenta sin descanso, reactiva, el proceso informal de auto-educación para la justicia social y para la democracia política. Usos sociales como el “tequio”, la “gozona” y la “guelaguetza”, que tan importante papel desempeñan en la vida cotidiana de las localidades indígenas, ilustran perfectamente esa dimensión “educativa” del espacio intermedio comunitario. Inducen una saturación de la comunicación cotidiana, de la interrelación social, por los valores de la solidaridad y la ayuda mutua. Es así, en definitiva, cómo se traducen, sobre el plano intermedio de la formación social, las determinaciones de un ordenamiento económico comunero y de una sociedad sin clases, por un lado, y de un sistema político democrático y un pensamiento igualitarista, por otro.

El tequio y la gozona rigen buena parte de la vida económica y de la interacción social en las comunidades. No se trata de meros sustitutos funcionales del dinero: arrostran también una dimensión político-filosófica. Evitan las posiciones empíricas de sometimiento y de explotación de un hombre por otro —enmascaradas en la sociedad mayor por el salario, por el contrato, por la nómina— y colocan sin cesar en primer plano el valor de la cooperación y del trabajo comunitario. Ahí reside su función educativa: el pueblo, que se desea siempre unido, debe subvenir a sus necesidades colectivamente, evitando segregaciones y desigualdades. Promueven una rigurosa “educación” en valores.

Todos estos “contratos diádicos” permean la cotidianidad indígena, sirviendo, según Foster, de “cemento que mantiene unida a la sociedad y lubricante que suaviza su funcionamiento”. Más allá de estas valoraciones “funcionalistas”, a mí me interesa destacar el carácter socializador y moralizador de tales vínculos, que suponen un concepto no-utilitario del ser humano (aforismo tseltal: “Ante cada hombre, debemos ser capaces de tomar su grandeza”) y se inscriben en una forma de racionalidad en absoluto “instrumental”, por utilizar el término de Max Weber. Me interesa subrayar su dimensión educativa informal.

Sin embargo, es la “guelaguetza” la práctica social más sorprendente y entrañable, más delicadamente ‘educativa’, de cuantas surcan este espacio, decididamente

espiritual, de la vida cotidiana comunitaria. Al lado de la “guelaguetza” por motivos excepcionales (nacimientos, bodas, defunciones,...) existe otra ordinaria, cotidiana, frecuente, que exige muy pocas condiciones para desplegarse. Puede responder a la mera “simpatía”, o al deseo de agradar al receptor. Sin embargo, en otros muchos casos, los que más nos interesan, se revela como un método para resolver problemas de los vecinos, para satisfacer necesidades ajenas, para atender carencias del otro, para eliminar esos “disturbios” que impiden la paz, la armonía comunitaria. A través de ella, los ciudadanos pueden sortear dificultades de muy diverso orden, pueden salvar obstáculos, diluir amenazas, superar crisis... Como el tequio y la gozona, la guelaguetza opera para preservar la salud de la comunidad, su dignidad. Salud y dignidad radicales: expeler el problema, resolverlo o cancelarlo, por las vías de la ayuda mutua y de la colaboración. Los ciudadanos pueden así satisfacer cooperativamente la mayor parte de sus necesidades, gracias a la infinidad de “relaciones de reciprocidad” que establecen cotidianamente con sus vecinos, absolutamente al margen de las lógicas productivistas y consumistas de la sociedad occidental, sin pagar el precio de una opresión del hombre y de un maltrato a la naturaleza.

El saludo indígena tradicional, que, como tal, como saludo en sentido estricto, se ha perdido (sustituido por fórmulas que incluyen una referencia a “Dios”, como el “Padiuxh” zapoteco, un “buenos días le dé Dios”, saludo no-indio en el decir escueto de M. Molina Cruz), subsiste hoy como hábito dialógico, como predisposición a la conversación, casi como “interrogatorio afectuoso”, al servicio de una expectativa de guelaguetza. Se dispara ante la mera presencia del otro, del vecino, del conocido; y se ha dicho de él que es “un diálogo completo”, tendente a recabar toda la información sobre el ‘partenaire’, toda la verdad en relación con su salud, familia, tareas, proyectos, inquietudes, dificultades...

El saludo indio permite detectar en el interlocutor un motivo para la guelaguetza, una carencia en el hermano entrevistado que acaso se pueda subsanar, un problema que lo anda buscando y que puede exigir la atención comunitaria. Presupone en el saludador una disponibilidad, una voluntad de ayudar de acuerdo con sus posibilidades. Como los saludos cruzados a lo largo de la jornada son muchos, incontables, es también tupida la trama de guelaguetzas que en cada momento se está tejiendo.

Habituarse a los jóvenes a saludar de este modo, a prodigarse cotidianamente en guelaguetzas, en «cariños», es, exactamente, educarlos en la voluntad de servicio a la comunidad, en la atención a las necesidades del otro, en la ayuda desinteresada, en el compromiso colectivo en pos de la “vida buena”, la paz local, la armonía, la bonanza eco-social...

G) Vida Buena

El objetivo de esta educación es la “vida buena” (armonía eco-social), la “libertad” y la “evitación del problema”, siempre en el marco de un localismo/particularismo trascendente.

He aquí una meta “comunitaria”, en las antípodas de todo móvil de promoción individual (“éxito”, acumulación de capital o de poder); meta sin duda “conservadora”, “restauradora”, no-teleológica. Esta aspiración a un “vivir en el bien” difiere abismalmente de los propósitos alentados por las educaciones administradas occidentales... Se vive en el bien, resumía A. Paoli, mientras nada amenace la paz cósmica de la comunidad, que integra a los hombres y a lo que acompaña a los hombres (animales, plantas, rocas, paisajes...); y es sabido que el mayor enemigo de la “vida buena” se deja llamar “Estado”.

La mayor parte de los arqueólogos e historiadores actuales estiman que la “fidelidad a la localidad”, el “sentimiento comunitario”, se erige en el principal criterio de afiliación y solidaridad entre los indios centroamericanos, dejando a un lado los vínculos insuperablemente ‘primarios’ de la familia conyugal y la familia extensa. Asentada sobre el vigor de esta fraternidad local, la educación tradicional indígena sobredimensiona la significatividad de sus enseñanzas: agricultura local, climatología local, fauna y flora local, geografía local, historia local, costumbres locales, derecho local, usos políticos locales,... Se muestra, en verdad, muy poco interesada por lo que ocurre más allá de los límites de la comunidad porque, como órgano casi vital de los indígenas y preservadora de su condición y de su cultura, los quiere por siempre allí, en el pueblo.

Según Joseph W. Whitecottom, dejando a un lado las obvias determinaciones lingüísticas y culturales, cabe definir la condición india como “campesinado que mantiene una peculiar relación con la tierra y con la comunidad”. Es precisamente la singularidad de esa relación con la tierra de aquí y la comunidad nuestra, instituyente de un “localismo sublimado en filosofía, en cosmovisión, la que se halla hoy en el centro de la diana sobre la que dispara la Escuela...

Lo local no es solo el conjunto de los edificios del pueblo; la comunidad no es solo el conjunto de los residentes. Una canción tseltal, recogida por A. Paoli, sugiere el verdadero alcance de estos conceptos:

“Está contento nuestro corazón cuando no hay problemas en nuestra comunidad: somos todos entonces un solo corazón y sentimos que el ambiente también sonríe”.

Dentro de la comunidad, todos los entes, personas, objetos, fuerzas de la naturaleza, animales, rasgos del relieve, prácticas sociales,... son sujetos que influyen y son influidos, que actúan unos en otros, que coexisten en una moviediza interdeterminación. Se diría que hasta el más ínfimo elemento de la realidad comunitaria es “espíritu”

para el indígena, es “gente”, “alma” (en el sentido platónico: “aquello que se mueve por sí mismo”), pero nada puede y en nada se manifiesta sin el concurso de todo lo demás. Para aludir a este aspecto capital de la mentalidad india, Carlos Lenkersdorf, entre otros, ha hablado de “intersubjetividad”.

Las lenguas indígenas resultan particularmente “esquivas” para los afanes traductores occidentales *en virtud del papel que juega en ellas la multiplicidad de los sujetos y por los diversos tipos de intersubjetividad y transubjetividad que obtienen expresión verbal, gramatical, sintáctica*. Lenkersdorf ha analizado con detalle este fenómeno de la intersubjetividad en la lengua maya tojolabal. Pero parece que se trata de un rasgo compartido por todas las lenguas mayas, incluso por todas las lenguas indígenas mesoamericanas.

Este protagonismo innegable de la intersubjetividad en la cosmovisión indígena, reflejada en el lenguaje y reforzada por el lenguaje, nos señala que *la comunidad, lo local, es vivido como una realidad colectiva, donde naturaleza y sociedad están necesariamente integradas, donde la materia y el espíritu rompen sus corazas formales y se funden en un abrazo que ya lo abarca todo*. El objetivo esencial, constituyente, de la educación tradicional indígena se cifra en promover la “armonía”, el perfecto avenimiento entre todos los componentes de esta colectividad, la paz en la comunidad, entendida siempre como ausencia del problema, el ideal de la “vida buena”. En los entornos rural-marginales occidentales, el apego a lo local-territorial se expresa en términos asombrosamente análogos, particularmente en las aldeas recónditas, pastoriles o agrícolas de subsistencia. Y, para el caso del pueblo gitano, el “localismo” se transmuta en “particularismo”; y la comunidad ya no es de “vecinos” o “habitantes”, sino de “familiares” o “parientes”. El “clan” sustituye al “poblado” en una desestimación paralela del individualismo y del universalismo.

Es de esta forma como “lo local” adquiere una dimensión filosófica, trascendente, manifiesta en los mitos y en las leyendas. La expresión tseltal que subsume ese proyecto, y que en ocasiones se ha traducido como “vivir en el bien”, ha merecido estudios. Es esta: “lekil huxlejal”. Entre los romaníes se habló siempre de “korkorró” (la libertad colectiva del grupo nómada).

La paz, la “vida buena” o la “libertad” constituyen el objetivo último de la educación comunitaria porque son sentidos también como el *ideal* de existencia grupal. Como ha señalado A. Paoli, y podemos hacer extensible al resto de las etnias mesoamericanas, “los tseltales y los tsotsiles hablan de la paz como de una cuestión social y cósmica, aunque experimentada por el individuo”. Solo puede haber paz en la evitación del “problema”; y se entiende por tal aquel proceso que altera la armonía deseable de la comunidad, una armonía que aparece, a la vez, como cuestión social y del ecosistema, humana y medioambiental, material y espiritual. La eliminación del problema es una responsabilidad de todos y cada quien puede aportar algo en esa dirección. No se debe mirar con saña al aparente ‘culpable’, al ‘infractor’, al causante del daño o del

litigio: el Problema, que ya debía preexistir, *lo buscó a él*, se sirvió de él para manifestarse. Tan importante es asegurar la “reconciliación” de las partes, si ha habido un pleito, la “conformidad” del perturbador con las medidas reparadoras, en su caso, como erradicar las causas profundas, impersonales, del conflicto. Las aguas de la armonía retornan a su cauce si y solo si la comunidad vuelve a sentirse “como un solo corazón”. Entonces sobreviene la paz:

“Cuando hay paz, la vida es perfecta.
Cuando hay paz no existe la tristeza en el corazón,
no hay molestia, no hay llanto, no hay miedo ni hay muerte;
existe la *vida buena* en su esplendor:
somos un solo corazón, somos unidad,
es igual el derecho para todos,
todos tomamos igual la grandeza de todos,
hay amor, hay igualdad en nuestros corazones”.
(Palabras recogidas por A. Paoli)

Nadie puede “hacer la paz” por la comunidad. Los poderes externos, policías, jueces y tribunales, quedan desautorizados. La “vida buena” es un conjunto de condiciones socio-ecológicas y morales locales que los extraños no pueden comprender. Toda intromisión ‘universalista’ es una agresión: Jan de Vos ha hablado, al respecto, de “agresión ladina”, subrayando su doble índole, taimada y mestiza. La “Kriss Romani”, el derecho consuetudinario oral de los gitanos, coincide en lo fundamental con esta manera india de “hacer las paces” y con los procedimientos campesinos tradicionales para resolver los conflictos internos (Clébert).

H) Apertura y fusión

Las educaciones no-escolares excluyen toda “policía del discurso”, toda forma de “evaluación individual” y toda dinámica de “participación forzosa”.

En esta esfera, el discurso queda “abierto”, sin otro norte que el interés de los hablantes, en ausencia de un “currículum” definido, temporalizado, plegado sobre “objetos” explícitos. No se evalúan los aprendizajes adquiridos y nadie “califica” a nadie, pues solo la Comunidad puede “premiar” (reconocimiento, prestigio) o “censurar” — en casos excepcionales. La “evaluación”, extraña y ajena, recaería en el individuo, midiendo sus esfuerzos y progresos particulares, desgajándolo de la Colectividad. Por último, se proscribía toda metodología de “participación forzosa”, todo activismo bajo coacción, que partiría necesariamente de una “asimetría de poder”, de una “jerarquía no-natural”, de una exigencia arbitraria de “obediencia”, de un principio exógeno de “autoridad” y de “disciplina” (a la manera “escolar”).

El aprender se funde, entonces, con el trabajo y con el juego. Pude observar, en Juquila, que los niños solían acudir al cafetal no tanto para ayudar a los mayores, para realizar alguna tarea concreta adaptada a su edad, como para erigirse en objetos de una dinámica colectiva inmediatamente ‘socializadora’, ‘moralizadora’. La circunstancia de que muchas labores agrícolas, muchos eventos del ciclo productivo, a los cuales los niños asisten desde muy temprana edad, se desarrollen en un contexto social altamente ritualizado, grávido de simbolismos y alegorías, surcado por leyendas y mitos, acentúa la eficacia educativa del mencionado procedimiento socializador.

Paralelo es el caso de las asambleas convocadas para resolver litigios y reprobando comportamientos atentatorios contra la “armonía e integridad” de la comunidad. Como ya se ha indicado, la asistencia de los niños a estas reuniones era aprovechada sistemáticamente por el colectivo para enriquecer el proceso de formación de los jóvenes, mostrándoles aspectos cardinales del derecho consuetudinario y profundizando su asimilación de la cosmovisión colectiva.

Dentro del grupo nómada, los niños participaban también en todas las tareas relacionadas con la subsistencia colectiva, desde la recolección hasta los espectáculos, desde la búsqueda de alimentos o el cuidado de los caballos hasta las formas diversas de obtener los recursos dinerarios imprescindibles, reparando objetos, bailando, cantando, etcétera. Y en tales momentos, como cuando los hijos de los pastores y de los pequeños campesinos acompañaban a los mayores a las labores, la educación comunitaria alcanzaba uno de sus momentos cenitales.

I) Oralidad

El aliento de las educaciones comunitarias, ya sean indígenas, de los pueblos nómadas o de los ámbitos rural-marginales, es, invariablemente, la oralidad.

La educación comunitaria reforzaba el apego a lo local a través de determinadas dinámicas tradicionales que operaban fundamentalmente en las familias y que se fundaban en la oralidad. Entre ellas, cabe destacar la charla vespertina del padre y de la madre, de regreso de los campos o en la acampada tribal de los nómadas, una verdadera «institución» cotidiana en la que las palabras de los progenitores eran escuchadas por la prole con un máximo de atención y de respeto.

Más cálidos que un sermón dominical, más vívidos que una explicación del maestro, más próximos que la perorata de un Anciano, estos semi-monólogos de los mayores han debido marcar la conciencia de los niños con una intensidad difícil de subestimar. El asunto solía ser “local”, si bien se extraía de él o una suerte de moraleja moral, o un argumento crítico contra tal o cual influencia externa, o una reconvención hacia inclinaciones inadecuadas de los hijos... La educación comunitaria se sirve en esta

ocasión de la madre y del padre, como se servía de los familiares y amigos adultos cuando los niños acompañaban a los mayores al trabajo o a las labores cotidianas.

En estas y otras circunstancias, el método pedagógico aplicado por la educación informal comunitaria era la oralitura, “un recurso de enseñanza para contrarrestar ideologías extrañas y ajenas”, en el decir de M. Molina, “arma de resistencia cultural” en la expresión más sintética de E. Marroquín. La “oralitura” conserva, vivifica y transmite un patrimonio rico y variado de mitos y leyendas, de cuentos e historias, que encierran no solo un ideal de vida, una cosmogonía, una moralidad, sino también herramientas conceptuales para la defensa de la comunidad, de la condición étnica, de la cultura particular. Es difícil concebir un medio más eficaz de convertir lo local/particular en negación y cuestionamiento de un universalismo falaz, parcial, partidista...

Mitos, leyendas, cuentos, historias,... envuelven la existencia cotidiana del indígena, del pastor o del nómada, acompañándolo desde la infancia, enseñándole el camino de la vida buena y los peligros que pueden desaviarlo, las costumbres de su pueblo y las amenazas que enfrenta, el núcleo de las creencias tradicionales, los aciertos de sus mayores en la persecución del bien común y los errores ocasionales, los aspectos de su espiritualidad, de su organización política, de su actividad económica y social, los hitos principales de la historia grupal, anécdotas que cada quien interpreta de un modo... Se trata de un verdadero regazo oral, flexible, abierto, indeterminado. Al lado de mitos antiquísimos encontramos leyendas de hace unas décadas, historias casi contemporáneas que han iniciado el proceso de su sedimentación en la memoria colectiva. Las ocasiones en las que el mito aflora son múltiples, inabarcables: allí donde se suscita una conversación, el mito acecha. Se diría que la relación con los niños, con los más jóvenes, despierta en los adultos el deseo de activar el mito, de transmitirlo, de recrearlo. S. E. Caviglia, en *La educación en el Chubt 1810-1916*, nos ha dejado páginas muy sugerentes, al respecto.

Las leyendas, los relatos, están vivos; cambian con cada generación, se escinden, ramifican, conocen infinitas variantes. Como una segunda respiración, un aliento más hondo, una cobija bajo el brazo, tal las sandalias del espíritu, se ciñen al hombre y hasta lo vivifican. Ceremonias, rituales, danzas, cantos, representaciones,... le sirven de soporte; pero pueden emerger por sí solos, en cualquier alto del trabajo, en cualquier plática vespertina, en cualquier curva del camino...

Está correspondiendo a la Escuela contemporánea, hoy como ayer baluarte del capitalismo occidental, perseverar en su crimen histórico, en la infamia que la acompaña desde sus orígenes: el exterminio sistemático del “hombre oral”, la aniquilación metódica de las “culturas de la oralidad”, con todos los valores que comportaban.

4. MISERIA DEL INTERCULTURALISMO

Contra la voluntad de resistencia de las educaciones comunitarias tradicionales, la administración occidental de la enseñanza promueve y difunde “pedagogías blancas interculturales”. En el contexto de la actual globalización capitalista y de la occidentalización acelerada de todo el planeta, tal “multiculturalismo” se resuelve como “monoculturalismo”... Se produce, en definitiva, una disolución de la Diferencia (psicológica, ética, sociológica, epistémica, cultural) en Diversidad, inducida, en primer lugar, por la escolarización forzosa de la infancia y de la juventud, que desmantela o neutraliza el influjo de las modalidades educativas “otras”; y, en segundo, por la difusión de una ideología «intercultural» de raíz cínica, que presenta la Escuela como vehículo de un *diálogo* entre civilizaciones.

Hablamos de cinismo intercultural occidental por cinco razones:

A) La Escuela no es un árbitro neutral en el choque de las culturas, sino componente de una de ellas, las más expansiva: Occidente, juez y parte. La Escuela es la cifra, el compendio, de la civilización occidental.

La Escuela, como fórmula educativa particular, una entre otras, hábito relativamente reciente de solo, en su origen, una minoría de personas sobre la tierra, no se aviene bien con unas culturas (indígenas) que exigen la informalidad y la interacción oral comunitaria como condición de su producción y de su transmisión. La Escuela solo podría desnaturalizar, violentar, amputar, tergiversar estos universos civilizatorios. Por la Escuela *no caben*, en modo alguno, las cosmovisiones indias, debido a la *desemejanza estructural entre la cultura occidental y las culturas indígenas*. Una cultura es también sus modos específicos de producirse y socializarse. *Desgajar los contenidos de los procedimientos equivale a destruirla*. Resulta patético, aunque explicable, que la intelectualidad indígena no haya tomado conciencia de ello; y que, en lugar de luchar por la restauración de la educación comunitaria, se haya arrodillado ante el nuevo ídolo de la Escuela occidental, viendo meramente el modo de verter en ella unos contenidos culturales ‘desvitalizados’, ‘positivizados’, ‘reificados’, gravemente falseados por la circunstancia de haber sido arrancados de los procedimientos tradicionales que le conferían la plenitud de su sentido, la hondura de su significado.

La *leyenda zapoteca de la langosta*, por ejemplo, tan henchida de simbolismos, se convierte en una simple historieta, en una tira casi cómica, si se ‘cuenta’ en la Escuela; y en un insulto a la condición india si, además, la relata un “profesor”. La *leyenda de la langosta* solo despliega el abanico de sus enseñanzas si se narra en una multiplicidad ordenada de espacios, que incluyen la milpa, el camino y la casa, siempre en la estación de la cosecha, si se temporiza adecuadamente, si se va desgranando en un ambiente de trabajo colectivo, en una lógica económica de subsistencia comunitaria, si parte de

labios hermanos, si se cuenta con la voz y con el cuerpo... El *mito de la riqueza*, que encierra una inmensa crítica social, y puede concebirse, por la complejidad de su estructura, como un “sistema de mitos”, se dejaría leer como una tontería si hubiera sido encerrado en una unidad didáctica. Convertir el *ritual del Cho’ne* en objeto de una pregunta de examen constituye una vileza, una profanación, un asalto a la intimidad colectiva.

B) No es concebible un individuo «con dos culturas», *por lo que en la Escuela se privilegiará la occidental reservando espacios menores, secundarios, a las restantes (danzas, gastronomía, leyendas,...)*. Los alumnos serán espiritualmente *occidentalizados* y solo se permitirá una expresión superficial, anecdótica, folclorizada, de sus culturas de origen.

La educación “bicultural” no es psicológicamente concebible. De intentarse en serio, abocaría a una suerte de esquizofrenia. En ninguna subjetividad humana caben dos culturas. El planteamiento meramente “aditivo” de los defensores de la interculturalidad solo puede defenderse partiendo de un concepto restrictivo de “cultura”, un concepto positivista, descriptivista, casi pintoresquista. El bagaje cultural del individuo impregna la totalidad de la subjetividad, determina incluso el aparato perceptivo. Por utilizar un lenguaje antiguo, diríamos que la cultura es alma, espíritu, corazón. Y no es concebible un ser con dos corazones, con dos percepciones, con un hálito doble.

La educación “bicultural” se resolvería, en la práctica, primero *como hegemonía de la cultura occidental*, que sería verdaderamente interiorizada, apropiada, ‘encarnada’ en el indígena; y, desde ahí, desde ese sujeto mentalmente colonizado, en un segundo paso, *como apertura ilustrativa, enciclopédica, folclorizante, a la cultura étnica*, disecada en meros “contenidos”, “informaciones”, “curiosidades”...

Y no debemos olvidar que la “pedagogía implícita” portada por la Escuela moderna *en tanto escuela* (por la mera circunstancia de *exigir* un recinto, un horario, un profesor, un temario, una obediencia), su “currículum oculto” es, a fin de cuentas, Occidente —las formas occidentales de autoridad, interacción grupal, comportamiento reglado en los espacios de clausura, administración del tiempo, socialización del saber...

C) Existe una incompatibilidad estructural entre el sujeto urbano occidental (referente de la Escuela) y los demás tipos de sujetos —indígena, rural-marginal, gitano,... Los segundos serán “degradados” y el primero “graduado”: de una parte, el *fracaso escolar* o la asimilación virulenta; de otro, el *triunfo en los estudios* y un posicionamiento favorable en la escala meritocrática.

No hay comentarista de la Escuela que no esté de acuerdo en que, tradicionalmente, se le ha asignado a esta institución una función de *homogeneización social y cultural* en el Estado Moderno: “moralizar” y “civilizar” a las *clases peligrosas* y a los *pueblos bárbaros*, como ha recordado E. Santamaría. Difundir los principios y los

valores de la cultura ‘nacional’: he aquí su cometido. Nada más alejado de ese propósito que el apego al poblado, la fidelidad a la comunidad, la identificación “localista” de los pueblos originarios, enemigos casi milenarios de toda instancia estatal fuerte y centralizada, como señalara Whitecotton.

La Escuela habrá de hallarse *muy en su casa* ante este litigio entre contendientes disparejos, habrá de sentirse *muy útil* enfrentando al más débil, pues para ese género de “trabajos sucios” fue inventada...

D) Se parte de una lectura previa, occidental, de las otras culturas, siempre simplificadora y a menudo tergiversadora. Late en ella el complejo de superioridad de nuestra civilización; y hace patente la miopía, cuando no la malevolencia, de nuestros científicos y expertos. No es “la Cultura” la que circula por las aulas y recalca en la cabeza de los estudiantes; sino el resultado de una “discriminación”, una inclusión y una exclusión, y, aún más, una posterior *re-elaboración pedagógica* y hasta una *deformación* operadas sobre el variopinto crisol de los saberes, las experiencias y los pensamientos de una época (conversión del material en “asignaturas”, “programas”, “libros”, etc.). El criterio que rige esa “selección”, y esa “transformación” de la *materia prima cultural* en discurso escolar (currículum), no es otro que el de favorecer la adaptación de la población a los requerimientos del aparato productivo y político vigente —vale decir, sancionar su *homologación* psicológica y cultural... Hay, por tanto, como ha señalado F. González Placer, un conjunto de “universos simbólicos” (culturales) que la Escuela tiende a desgajar, desmantelar, deslegitimar y desahuciar, como, por ejemplo, el de las comunidades indígenas latinoamericanas, el del pueblo gitano, el del subproletariado de las ciudades o el arrostrado en Europa por la inmigración musulmana...

E) En la práctica, la Escuela “trata” la Diferencia, con vistas a la gestión de las subjetividades y a la preservación del orden en las aulas (J. Larrosa). El estudiante «extraño» es percibido como una amenaza para el normal desarrollo de las clases; y por ello se atienden sus señas culturales, su especificidad civilizatoria —para prevenir y controlar sus manifestaciones disruptivas. La *hipocresía* y el *cinismo* se dan la mano en la contemporánea racionalización “multiculturalista” de los sistemas escolares occidentales. J. Larrosa ha avanzado en la descripción de esa doblez: “Ser ‘culturalmente diferente’ se convierte demasiado a menudo, en la escuela, en poseer un conjunto de determinaciones sociales y de rasgos psicológicos (cognitivos o afectivos) que el maestro debe ‘tener en cuenta’ en el *diagnóstico de las resistencias* que encuentra en algunos de sus alumnos y en el diseño de las prácticas orientadas a romper esas resistencias”.

La “atención a la diferencia” se convierte, pues, en un sistema de adjetivación y clasificación que ha de resultar útil al maestro para vencer la hostilidad de este o aquel alumno, de esta o aquella minoría, de no pocos indígenas y demasiados subproletarios.

Más que ‘atendida’, la Diferencia es *tratada* —a fin de que no constituya un escollo para la normalización y adaptación social de los jóvenes. “Disolverla en Diversidad”: eso se persigue...

Y es que las Escuelas del “multiculturalismo” atienden la Diferencia en dos planos: un *trabajo de superficie* para la ‘conservación’ del aspecto externo de la Singularidad —formas de vestir, de comer, de cantar y de bailar, de contar cuentos o celebrar las fiestas,...—, y un *trabajo de fondo* para aniquilar sus fundamentos psíquicos y caracteriológicos —otra concepción del bien, otra interpretación de la existencia, otros propósitos en la vida... La “apertura del currículum”, su vocación ‘interculturalista’, tropieza también con límites insalvables; y queda reducida a algo *formal*, meramente *propagandístico*, sin otra plasmación que la permitida por áreas subordinadas o secundarias, tal la música, el arte, las lecturas literarias o los juegos —aspectos *floclorizables, museísticos*... Y, en fin, la apelación a la “comunicación” entre los estudiantes de distintas culturas reproduce las miserias de toda *reivindicación del diálogo* en la Institución: se revela como un medio excepcional de regulación de los conflictos, instaurado despóticamente y pesquisado por la Autoridad, un ‘instrumento pedagógico’ al servicio de los fines de la Escuela.

Todo este proceso de “atención a la diferencia”, “apertura curricular” y “posibilitación del diálogo”, conduce finalmente a la elaboración, por los aparatos pedagógicos, ideológicos y culturales, de una *identidad personal y colectiva*, unos *estereotipos* donde encerrar la Diferencia, “con vistas a la fijación, la buena administración y el control de las subjetividades” (J. Larrosa). De este modo, además, se *familiariza lo extraño* (“la inquietud que lo extraño produce —anota el autor de *¿Para qué nos sirven...?*— quedaría aliviada en tanto que, mediante la comprensión, el otro extranjero habría sido incorporado a lo familiar y a lo acostumbrado”) y nos fortalecemos, consecuentemente, en nuestras propias convicciones, dictadas hoy por el Pensamiento Único.

Desmitificado, el multiculturalismo se traduce en un *asimilacionismo psíquico cultural* que puede acompañarse tanto de una inclusión como de una exclusión socio-económica. El material humano psicológica y culturalmente ‘asimilado’ (diferencias diluidas en diversidades) puede resultar aprovechable o no-aprovechable por la máquina económico-productiva. En el primer caso, se dará una “sobre-asimilación”, una “asimilación segunda”, de orden socioeconómico, que hará aún menos notoria la “diversidad” arrastrada por el inmigrante (asunción de los símbolos y de las apariencias occidentales). En el segundo caso, la asimilación psicológico-cultural se acompañará de una segregación, de una exclusión, de una marginación socio-económica, que puede inducir a una potenciación compensatoria —como “valor refugio”, decía D. Provansal— de aquella ‘diversidad’ resistente (atrincheramiento en los símbolos y en las apariencias no-occidentales, a pesar de la sustancial y progresiva «europeización» del carácter y del pensamiento).

III) PEDAGOGÍAS BLANCAS DEMOFASCISTAS

"¿Eres la Noche?"

R. M. Rilke

La forma de Escuela que se globaliza en nuestros días, fragua del “policía de sí mismo” en tanto figura de la Subjetividad Única, responsable de la aniquilación de la otredad educativa, aparece como el punto de desenlace del reformismo pedagógico moderno. La hemos denominado *demofascista*, y ello nos lleva a plantear la relación entre Fascismo y Democracia...

1) FASCISMO Y DEMOCRACIA

La historia de las ideas ha conocido tres maneras de definir el Fascismo desde la arena de la Democracia. Son estas:

A) La historiografía liberal (ejemplificada por W. J. Momsem) sostuvo que *el Fascismo era lo contrario de la Democracia*, una especie de aberración enterrada en el pasado y que respondió a causas muy concretas, casi «endémicas», conjugadas en Alemania e Italia de un modo meramente coyuntural. Se sobrevaloraba el papel de los líderes (Hitler, Mussolini) y se sugería que el monstruo habitaba *fuera* de la casa demoliberal, que bastaba con consolidar el Estado de Derecho para mantenerlo a raya.

B) Desde la sociología y la politología marxistas (N. Poulantzas, entre otros) se alegó que *Fascismo y Democracia eran dos cartas que la oligarquía, la clase dominante, podía poner encima de la mesa, una u otra, según le conviniera*. En tiempos de bonanza, se prefiere la carta democrática, a través de la cual se embauca mejor a la población; en tiempos de crisis (penuria, conflictividad social, luchas obreras...), se recurre a la carta fascista. Se recordaba, contra la tesis liberal, que Hitler alcanzó el poder por vía democrática. Trabajos de sociología empírica, obras posteriores como la de D. Goldhagen (*Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el Holocausto*) o Ch. Browning (*Gentes de lo más normal*), revelaron la participación de personas de todas las edades, todos los oficios y todas las clases sociales en la persecución de los judíos, muy a menudo sin ser *nazis*, ni funcionarios, sin alegar “obediencia debida”. «Buenas personas», «gentes normales», que destruyeron, torturaron y mataron voluntariamente... No fueron alienadas o manipuladas por la administración fascista: quisieron el fascismo, lo amaron; respaldaron y aplaudieron a Hitler porque de algún modo expresaba sus sentimientos. En la misma línea se expresaron H. Arendt y P. Levi, en dos obras inquietantes (*Eichmann en Jerusalem, Los salvados y los hundidos*).

C) En medios filosóficos y literarios se ha fraguado una tercera interpretación, que suscribimos: *el Fascismo, si bien de nuevo cuño, es el destino de la Democracia*. Auschwitz es la verdad, el “telos”, de nuestros regímenes democráticos. La democracia liberal desemboca en una forma actualizada de despotismo: el demofascismo. Desde la Teoría Francesa (M. Foucault, G. Deleuze) y la Escuela de Frankfurt (T. W. Adorno, W. Benjamin) se han aportado argumentos para fundamentar este diagnóstico: liberalismo, fascismo y estalinismo parten de un mismo fondo filosófico, conceptual, epistemológico (concepto «cósico» de la Verdad, Minoría Esclarecida encargada de rescatarla, Labor de Misionerismo Social para llevar esa verdad a unas masas que se consumen en la ignorancia, fines sublimes que justifican cualquier medio, indiferencia ante el dolor empírico del individuo, Proyecto Eugénico encaminado a la forja del Hombre Nuevo, “reificación” de la población, teleologismo explícito o implícito, etc.), y recurrieron de hecho a los mismo procedimientos (orden del discurso, escuelas, cárceles,...).

Hijos los tres de la Ilustración, liberalismo, fascismo y estalinismo remitían, en último término, al legado grecocristiano y podían reconocer en Platón una de sus fuentes mayores. En *Por qué hay que estudiar el Poder*, M. Foucault desbrozó las vías para esta desmitificación del liberalismo; y, en *Contra la Razón destructiva*, E. Subirats adelantaba el concepto de un “fascismo democrático”, que compartía rasgos decisivos con los fascismos históricos.

2. EL DEMOFASCISMO COMO AVANCE DESDE LO ANTIGUO: RASGOS HEREDADOS E INNOVACIONES

A) El *demofascismo* comparte dos características con los fascismos históricos: expansionismo (¿no estamos ya en la III Guerra Mundial?) y docilidad de las poblaciones (ausencia de crítica interna, de oposición, de resistencia significativa).

Como en tiempos de Hitler o Mussolini, las potencias occidentales invaden países para apropiarse de sus fuentes de energía, materias primas y recursos estratégicos, o por motivos geo-estratégicos y político-ideológicos. Como ayer, la ciudadanía mira a otra parte, o mira de frente y aplaude las masacres...

B) Sin embargo, el fascismo democrático arroja rasgos propios, que lo distinguen del fascismo histórico, y que hallan un eco privilegiado en la escuela, en la forma de educación administrada que le corresponde:

1) Una clara preferencia por las formas simbólicas, lingüísticas y psicológicas de dominación, en detrimento del recurso a la violencia física represiva. En algún sentido, el poder pretende *invisibilizarse*; y para ello se despliega un orden de la violencia simbólica, vinculado a lo que se ha llamado Aparatos Ideológicos del Estado (Medios de

Comunicación, Partidos, Sindicatos, Escuelas,...) y ya no tanto a los Aparatos estrictamente Represivos (Fuerzas de Seguridad, Ejército).

2) Allí donde el poder no se puede ocultar, las figuras de autoridad se *dulcifican* (empresarios que facilitan la adquisición de una vivienda a sus empleados o les proporcionan viajes de vacaciones en condiciones ventajosas; funcionarios de prisiones con formación socio-psico-terapéutica, en sustitución del tradicional carcelero «sádico»; policías *de proximidad*, desviviéndose por ayudar en lo cotidiano a la población; profesores «alumnistas», reformistas, capaces de gestionan el aula desde la simpatía, ganándose el aprecio de sus víctimas,...).

3) Transferencia al oprimido de una parte de las prerrogativas del opresor, de modo que se haga factible la auto-coerción (trabajadores a los que se les regala acciones de la empresa, para que se sientan *patronos de sí*; “módulos de respeto” en las cárceles, de manera que los problemas de la convivencia se resuelvan a través de asambleas, tal en un ejercicio de auto-gestión, en ausencia del funcionario, actuando los presos como *carceleros de sí mismos*; “colaboración ciudadana” con la policía, erigiendo a la gente en vigilante y denunciante de sí misma; alumnos que ejercen de *auto-profesores*, incluyendo temas de su agrado en los currículos, dándose las clases, evaluándose a sí mismos, gestionando la experiencia democráticamente...).

4) Disolución de la Diferencia (inquietante, peligrosa) en Diversidad inocua, de modo que lo Extraño, lo Ajeno, lo Otro se incorpora a lo Establecido mediante una supresión o corrección severa de sus caracteres idiosincrásicos y una preservación de sus ídoles accesorias (superficiales o aparentes). Como resultado, deviene una homologación de fondo, estructural, tendente a un isomorfismo sustantivo, que se ceba en las poblaciones.

3) LA ESCUELA DEL DEMOFASCISMO

Una escuela que convierte al estudiante en auto-profesor, que le concede cuotas engañosas de poder (establecimiento del currículum, auto-calificación, asambleísmo, participación en la gestión de la institución,...), que cancela los procedimientos autoritarios clásicos, que invisibiliza la coerción de los docentes mediante dinámicas participativas, activas, democratizadoras, etc., es la que hallamos hoy en trance de globalización; escuela demofascista involucrada, por la vía del interculturalismo, en la aniquilación de la alteridad educativa y socio-cultural, mundializadora de aquel “policía de sí mismo” fraguado en Occidente hasta erigirlo en Subjetividad Única, forma planetaria de conciencia. “Catástrofe de advertencia que funciona como advertencia de la Catástrofe”, se ha dicho.

Para acercar este ensayo al ámbito de lo empírico, podemos ofrecer un retrato-robot del reformismo pedagógico contemporáneo, atendiendo a los cinco puntos que

vertebran toda práctica educativa efectiva: asistencia, currículum, dinámica, evaluación y gestión.

A) Asistencia

Se contempla una postulación no maximalista de la obligación de acudir a las clases, aunque, de un modo o de otro, deberá satisfacerse el requerimiento administrativo de un control de la asistencia.

En el límite, cabría acordar con los padres calendarios «recortados» y ausencias «excepcionales» (por razones etno-culturales, socio-económicas, residenciales...), trasladándoles en esas circunstancias la responsabilidad educativa y aprovechando los recursos didácticos de la telemática avanzada —internet, videoconferencias, blogs escolares, etcétera.

Ante el profesor o ante «sus progenitores y la máquina», el niño ve su libertad secuestrada; y ha sido metódicamente separado de las restantes instancias educativas no-escolares: «calle», red no institucional, aprendizaje auto-motivado,...

B) Currículum

Se produce una reforma o sustitución de los temarios oficiales tradicionales, decididamente etnocéntricos, ideológicamente «retardatarios», para poder albergar, desde el punto de vista de una ciudadanía democrática universal, la pluralidad sociocultural de los intereses e inquietudes de los estudiantes.

Estos «nuevos» temarios podrán ser elaborados por los profesores (culturalmente diversos, en lo posible), o entre los profesores y los alumnos, o incorporando también las perspectivas de las familias y de diferentes actores locales o comunitarios. Destacarán por su mayor «sensibilidad social» y por su «compromiso intercultural», incrementando la carga de crítica y de denuncia. Enlazarán con las temáticas clásicas del pacifismo, del ecologismo y del feminismo; e incorporarán aspectos locales, regionales, étnicos... Presumirán de haberse dotado de un aparato conceptual «más científico», «actualizado», «más complejo», acaso «inter» o «trans» disciplinario...

Pero el nuevo temario no podrá ser ajeno al anhelo proselitista, a la vocación de adoctrinamiento difuso, que se afirma desde el área del «programa latente» («currículum oculto» o «pedagogía implícita»), como denunciara I. Illich. Por debajo, o más allá, de las revisiones y novedades en el ámbito del «programa patente» («currículum manifiesto» o «pedagogía explícita»), campo de los contenidos informativos, de los objetos de estudio y de los mensajes ostensibles, se registrarán siempre las mismas sugerencias de heteronomía moral, semejante trabajo de corrección del carácter, una idéntica asignación de roles, una análoga racionalización de los principios de autoridad, disciplina y jerarquía...

Por encima de toda prescriptiva curricular, además, se ha establecido un «Orden del Discurso» (M. Foucault) que trasciende a toda «policía inmediata de los

enunciados», a todo «trabajo concreto de represión lingüística» (F. Guattari). Este Orden, en cierto sentido «metalingüístico», incluye la eficacia de todo un conjunto de procedimientos, ceremonias, lógicas sociales e institucionales, dispositivos, reglas tácitas de ubicación y movilización de los cuerpos, mecanismos para la administración de los gestos, etcétera, que garantizan la doma y el control no solo del discurso en sí, sino de los intercambios todos, de los organismos en pleno...

C) Dinámica

Se enfatiza el diseño de métodos y didácticas alternativos, tendentes a incrementar la participación de los alumnos, en el respeto de sus singularidades («clases abiertas» adaptadas a la heterogeneidad de los perfiles psicológicos y socio-culturales), aprovechando las nuevas tecnologías audiovisuales, digitales y telemáticas en general, e intensificando la interacción con el entorno eco-social (localidad, barrio, etnia, familia).

La nueva «ingeniería de los métodos alternativos» apuntará hacia el constructivismo pedagógico, la forja de «ambientes» en sí mismos educativos —con sesiones «activas», «participativas»— que realcen el protagonismo de los estudiantes, en el aprovechamiento intensivo de las tecnologías-punta de la información y de la comunicación, y ensayando una cierta «externalización» del proceso formativo (actividades extraescolares diversificadas, idea de «comunidad educativa», etc.).

Pero tales cambios en la dinámica devienen siempre como un «dictado de la Autoridad» (imposición «bienintencionada» del educador o del experto, al socaire del político o del legislador), en línea despótico-ilustrada. Bajo la figura de un especialista filantrópico, casi «paternal», siempre «alumnista», procurará encubrirse el autoritarismo subyacente a todo ejercicio escolar. Y siempre se perseguirá, con las nuevas didácticas, una aceptación del sistema escolar por parte de los alumnos: dinamizadas, amenizadas, ahuyentando el aburrimiento y la pasividad tradicionales, las clases pierden su aspecto inmediatamente coactivo, la desnudez de su arbitrariedad, con lo que la clausura se soporta mejor.

Sin embargo, todas las dinámicas «participativas» que cabe desplegar en la Escuela, todos los artefactos pedagógicos que el educador puede diseñar antes de esconderse tras las bambalinas de los métodos y «dar cuerda» a sus alumnos, parten de la asimetría de poder, de la jerarquía no-natural y de la exigencia de la obediencia. Se trata de un «activismo forzado», de una participación «bajo coacción», de una movilización «pesquisada».

D) Evaluación

Asistimos a una desvalorización del examen y de la nota, que, de todos modos, no exime de la obligación de «evaluar» o «medir los progresos en la formación». La determinación del sistema de calificación y de las calificaciones mismas no será ya

incumbencia exclusiva del profesor, sino que implicará a los propios alumnos (ten-tándose, en ocasiones, la auto-calificación) y, en algunos proyectos, a otros agentes de la comunidad, como los padres, los servicios psicológicos o sociales, las autoridades locales, etc.

Impugnándose los modelos clásicos de examen (trascendentales, memorístico-repetitivos), que serán sustituidos por procedimientos menos «dramáticos», se alegrará medir la adquisición y desarrollo de «habilidades», «destrezas», «facultades». «Pruebas», «ejercicios», «prácticas», «tests», «juegos», «evaluación continua», «observación diaria del trabajo», etcétera, simularán, pues, suplantar al «examen».

En segundo lugar, se promoverá la participación de los alumnos en la elección del tipo de prueba o procedimiento evaluador y en la fijación misma de las calificaciones (nota consensuada con el profesor, evaluación por el grupo, auto-calificación), al lado de otros actores -familiares, locales, étnicos...

Sin embargo, «desdramatizado» y hasta «democratizado», el fundamento material de la evaluación, reciba el nombre que reciba, no se ve nunca suprimido. La evaluación y la calificación siguen funcionando como el eje de la pedagogía, contribuyendo decididamente a la interiorización de la ideología dominante: ideología del *fiscalizador* competente, del operador «científico» capacitado para juzgar «objetivamente» los resultados del aprendizaje y los progresos en la formación; ideología de la desigualdad y de la jerarquía «naturales» entre unos estudiantes y otros, entre estos y el profesor; ideología de los *dones* personales o de los *talentos*; ideología de la competencia, de la lucha por el «éxito» individual; ideología de la *sumisión conveniente*, de la *violencia inevitable*, de la *normalidad del dolor*; ideología de la simetría de oportunidades y de la ausencia de privilegios, etcétera.

A nivel psíquico, el examen (o la «prueba») actúa como corrector del carácter, como moldeador de la personalidad: habitúa, por ejemplo, a la aceptación de lo establecido/insufrible, a la perseveración torturante en la Norma. Por último, con su función selectiva y segregadora, tiende a fijar a cada uno en su posición social de partida, reproduciendo de ese modo la dominación de clase (Ch. Baudelot y R. Establet). Elemento de la perpetuación de la desigualdad social (P. Bourdieu y J. C. Passeron), destila además una suerte de «ideología profesional» (L. Althusser) que coadyuva a la legitimación de la Escuela y a la mitificación de la figura del Profesor.

E) Gestión

Se procura la subrepción del autoritarismo profesoral, en el sentido de una proclamada democratización de la enseñanza, involucrando a tal fin al alumnado en la gestión del aula y del Centro, y fomentando las dinámicas de reflexión y discusión «colectivas» de los asuntos escolares. En esta línea, se favorecerá tanto la auto-organización estudiantil como el empoderamiento de los distintos actores implicados, directa o indirectamente, en el proceso educativo (agentes locales, instancias

comunitarias, familias, trabajadores no docentes...). A su vez, la institución educativa se reubicará como elemento de la dinamización político-democrática de la sociedad civil, en pos de la co-gestión comunitaria...

El favorecimiento de la participación de los alumnos en la gestión de los Centros (a través de «representantes» en los Claustros, Juntas, Consejos Escolares, etc.) y el fomento del asambleísmo y de la auto-organización estudiantil propenden un único fin: la «integración» del estudiante, a quien se concederá —como urdiéndole una trampa— una engañosa cuota de poder.

En el límite de este reformismo hallamos las llamadas «Escuelas Libres», las prácticas de pedagogía anti-autoritaria («institucional», «no directiva» o de fundamentación psicoanalítica) y los denominados «centros de educación democrática», tal Summerhill. En una renuncia expresa al poder profesoral, declaran experimentar la «auto-gestión educativa», el asambleísmo y la horizontalidad en la toma de decisiones, la democracia directa...

Pero, al igual que ocurría con la pirotecnia de los Métodos Alternativos, es el profesor, el adulto (o el conjunto de los adultos), el que *impone* la nueva dinámica, el que *obliga* al asambleísmo —gesto de nuevo autoritario, paternal, despótico-ilustrado, que contiene la idea de un Salvador, de un Liberador, de un Redentor, de un Cerebro Privilegiado o una Mente Esclarecida que *implanta* lo que conviene a los estudiantes como reflejo de lo que convendría a la Humanidad. La sugerencia de que la libertad no puede ser «donada», sino solo «conquistada» (W. Benjamin) queda abolida...

Por añadidura, al alumnado no se le otorga el poder mismo, sino solo su usufructo; ya que la «cesión» tiene sus condiciones y hay, por encima de la esfera autogestionaria, una Autoridad que ha definido los «límites» y que vigila su desenvolvimiento —simulacro de «abdicación» del poder por parte del Educador y libertad contrita, maniatada, la de los estudiantes, ajustada a unos moldes no creados por ellos. Esta concepción «estática» de la libertad —una vez instalados en el seno de la misma, los alumnos ya no pueden «recrearla», «reinventarla»— y de la libertad «circunscrita», «limitada», vigilada por un Ser al que asiste la certeza absoluta de haber dado con la Ideología Justa, con la organización «ideal», es la concepción de la libertad del estalinismo, la negación de la libertad. Incluso en sus formulaciones más extremosas, la Escuela de la Democracia acaba definiéndose como un Escuela «sin» Democracia -«demofascista», la hemos nombrado.

REFERENCIAS

- Adorno, Th. W., (1960) *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad*, Barcelona, Ariel.
- (1986) “Cultura y administración”, en *Sociológica*, Madrid, Taurus.
- Althusser, L. y Balibar, E., (1970) *Para leer el Capital*, México, Siglo XXI.
- Arendt, H., (2012) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen.
- Arguedas, J. M., (2006) “Los escoleros”, en *Cuentos escogidos*, Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana.
- Artaud, A., (1978) *El teatro y su doble*, Barcelona, Edhasa.
- Bakunin, M., (2008) *Dios y el Estado*, La Plata (Argentina), Terramar. [1ª edición en 1882]
- (2010) *Federalismo, Socialismo y Antiteologismo*, en www.sovmadrid.cnt.es.
- Baudelot, Ch. y Establet, R., (1975) *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, S.XXI.
- Baudrillard, J., (1976) *La génesis ideológica de las necesidades*, Barcelona, Cuadernos Anagrama.
- Benjamin, W., (1973) *Discursos Interrumpidos 1*, Madrid, Taurus.
- Bernhard, Th., (2008) *Maestros antiguos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., (1977) *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- Browning, Ch., (1992) *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, New York: Harper Collins.
- Carrión Castro, J. C., (2005) *Pedagogía y regulación social. Vigencia de Auschwitz*, Ibagué (Colombia), El Poirá Editores.

- Ceceña, A. E., (2001) “La territorialidad de la dominación. Estados Unidos y América Latina”, en la revista *Chiapas*, México, Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, núm. 27.
- Cingolani, P., (2012) *Nación Culebra. Una mística de la Amazonía*, La Paz (Bolivia), FOBOMADE.
- Cioran, E. M., (1980) *Contra la historia*, Barcelona, Tusquets.
— (1986) *La caída en el tiempo*, Barcelona, Planeta-De Agostini.
- Clastres, P., (1978) *La sociedad contra el Estado*, Caracas, Monte Ávila Editores.
- Clébert, J. P., (1965) *Los gitanos*, Barcelona, Aymá.
- Cordero, C., (2001) *El derecho consuetudinario indígena en Oaxaca*, Oaxaca, Instituto Electoral Estatal.
- Cortázar, J., (1993) “La escuela de noche”, en *Deshoras*, Madrid, Alfaguara.
- Deleuze, G. y Guattari, F., (1972) *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Barcelona, Paidós.
- Derrida, J., (1973) *Posiciones*, Valencia, Pre-Textos.
— (1975) *La diseminación*, Madrid, Fundamentos.
— (1997) «Una filosofía deconstructiva», en *Zona Erógena*, Buenos Aires, núm. 35.
- Donzelot, J., (1979) *La policía de las familias*, Valencia, Pre-Textos.
- Dussel, E., (1992) 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Madrid, Nueva Utopía.
- Fernández Enguita, M., (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya*, Barcelona, Ariel.
— (2005) “¡Con la Escuela habéis topado, amigos gitanos!” en *Memoria de Papel 2*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Ferrer Guardia, F., (1976) *La Escuela Moderna*, Tusquets Editor, Barcelona.
- Foucault, M., (1979) “Los intelectuales y el poder. Entrevista de Gilles Deleuze a Michel Foucault”, en *Microfísica del Poder*, Madrid, La Piqueta.

- (1980) “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del Poder*, Madrid, La Piqueta.
- (1980 B) “Por qué hay que estudiar el poder”, en *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, La Piqueta.
- (1992) *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets Editores.
- (2013) “Nacimiento de la biopolítica”, en www.pedrogarciaolivo.wordpress.com (Sala Virtual de Lecturas Incomodantes).

García Olivo, P., (2000) *El Irresponsable*, Sevilla, Las Siete Entidades.

- (2003) *Desesperar*, San Sebastián, Iralka Editorial.
- (2005) *El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*, Barcelona, Virus Editorial.
- (2007) film *Cuaderno chiapaneco 1. Solidaridad de crepúsculo*, Valencia, Los Discursos Peligrosos Editorial.
- (2009) *La bala y la escuela. Holocausto indígena*, Barcelona, Virus Editorial.
- (2009 B) *El educador mercenario*, Madrid, Brulot.
- (2012) *Mundo rural-marginal. Diferencia amenazada que nos cuestiona*. Santander, Agitación Rural.
- (2013) *Cadáver a la intemperie. Para una crítica radical de las sociedades democráticas occidentales*, Valencia, Logofobia.
- (2014) *Dulce Leviatán. Críticos, víctimas y antagonistas del Estado del Bienestar*, Barcelona, Bardo Ediciones.
- (2015) “Socialcinismos. Conflictividad conservadora vs. autoconstrucción ética del sujeto”, en la revista *Temps de E'ducació*, Barcelona, Universidad de Barcelona, núm. 47.

Goldhagen, D. H., (1998) *Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el holocausto*, Madrid, Taurus.

Grande, F., (1979) *Memoria del cante flamenco I*, Madrid, Espasa Calpe.

- (1999), *Memoria del flamenco*, Madrid, Alianza.
- (2005) “El flamenco y los gitanos españoles”, en *Memoria de Papel 1*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Heller, A., (1980) *Instinto, agresividad y carácter*, Barcelona, Península.

Horkheimer, M., (1974) *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu.

- (1986) “Crisis de la Razón”, en *Sociológica*, Madrid, Taurus. [1ª edición en 1956]

Illich, I., (1973), *Juicio a la Escuela*, Buenos Aires, Humánitas.

- (1979) “La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada”, en la revista *Trópicos. Crítica y réplica*, Bogotá, Librería Editorial Vargas Vila.
- (1985) *La sociedad desescolarizada*, Editorial Joaquín Mortiz, México (reeditado en 2011, Madrid, Brulot).
- (2006) *Iván Illich. Obras reunidas I*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2012) *La convivencialidad*, Barcelona, Virus Editorial.

Jaulin, R., (1973) *La paz blanca*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

- (1985) *La muerte en los Sara*, Barcelona, Mitre.
- (2003) “Los indios y las máscaras del totalitarismo”, en *Urdimbre*, Castellón, Suport Mutu.

Lapierre. G., (2003) *El mito de la Razón*, Barcelona, Alikornio Ediciones.

Larrosa, J., (1998) “Para qué nos sirven los extranjeros”, en *Contra el fundamentalismo escolar*, Barcelona, Virus Editorial.

Lazzarato, M., (2000) “Del Biopoder a la Biopolítica”, en la revista francesa *Multitudes*, núm. 1.

- (2005) “Biopolítica/Bioeconomía”, en la revista francesa *Multitudes*, núm. 22.

Leblon, B., (1987) *Los gitanos de España: el precio y el valor de la diferencia*, Barcelona, Gedisa.

- (2005) “Gitanos y Flamenco”, en *Memoria de Papel 1*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Lenkersdorf, C., (1996) *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, México, S. XXI.

Levi, P., (2005) *Los hundidos y los salvados*, Barcelona, El Aleph Editores.

Lévi-Leblond, J. M. y Jaubert, A., (1975) *La ideología de/en la física contemporánea*, Barcelona, Anagrama. [“Prólogo” a Lévi-Leblond, J. M. y Jaubert, A., (1973) *(Auto) Critique de la Science*, Paris, Ed. Seuil]

Liégeois, J. P., (1992), *La escolarización de los niños gitanos y viajeros*, Madrid, Presencia Gitana.

- (1998) *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*, Madrid, Presencia Gitana.

- Lizcano, E., (2003) “El caos en el pensamiento mítico”, en *Urdimbre*, Castellón, Suport Mutu.
- Marroquin, E., (1999) *La Cruz Mesiánica*, México, Palabra Ediciones.
- Mbah, S. y Igariwey, E., (2000) *África Rebelde*, Barcelona, Alikornio Ediciones.
- Miller, A., (2009) *Por tu propio bien*, Barcelona, Tusquets.
- Molina Cruz, M., (2003) *Primeras interpretaciones de simbolismos zapotecos de la Sierra Juárez de Oaxaca*, Oaxaca, Casa de la Cultura Oaxaqueña - Ediciones Watix Dillé.
- Montoya, J. M., (2005) “El pueblo gitano ante la Escuela”, *Memoria de Papel 2*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Morin, E., (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Nietzsche, F., (1984) *Mi hermana y yo*, Madrid, Edaf.
- (1985) *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza. [1ª edición en 1892]
- (1990) *Sobre Verdad y Mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos.
- (2000) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets. [1ª edición en 1872]
- Onfray, M., (2002) *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*, Buenos Aires, Paidós.
- Ong, W. J., (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J., (1984) *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia..
- Paoli, A., (2001) “Lekil kuxlejal. Aproximaciones al ideal de vida entre los tseltales”, en la revista *Chiapas*, México.
- Platón, (1872) “El Político”, en *Obras completas*, edición de Patricio de Azcárate, tomo VI, Madrid, Medina y Navarro editores.

- Poulantzas, N., (1971) *Fascismo y dictadura. La Tercera Internacional frente al fascismo*, México, Siglo XXI.
- (1975) *Hegemonía y dominación en el Estado Moderno*, Córdoba (Argentina).
- Provansal, D., (1998) “La domesticación del otro. Enseñanza y colonialismo”, en *Contra el fundamentalismo escolar*, Barcelona, Virus Editorial.
- Querrien, A., (1979) *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*, Madrid, La Piqueta.
- Rilke, R. M., (1986) *Canción de amor y muerte del corneta Cristóbal Rilke*. Madrid, F.C.E. [1ª edición en 1906]
- Sloterdijk, P., (2000) “La Utopía ha perdido su inocencia”, en www.alcoberro.info.
- (2000 B) “Reglas para el parque humano”, en <https://www.dro-pbox.com/s/oguqevkz3lysfuk/reglas.pdf>.
- (2006) *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela.
- Steiner, G., (2011) *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela
- Subirats, E., (1979) *Contra la Razón destructiva*, Barcelona, Tusquets.
- Tabucchi, A., (2005) “Prefacio a El libro de Cristo gitano”, en *Memoria de Papel 1*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Vogt, Ch. y Mendel, G., (1975) *El manifiesto de la educación*, Madrid, S.XXI.
- Whitecotton, J. W., (1985) *Los zapotecos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Wilde, O., (1986) “El crítico artista”, en *Ensayos y artículos*, Barcelona, Hyspamérica-Orbis.
- Zuleta, E., (2007) “La juventud ante la crisis actual”, en *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Medellín, Hombre Nuevo Editores-Fundación Estanislao Zuleta.



La definición socio-histórica del infante pedagogizado

La definició socio-històrica de l'infant pedagogitzat

The Socio-Historical Definition of the Pedagogized Child

Francisco Guzmán Marín 

Universidad Pedagógica Nacional, México
coraxthelastone@hotmail.com

Recibido: 18/09/2023

Aceptado: 13/12/2023

Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Francisco Guzmán Marín, 2023

Resumen

La definición socio-histórica de la infancia, en sentido estricto, no constituye el reconocimiento específico del “niño” en sí mismo, dentro de la circunstancia concreta de su desarrollo bio-psico-social, sino que representa la teológica invención del *infante pedagogizado*, cuya preventiva rectificación óntico-moral se sustenta en la analítica decodificadora de las teorías del aprendizaje y la acción recodificadora de los dispositivos disciplinario-confesionales de la escuela, partiendo de las reflexiones de Baquero y Narodowski (2015). Aún más se trata de una estrategia ideológica que posibilita *infantilizar* a las clases subalternas, las personas consideradas en cuanto “incultas” y, desde luego, los pueblos de la periferia de Occidente, con lo cual se justifica tanto el tutelaje político, como la reclusión escolar de un amplio sector de la población, pues, «cualquiera que sea constituido en la posición de alumno, al margen de su edad, por defecto es situado en el “como sí” de la infancia», según exponen Baquero y Narodowski (2015), a propósito del histórico estudio de Ariès (1992). En este sentido, el artículo representa el avance parcial de una investigación genealógica respecto del descubrimiento social del infante, el desarrollo histórico de la escuela y los procesos de formación inicial del profesorado.

Palabras clave

Educación, escuela, infancia, pedagogía, reforma moral.

Resum

La definició soci-històrica de la infància, en sentit estricte, no constitueix el reconeixement específic del “nen” en si mateix, dins de la circumstància concreta del seu desenvolupament bio-psicosocial, sinó que representa la teològica invenció de l'*infant pedagogitzat*, la preventiva rectificació óntico-moral del qual se sustenta en l'analítica descodificadora de les teories de l'aprenentatge i l'acció recodificadora dels dispositius disciplinari-confessionals de l'escola, partint de les reflexions de Baquero i Narodowski (2015). Encara més es tracta d'una estratègia ideològica que possibilita *infantilitzar* a les classes subalternes, les persones considerades com a “incultes” i, per descomptat, els pobles de la perifèria d'Occident, amb la qual cosa es justifica tant la tutela política, com la reclusió escolar d'un ampli sector de la població, doncs, «qualsevol que sigui constituït en la posició d'alumne, al marge de la seva edat, per defecte és situat en el “com sí” de la infància», segons exposen Baquero i Narodowski (2015), a propòsit de l'històric estudi de Ariès (1992). En aquest sentit, l'article representa l'avanç parcial d'una recerca genealògica respecte del descobriment social de l'infant, el desenvolupament històric de l'escola i els processos de formació inicial del professorat.

Paraules clau

Educació, escola, infància, pedagogia, reforma moral.

Abstract

The socio-historical definition of childhood, in the strict sense, does not constitute the specific recognition of the “child” in itself, within the concrete circumstance of its bio-psycho-social development, but rather represents the theological invention of the pedagogized child, whose preventive ontic-moral rectification is based on the analytical decoding of learning theories and the recodifying action of the disciplinary-confessional devices of the school, based on the reflections of Baquero and Narodowski (2015). Even more, it is an ideological strategy that makes it possible to infantilize the subaltern classes, the people considered “uneducated” and, of course, the peoples of the periphery of the West, which justify both political tutelage and seclusion school of a large sector of the population, therefore, «anyone who is constituted in the position of student, regardless of his age, by default is placed in the “as if” of childhood», according to Baquero and Narodowski (2015), regarding the historic study by Ariès (1992). In this sense, the article represents the partial progress of a genealogical investigation regarding the social discovery of the infant, the historical development of the school and the processes of initial teacher training.

Keywords

Education, School, Childhood, Pedagogy, Moral Reform.

Problematización general

El descubrimiento de la infancia comprende un amplio periodo histórico de definición social, reposicionamiento político y conceptualización teórica, pues, parte de las consideraciones pedagógicas del humanismo renacentista y se consolida con la instauración de los sistemas educativos nacionales, que fundamentan jurídica e institucionalmente la etapa legítima del desarrollo humano para la formación societal, la reducción del fenómeno educativo en la instrucción escolar y la obligatoriedad de la educación estatizada. La delimitación político-formal del infante, en principio, responde a los propósitos sociales de los distintos programas políticos suscritos por la iglesia, el Estado y el pensamiento humanista e ilustrado, que encuentran en la formación societal institucionalizada, el medio estratégico más eficaz para promover la fundación de un nuevo orden público. Así, la acotación de la edad infantil y la necesidad de su formación societal a través de los claustros escolares, constituyen construcciones políticas dirigidas a definir y afianzar las nuevas identidades sociales, derivadas del desplazamiento del Antiguo Régimen y el consecuente advenimiento de la Modernidad; hecho que después será sedimentado por las proyecciones del desarrollo ontogenético humano, planteadas desde las teorías pedagógicas y las disciplinas del aprendizaje, mediante lo cual se les otorga un cierto sustento, legitimidad y naturaleza “científica”. Empero, no puede soslayarse que “ambos son, infante y escuela, dicho rústicamente, fabricaciones, productos artificiales de nuestra cultura”, según advierten Baquero y Narodowski (2015, p. 64).

A su vez, la filosófico-pedagógica fundamentación del descubrimiento de la infancia tiene como correlato político, la ideológica *infantilización* de las clases subalternas, las personas “incultas” y, desde luego, los pueblos extra-occidentales, entre quienes se encuentran: los campesinos, obreros, artesanos, analfabetos, “indianos” y “negros”, verbigracia, coligiendo del análisis histórico de Fernández Enguita (1990) y Pineau (2001); en función de lo cual, por la misma razón que a los infantes, precisan de ser “civilizados” mediante la formación societal, parecen coincidir René Descartes y José Vasconcelos (referidos por Varela [1986] y Crespo [2005], de manera respectiva). Así, por ejemplo, Pedro Felipe Monlau (1847) señala con toda claridad que «el obrero es pobre, ignorante y tiene instintos aviesos, por eso debe ser socorrido, instruido, educado y moralizado, en aras de que los Estados tengan paz, salud y armonía»; axioma ideológico que resulta aplicable a todo individuo, comunidad o pueblo que sea reducido a la minusválida condición de infantilidad y, por ende, se emplace naturalmente en la subordinada disposición de discípulo, alumno, “sujeto pedagógico” escolarizable, digno de tutela, formación y disciplinamiento reformativo, conforme a la descripción planteada por Pineau (2001).

Hasta antes de los siglos XII y XIII, el infante parece diluirse o mimetizarse, si no es que confundirse, en las prácticas cotidianas de la época, como un periodo de rápida transición a la adultez, »pasaje sin importancia, del cual, se pierde enseguida el recuerdo«, como apunta Ariès (2011),¹ pero inserto en las mismas vestimentas, responsabilidades y códigos prevalecientes en el hogar, el trabajo, esparcimiento y lenguaje común de las personas adultas, de acuerdo con Flandrin (1964) –acaso sólo caracterizado por las “necedades pueriles”, es decir, la torpeza, limitaciones e imprudencias provenientes de su corta estatura, impericia o falta de experiencia, puesto que presenta las “necesidades propias de quien no sabe, ni entiende, ni puede hablar ni expresar cosa alguna de las que necesita”, según le atribuye Delgado Criado al infante Don Juan Manuel (1998, p. 76)–.

La comunidad medieval, señala Ariès (2011), no sólo carece de una conciencia precisa de la edad infantil, sino que tampoco advierte la necesidad de alguna etapa de preparación para transitar a la vida adulta, así, entonces, apenas luego de su tardío destete y una vez incorporado a la escuela, alrededor de los siete años, el infante entra abruptamente al mundo de los adultos. Las sociedades occidentales precedentes al siglo XI –a excepción, quizás, de la cultura helenística con los símbolos del infantilizado Eros–, no prestan algún tipo de interés, ni pierden el tiempo en representarse la imagen de la infancia, pues, al parecer adolece de cualquier forma de realidad concreta, siguiendo el análisis histórico de Ariès (2011). De hecho, parafraseando a Uliviere (1986), bien puede señalarse que »los infantes viven al margen de la sociedad y sólo cuando adquieren autonomía, pertenecen al mundo de los adultos y hasta entonces entran a la historia; al no existir con todas sus características infantiles, tampoco tienen presencia en la perspectiva histórica«. Por su parte, ya en los albores del siglo XX, Martínez Vargas señala que »desde tiempos inmemoriales los ganaderos, agricultores, piscicultores y floricultores han comprometido su mejor esfuerzo para mejorar las especies que explotan«, pero, “sin embargo, «de la especie niño» no parecía acordarse nadie más que los padres desolados cuando perdían un hijo” (citado por Delgado Criado, 1998, p. 194).

En consecuencia, la figura del infante como adulto pequeño se extiende hasta alrededor de la centuria XVII, para contraerse luego en las manifestaciones juveniles, según encuentra Ariès (1986, 1992, 2011) en la iconografía de la época, y no es sino hacia este último siglo cuando comienza a emerger con mayor claridad la imagen de la primera infancia, en las románticas formas del *bambino*, o niño pequeño. En la centuria XVIII, se demarca ya su diferencia con la adolescencia, mientras que el pensamiento decimonónico conforma la figura del *bebé*, de acuerdo con el historiador francés (1986, 1992, 2011), Álvarez Uría y Varela (1991). La representación

1 Más aún, de acuerdo con Ulivieri (1986), »la infancia parece representar un “irrelevante” periodo de la vida humana, que pasa sin trazar ninguna aparente huella«.

de los signos distintivos que posibilitan el reconocimiento preciso del infante, durante este amplio lapso de tiempo, aparece en estrecha asociación con el estatus educativo, mediante los atavíos propios de las clases parcialmente ilustradas o que disponen de condiciones para frecuentar la escuela, retomando los planteamientos de Ariès (1986).

Merced a la contradictoria concepción de sus particulares disposiciones óptico-sociales, que sustentan los clérigos, humanistas e ilustrados de estos siglos —la cual se sitúa entre la dúctil angelización y la insumisa demonización, pero en el consenso del reconocimiento de su vulnerable condición frágil, desvalida y, por ende, necesitada—, la especificación de los rasgos propios que definen a la infancia y le distinguen del adulto, de la pretendida edad de la razón, se acompaña de toda una serie de dispositivos institucionales de *ortopedia y recogimiento moral*: colegios, hospicios e internados, entre otros, cuyo objeto nodal es el sistemático disciplinamiento reformador de sus modos específicos de ser, pensar y actuar, a fin de producir «buenas personas, individuos racionales y ejemplares ciudadanos», mediante un severo régimen de vigilancia, enmienda y confesión, siguiendo los planteamientos de Ariès (1992, 2011) y Varela (1986). La justificación socio-política de tales núcleos y acciones de reforma moral es la “protección” estatal del infante.

El “infante pedagogizado”

Grosso modo, la definición social de la infancia, con características propias y en cuanto etapa específica del desarrollo histórico-ontogenético humano, a partir de las ideas político-pedagógicas que se construyen durante el lapso de los siglos XII y XIII, se gesta en las prácticas educativas promovidas al interior de los colegios clericales, católicos y protestantes, replicadas a su vez dentro de los *colegios residenciales*, de la centuria del XVI, se sustenta de manera formal en las tesis filosófico-pedagógicas del humanismo ilustrado del siglo XVIII, y se instituye en la homologada forma del infante-alumno con la instauración de los sistemas educativos nacionales del periodo decimonónico.

La pedagogizada comprensión del infante ya se previene dentro del programa de Claude Baduel para el Colegio de Nimes, Francia, en el siglo XVI, donde se plantea con suficiente claridad: la incursión a la escuela hacia los cinco o seis años y su permanencia hasta los quince años, el cursamiento anual de cada grado y la diferenciación de la enseñanza para la primera infancia y la adolescencia, práctica distributiva de contenidos formativos y discípulos enclaustrados que no varía sustantivamente en los colegios católicos y protestantes de la época, según explica Hébrard (1988). El principio orientador de esta sistemática graduación del saber

instruccional resulta del reconocimiento de que “*every learning has its time and its place*”, de acuerdo con Hamilton (1989, p. 43).

A su vez, los modelos socio-educativos, contenidos de aprendizaje, tipos de educadores y núcleos formativos que fundamentan, proponen y perfilan los distintos pedagogos, religiosos y seculares, desde el Estado Feudal de la Edad Media hasta el Estado Educador de la era moderna, presentan un significativo desplazamiento político-económico, que transita desde la especificación funcional de las necesidades derivadas del rol público desempeñado por cada estamento social, pasa por la atención de las aptitudes individuales en el Renacimiento, hasta arribar a la estandarización socio-civilizatoria de la escuela estatizada. Un factor fundamental que participa tanto en la revalorización política del fenómeno educativo y el estímulo de la transición socio-pedagógica del Antiguo Régimen hacia la Modernidad, como en la teórica definición del infante y la relevancia social que cobra su formación filosófico-intelectual y literaria, hacia el siglo XV, es la trascendental decisión de los monarcas de respaldarse en las personas “letradas” para administrar el Estado, con el objeto manifiesto de contrarrestar la importante influencia socio-política de la iglesia y la alta nobleza, dentro del proceso de consolidación de la Monarquía Absoluta, partiendo del análisis histórico de Alvar Nuño y Borsari (2021). Tal hecho explica el creciente interés de los nobles, de la época, por la educación intelectual de sus hijos, el paulatino reposicionamiento político del estado medio, el surgimiento del despotismo ilustrado y la considerable influencia ulterior del movimiento enciclopédico-ilustrado en la gobernanza de los pueblos y en la determinación histórica del proyecto socio-civilizatorio moderno.

Así, entonces, al margen de las disposiciones onto-cognitivas de la infancia, las capacidades “naturales” de los individuos en sí mismos o la visión del progreso socio-cultural, los tratados pedagógicos de la baja Edad Media tienen como objeto nodal, la descripción del paradigma del ser, función y comportamiento de las distintas figuras que conforman al jerárquico orden socio-político existente, según explica Delgado Criado (1998), lo cual decide el tipo de dominio de aprendizaje para cada una de los estamentos sociales. La trascendencia de tal concepción socio-educativa repercute tanto en el tipo de mentores que atiende a cada una de las distintas necesidades socio-políticas —los *ayos* y *preceptores* para los hijos de los monarcas y los nobles, los *maestros de letras* destinados para el estado medio y los *maestros de oficios* para las clases bajas, verbigracia—, como los modos del agrupamiento discente en los colegios, internados y talleres, en donde conviven indistintamente infantes, mozos, jóvenes y adultos durante su proceso de formación societal, de acuerdo con Flandrin (1964) y Varela (1986), puesto que el énfasis pedagógico se concentra en la disciplina y labor enseñada, sin importar demasiado la edad de los estudiantes, según explican Chervel (1988) y Ariès (2011). Ello se debe, siguiendo al historiador galo (2011), a »la falta de gradación de los programas educativos, la

simultaneidad de los procedimientos pedagógicos de enseñanza y la preponderancia de los métodos orales de repetición« y memorización de los contenidos de aprendizaje, bien cabe acotar, pues, el pensamiento medieval »ignora por completo la correlación entre la edad del desarrollo onto-genético y las exigencias psico-disciplinarias de las diferentes temáticas de estudio«.

Por cuanto la educación medieval tiene el trascendente propósito de contribuir a la conformación del “pueblo de dios” y, por ende, preparar al individuo en la virtud moral que reclama la prometida “vida verdadera”, allende las míseras contingencias de este mundo, los *studia divinitatis* conformados por la catequesis, los valores cristianos y las sagradas escrituras son temas transversales a todos los estratos de la sociedad feudal. La escuela de la Edad Media, subordinada a los fines religiosos de la iglesia, sólo ofrece los medios hermenéuticos para comprender y defender la fe, como bien advierte Garín (1976). En los príncipes, estos contenidos comunes de aprendizaje, comportan una doble función socio-política: por un lado, les infunden el tipo de comportamiento íntegro que ha de servir de imagen prototípica para el conjunto de la población en general y, por otro lado, les indican cómo deben gobernarse los siervos a fin de convertirlos en fieles devotos de la fe verdadera y factibles candidatos para habitar la utópica *Civitate Dei*; mientras que para el resto de los vasallos tan sólo representa la instrucción en la doctrina como un medio posible de aproximarse a la salvación eterna del alma. El núcleo de la cultura y, en consecuencia, de la formación societal de la época, lo constituye la ejemplaridad de los pasajes bíblicos.

Tratados educativos, centros escolares, universidades y mentores fundamentan sus propuestas y prácticas pedagógicas en las enseñanzas derivadas de los libros, historias, evangelios, parábolas y textos canónicos de la Biblia. Y puesto que no es suficiente con la íntima devoción religiosa, sino que resulta necesario el entendimiento de la revelación con el objeto de normar la recta conducta, habla y saber humano, la lectura de los documentos se emplaza en tanto instrumento primordial de la acción socio-formativa. De ahí que la pedagogía del medioevo se sustente en la justa *lectio* del discurso escrito, de acuerdo con Garín (1976). Esta preeminencia del fervor religioso por el texto propicia diversos fenómenos en el quehacer intelectual de la Edad Media, orientando las prácticas pedagógicas de las escuelas elementales y de los propios recintos universitarios, entre los cuales se pueden enunciar: el surgimiento de un género literario que sintetiza el profundo desprecio de la sociedad cristiana por el mundo, tal es el denominado *De Contemptu Mundi*; la reducción del “saber científico” a la dialéctica de la lectura de los comentarios sobre los comentarios de los escritos, donde, incluso, los propios autores originales pasan a segundo término; la exacerbación de las técnicas y sistemas exegéticos de la *lectio* y, en consecuencia, la sustitución del objeto de conocimiento, la realidad mundana, el lenguaje, la vida y el propio ser humano, por los sentidos, significados, variaciones y/o

connotaciones de las palabras en sí mismas, bajo el hermenéutico principio de *verba non res*, según explica el filósofo italiano (1976).

Así, durante el periodo de los siglos XII al XIV, bajo la misma intención de proyectar el estamental modo en que han de ser educados los príncipes, a fin de apropiarse de las virtudes necesarias para cumplir con el sacro cometido de defender la fe, fortalecer al Estado, gobernar con justicia a las gentes de su reino y salvaguardar al pueblo del vicio, siguiendo el análisis de González Criado (2016), en la emergente confluencia de la recuperación de la filosofía griega, la tradición oriental y el pensamiento cristiano, se retoman y comentan distintos documentos conciliares y códigos jurídicos, al propio tiempo que se produce una amplia gama de tratados político-pedagógicos y obras literarias ejemplares, denominadas *Espejos de Príncipes*, a través de los cuales se perfilan las rasgos morales, comportamientos sociales y desempeños políticos del “buen rey”. A conclusión semejante arriba el príncipe Philippus de los *Diálogos* de Vives, tras los mayéuticos argumentos de *Sophobulus*, esto es: “*Inielligo nihil esse conditioni, ac personæ meæ perinde necessarium, ut artem, ac peritiam regendi regni*” (1999, p. 146).

En la perspectiva estamental de los fines educativos, la formación intelectual de las masas no parece relevante a los propósitos políticos de la estabilidad del Estado, la salud pública y/o el fortalecimiento económico, pues, parafraseando a Delgado Criado (1998), bien es posible afirmar que «no se considera necesario instruir al pueblo, fuera de las prácticas de sus faenas productivas. Basta con la formación de las élites dirigentes, de donde descenderá a la sociedad toda clase de virtudes y bondades». En este contexto histórico, la literatura medieval ejemplar, desempeña una doble función socio-educativa, esto es: hacia la cúpula de la pirámide social, conforma el paradigma de la formación intelectual-moral de los hijos de la nobleza y de los futuros gobernantes; mientras que, hacia la base popular, constituye la imagen central de la conducta virtuosa, respecto de la cual todo súbdito ha de representar un obligado reflejo. Por cuanto el rey personifica el núcleo mismo del sistema de dominio instaurado, bajo el genealógico enfoque de Foucault (1979, 2002) sobre las estrategias del poder monárquico, en la justa dignidad de su ser, comportamiento y gobierno se concentra la mirada entera del desempeño socio-político de los distintos estamentos del sistema feudal, erigiéndose como modelo sustantivo de la vida moral pública que cada siervo debe esforzarse por emular. Tal hecho explica el por qué la “buena” educación de los delfines significa uno de los mayores “bienes” para la población, según expone el catedrático español (1998).

Ahora bien, por cuanto «la educación representa el factor básico de regeneración del individuo y la sociedad tendente al servicio de la res-pública», parafraseando a León Esteban (2002), el aspecto nodal de la instrucción renacentista de los infantes comporta la manifiesta finalidad política de formar servidores de la ciudad y del Estado, capaces de preservar, la salud, estabilidad y virtud del orden público;

bien sea en el ejercicio del gobierno de las gentes, o ya en el dócil acatamiento de los deberes cívicos, tales como la defensa del régimen establecido, el estilo de vida y el territorio estatal, por ejemplo. En tal contexto, la religión desempeña la función política de justificar la autoridad divina de los monarcas y promover la *obediencia reflexivo-pasiva* de los siervos, pese al insistente discurso emancipador humanista. Desde esta perspectiva, a propósito del pensamiento educativo de Vergerio, Garín (1976) acota que aun cuando no es una condicionante necesaria el carácter servil, la educación si requiere de cierta disposición para adaptarse a la disciplina, además del interés público que comporta la formación de los niños, pues, al Estado le es importante contar con una juventud “bien educada”.

El emergente emplazamiento de la ciudad, el propio ser humano, las artes y la industria en cuanto centros vitales del desarrollo de la actividad socio-cultural, el conocimiento intelectual, la potencia transformadora del orden mundano y las prácticas económicas, de manera respectiva, constituye el contexto histórico-político que genera las condiciones de posibilidad para el polémico surgimiento y la paulatina expansión de la escuela y la pedagogía del Renacimiento. Grosso modo, los principales factores de controversia que van a permitir la significativa distinción entre las prácticas medievales de instrucción y el ideario educativo renacentista, partiendo de las premisas de Esteban (2002) y el análisis histórico de Garín (1976), son: el ejercicio de la *ratio*, la crítica filosófica, el emular creativo de la tradición greco-romana, la formación humanista, la secular exploración liberal del pensamiento, el *urbana civis* y el intelectual, ante la *auctoritas* incuestionable de *auctores* y comentaristas, la fe religiosa, la maniquea conversión de los moralistas clásicos, la evangelización cristiana, la censura teológica, el caballero y el clérigo, de manera respectiva. Y aunque la escuela humanista pretende «conciliar la formación religioso-moral con los códigos educativo-morales de la tradición clásica greco-romana», de acuerdo con el profesor aragonés (2002), sobre los puntos anteriores se concentra la reacción pedagógica de la Reforma y la contra-reforma, para atenuar, amoldar y/o francamente revertir «las “falsas y perversas” enseñanzas de los enemigos que pretendieron “asaltar” la Iglesia de Dios», según advierte luego el jesuita Antonio Possevino (1941), hacia 1598.

Aun cuando, en sentido estricto, no parece sobrevenir una radical ruptura con la visión educativa del medioevo, sino más bien cierta “ampliación o evolución” de la experiencia y recursos construidos durante este largo periodo, de acuerdo con Esteban (2002) y Alvar Nuño y Borsari (2021), pues, a despecho de las acres críticas humanistas, quienes comienzan a promover la leyenda negra de la Edad Media como un “tiempo tenebroso”, según sintetiza tal concepción François Rabelais (1923¿?) a través de la conminatoria carta que le hace llegar Gargantúa hasta París, a su hijo Pantagruel, en realidad, desde sus formas y contenidos mismos, sigue prevaleciendo la función disciplinario-reformadora moral del ser del infante que

normalmente se le viene asignando a la formación intelectual, la tradición greco-latina en tanto paradigma ejemplar de la sabiduría y el actuar humano, las técnicas retórico-gramaticales de la *lectio* como núcleo de las prácticas pedagógicas —aunque ahora enriquecidas con la *disputatio* y la *declamatio*, de acuerdo con Esteban (2002); además de supeditarse al lenguaje y enseñanzas procedentes de la lectura de poetas y prosistas clásicos, como ocurre en el Método de Guarino Veronese, por ejemplo—, y el esquema básico del *Trivium* y el *Quadrivium*, aun cuando reformulado, en cuanto organización programática de los contenidos del aprendizaje escolar; esto, sin olvidar el carácter preponderante, privilegiado y focal que se le atribuye a la escuela y la universidad en la producción y difusión cultural, así como el reconocimiento público de la formación societal de las nuevas generaciones.

Durante la Edad Media, con la *lectio*, se tiene el empeño de instruir al *uomo christianus*, caracterizado por el *bene legitur* el texto bíblico y el *bonum scire* el mensaje revelado; mientras que el anhelo del Renacimiento, con la *lettere*, es formar al *homo eloquens* constituido por el *bene decire* lo que críticamente se piensa y el *bene sapere* en el delicado gusto del conocer y el hacer; pero, en ambos casos, el fin último de la enseñanza es el *bene vivere* la vida moral dentro de la sociedad, siguiendo los planteamientos de Esteban (2002), respecto del segundo caso. Partiendo del análisis histórico de Garín (1976) y Delgado Criado (1998), durante el Renacimiento parecen acontecer cinco importantes desplazamientos socio-pedagógicos, a saber: en primer lugar, las propuestas de la educación focalizada en las habituales funciones de los estratos político-económicos del Estado Feudal, se reorientan hacia el reconocimiento y atención de las aptitudes, capacidades y/o talentos “naturales” de los individuos, con el objeto manifiesto de encauzar a cada cual en la dirección de la actividad que mejor le corresponda, bajo el aristotélico principio de “*alii ad alia nati sumus*” (Aristóteles, s/f); en segundo lugar, la formación intelectual reservada tradicionalmente para el conjunto de las élites socio-políticas, se apertura hacia la totalidad de la población, en el claro presupuesto de que las clases dirigentes se «apropian de tal ciencia [la “ciencia moral”] para saber mandar» y los estamentos populares la «asimilan para obedecer», según previene ya Egidio Romano —“Tanto el gobernante como el pueblo debe aprender esta ciencia, el primero para saber mandar y el segundo para obedecer” (citado por Díez Garretas, 2009, p. 163).

Al respecto, sin embargo, antes que un auténtico afán de universalizar la educación, acota Garín (1976), la pretensión de los primeros humanistas resulta una suerte de “promesa inicial” sobre la importancia de la formación del «político», es decir, en torno de la necesidad de instruir a los hijos de las nuevas clases dirigentes de la «república», a fin de preparar ciudadanos eruditos, *modelli* de la administración pública y la diplomacia —jueces, abogados, notarios, secretarios, capitanes, etc.—, susceptibles de ser llamados para colaborar con los “señores”, o bien que les

sea posible convertirse en los sucesores. Pero, a pesar de la advertencia del filósofo italiano (1976), cierto es que en estos primeros pensadores, tratadistas y maestros comprometidos con la visión humanística, resulta posible reconocer una abierta tendencia de extender la educación intelectual al conjunto general de la población, más allá de los príncipes, nobles y regentes públicos, bien sea para “enseñarle a obedecer”, de acuerdo con Egidio Romano, o ya inspirados por un religioso sentido misionero, según sucede con Vittorino da Feltre. A su vez, Maffeo Vegio «se inclina por la institución pública, donde varios maestros enseñen a un número reducido de discentes, desde los siete años», al decir de Esteban (2002). De hecho, Garín (1976) resalta que las *escuelas humanísticas*, aun cuando sea sólo en el ámbito de su proyecto socio-civilizadorio, «debían encontrarse abiertas a todo el pueblo, pues, se presentan a nombre de la humanidad, en cuanto educadoras del ser humano».

Por su parte, en tercer lugar, con Guarino inicia la organización de los contenidos de aprendizaje dentro de una cierta secuencia precisa de formación intelectual, que si bien no responde tanto al desarrollo onto-genético del infante, si pretende la coherencia temático-progresiva articulada con un método pedagógico específico, donde se conjugan: explicaciones docentes, ejercicios orales, construcción de casos, estudio de obras y ejercicios físicos, entre otras acciones, cuyos principios básicos se sintetizan en *De Ordine Docendi ac Studenti* (c. 1485), escrito y publicado por su hijo, Battista Guarini. En cuarto lugar, comienza a perfilarse la psico-pedagógica percepción del infante, derivada de las descripciones, enfoques y reflexiones de Llull, Sánchez de Arévalo, Nebrija, Vives y De Loyola, entre otros, a lo largo del lapso comprendido entre los siglos XIII al XVI; y en quinto lugar, a causa del aspecto anterior que recupera y promueve la psico-moral imagen infantil de un ser proclive a perderse en la picardía, la pereza y el vicio, pero susceptible de reforma óntico-social mediante la vigilancia constante, el disciplinamiento correctivo y la educación intelectual, se origina la concepción de la infancia como un periodo necesario de preparación cognitivo-deontológico para insertarse en la vida adulta de la «República».

Al propio tiempo, parece construirse el consenso general de que tal fase preparatoria inicia a los siete años de edad, según establece Vegio (referido por Esteban). Así, entonces, desde su misma fuente de procedencia, la definición social del infante aparece íntimamente asociada a la reforma moral que se le atribuye a los procesos educativos; a partir de lo cual, la escuela se proyecta como el espacio más pertinente para inducir, capacitar e instruir a los infantes en las exigencias propias del mundo de los adultos, pues, «quien ha de arribar a ser un ciudadano, incluso, con posibilidades de participar en la administración del Estado y convivir entre personas célebres o excelentes, debe acostumbrarse desde pequeño a la vida pública, fuera de los muros de la morada familiar», bien puede señalarse siguiendo a Nebrija (1981).

Un aspecto más de esta intrínseca asociación de la edad infantil y la exigencia socio-política de su formación intelectual, además de la docilidad, maleabilidad y

capacidad para la retención inmediata de las enseñanzas, es la abierta disposición que le caracteriza en el aprendizaje y entendimiento de las ciencias, según explica García de Castrojeriz (Alvar Nuño y Borsari, 2021). A su vez, tomando como punto de partida las seis edades del ser humano dispuestas por San Agustín, el confesor de la reina de Portugal establece una diferencia etaria entre la *infancia* que concluye hacia los siete años y la subsecuente *mocedad* que se extiende hasta los catorce años de edad. La incipiente defensa de la educación generalizada a través de la escuela y el reconocimiento expreso de la necesidad emergente de preparar al infante para insertarse en las exigencias y dinámicas particulares de la vida adulta, van a improntar, de manera decisiva, tanto su representación artística, de conformidad con los hallazgos revelados por Ariès (1986), y el enclaustramiento correctivo-protector de que es objeto, al interior del *Contubernium* renacentista y los posteriores colegios de internos suscritos por órdenes religiosas convertidas en organizaciones educadoras, católicas y protestantes, de la época de la Reforma y la contra-reforma, como su ulterior justificación filosófico-pedagógica de parte de los pensadores ilustrados y la consecuente homologación política con el rol social de alumno a que es condenado –por defecto, el inmaduro estatus infantil instala al individuo en la tutorada condición de discente, y viceversa, la escolarizada posición del escolapio le sitúa dentro de la disciplinable infantilidad; existe, pues, una mutua significación socio-política entre el precario estado pueril y el reformatorio estado escolar.

Aunque, sin embargo, como la educación se encuentra improntada de un tradicional carácter aristocrático hasta los albores del siglo XX, tanto en las disposiciones de acceso, como en los fines del Capital Cultural Institucionalizado, donde el mundo del *otium* sigue imponiéndose sobre el *nec-otium*, pese al humanismo discursivo de los pedagogos renacentistas e ilustrados, además del surgimiento de la estatizada escuela pública obligatoria, hacia el siglo XIX, cierto es que en la cruda realidad de los hechos, coexisten dos representaciones sociales del infante, tales son: por un lado, la “infancia normal” cuyas privilegiadas condiciones económicas le posibilitan el enclaustramiento protector en el ocio escolar y, por otro lado, la “infancia peligrosa”, resabio del *hommúnculo*, que prosigue atrapada en las dinámicas propias de la vida adulta. Los infantes provenientes de hogares pobres, apenas si consiguen frecuentar la escuela, tanto por los gastos que demanda la instrucción formal, como por la necesidad familiar del exiguo salario infantil, según acota Delgado Criado (1998). De acuerdo con Ulivieri (1986), las expresiones sociales de la infancia peligrosa son: el *infante pobre* y el *infante abandonado*, para quienes el trabajo constituye la única vía de salvación moral, mediante la neutralización de su disposición al vicio, la delincuencia, la prostitución, la holgazanería, el vagabundeo y la mendicidad; en razón de lo cual se establecen las *charity schools*, *hospicios*, *hospitales*, *bre-fotrofi*, *casas de trabajo*, *asilos de infancia*, *casa di educacione correzionale* y *colonias agrícolas*, entre otras, para la *redressement*, *correction et normalisation des*

efants. “El trabajo era, pues, fuente de normalización social y modelo ético-pedagógico que influía tanto en la sociedad como en las instituciones reeducativas”, según señala la profesora italiana (1986, p. 75).

A su vez, estos distintos factores determinan el emplazamiento de la “vulnerable” edad infantil como etapa propia del progresivo desarrollo humano, bajo la perspectiva de que representa la fase conveniente y propicia para realizar la reforma cognitivo-moral del ser, pensar y actuar público de los príncipes, los nobles, los administradores de la República y el pueblo, mediante el recurso de la formación intelectual que proporciona el estudio de las ciencias y la tradición clásica, a fin de constituir una cierta conciencia histórico-crítica, esto es, una *conciencia morale*, de acuerdo con Garín (1976). El humanismo renacentista termina con la concepción medieval del *hommúnculo* e inaugura la percepción filosófico-pedagógica de la infancia en cuanto fase psico-moral de rectificación onto-cognitivo-social del ser humano. Generalizando la valoración de Esteban (2002), sobre el humanismo italiano del siglo XV, bien resulta posible concluir que: aun cuando «provisto de una originalidad prestada de la tradición greco-latina, en el esfuerzo manifiesto de conciliar sus propuestas formativo-morales con las tesis cristianas, y también embargado de entusiasmo y fe por las posibilidades históricas del cambio, el pensamiento pedagógico del Renacimiento hace transitar al infante, a través de la acción cultural y educativo-escolar, como un recurso emergente, aunque aristocrático, de regeneración de la vida social».

Al igual que la concepción pedagógica renacentista no representa ninguna radical ruptura de fondo con la visión instruccional del medioevo, pese a las severas críticas del pensamiento humanista y la secularidad de los valores socio-culturales que promueve, por su parte, la reacción de los movimientos y las órdenes religiosas reformadoras y contra-reformistas, del siglo XVI, transformadas en organizaciones educadoras, tampoco constituye una drástica fractura con las propuestas formativas de los educadores del *quattrocento* y el *cinquecento*; antes bien, los diversos factores educativos, que no sus principios societales, son utilizados como elementos estratégicos para impulsar los respectivos propósitos político-religiosos de cada bando y, al propio tiempo, refuncionalizar las tesis de la instrucción cristiana. Así, el programa jesuita encuentra en la retórica, la dialéctica, el latín, la filosofía y los moralistas clásicos de los *studia humanitatis*, siguiendo a Garín (1976), recursos emergentes para combatir la influencia social de la reforma protestante, revertir las “perversas enseñanzas” de los enemigos del credo católico, formar a los “soldados” de la iglesia de Roma y convertir a los paganos, verbigracia. Desde esta perspectiva, Iac Sadoleti (1583) reconoce en la filosofía metafísica y ética de Platón y Aristóteles, una cierta oportunidad factible para hacerse de la sabiduría y la moral que requiere la comprensión justa y el comportamiento recto de la verdadera comunidad cristiana.

La ruta de continuidad histórica, sin embargo, no estuvo exenta de polémicas revisiones doctrinales de ambos frentes, ni tampoco tuvo un carácter progresivo-lineal, antes bien, se presentan serios retrocesos político-pedagógicos, que por momentos parecen retrotraer los “tenebrosos tiempos” medievales, con la restauración del principio de autoridad religioso-intelectual, la censura selectiva de libros y autores, la maniquea cristianización de la filosofía greco-latina, la depuración moral de textos y el predominio del dogmatismo evangelizador. En este sentido, rechazando abiertamente toda posibilidad de libre pensamiento, práctica socio-cultural y formación intelectual, desde luego, la Compañía de Jesús no permite margen de duda respecto de los propósitos societales, orientación doctrinal y contenidos de aprendizaje que deben privar dentro de su rígido sistema instruccional. El mismo enfoque doctrinario con el cual se pretende contrarrestar la “herética” liberalidad de los *studia humanitatis* para instaurar la obediencia reflexivo-pasiva propia de los soldados de la iglesia católica, es desglosado sistemáticamente en el programa educativo que representa la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús.

La situación no varía sustancialmente en el ámbito de la formación societal organizada desde la perspectiva de la reforma protestante, incluso, puede advertirse que en algunos casos el dogmatismo evangelista y la disciplina moral es más radical que el impuesto por la Compañía de Jesús, pese al análisis de Garín (1976), respecto a que «en tierra protestante el ideal educativo humanista, además del respeto por el ser humano y sus posibilidades, se revela como un instrumento valioso para reivindicar el valor de la conciencia y de su interioridad ante el peso de la jerarquía tradicional». Así, prácticamente impulsados con la misma afición por las lenguas muertas, equivalentes autores y textos greco-latinos, los educadores protestantes advierten en los *studia humanitatis* el recurso propicio para alcanzar una mejor comprensión y consecuente asimilación del *Divinum Verbum*.

La acrítica asimilación del dogma reformado constituye el objetivo nuclear de la formación societal protestante, por ende, los valores religiosos representan el contenido fundamental de aprendizaje en el proyecto educativo de los reformadores, alrededor de los siglos XVI y XVII, mediante la implantación escolarizada de la enseñanza del catecismo y el estudio de la Biblia, siguiendo los planteamientos de Carlos Witthaus (Lutero, 1977), cuya trascendencia y resolución evangélico-disciplinaria se extiende más allá de las fronteras escolares, hasta alcanzar la regulación completa de la vida comunitaria y de las formas “rectas” de profesar la fe y la devoción cristiana, pues, la instrucción doctrinal tan sólo significa un factor de «renovación de la vida social», dentro del programa socio-político y económico-cultural de la Reforma, con el objeto de «retornar a la sociedad cristiana original», retomando las reflexiones de Martín Sánchez (2010) y Algeciras (2014), al respecto.

El ideal educativo protestante, de acuerdo con Martín Sánchez (2010) es la *pietas literata*, la “piedad ilustrada o sabia”. De ahí, pues, que los recursos

hermenéutico-pedagógicos, crítico-históricos y poético-lingüísticos de los studia humanitatis renacentistas, destacados por Garín (1976), una vez abrogados todos sus potenciales impulsos de transgresiva secularización humanista, mediante la severa profilaxis socio-teológica de la Reforma, tan sólo se limitan a desempeñar dos funciones subsidiarias, esto es: reforzar la convicción social de la verdad histórica que representan los dictados socio-religiosos y teleológico-morales derivados de la interpretación docta de las sagradas escrituras y, a su vez, nutrir los argumentos protestantes contra la degeneración de «las instituciones, la cultura, las prácticas y lecturas del catolicismo romano», partiendo del análisis del historiador italiano (1976); mientras que el reconocimiento del valor de la conciencia tan sólo proviene de su capacidad efectiva para rendir testimonio “fiel” de la existencia de Dios y de los consecuentes misterios de la creación, no de la facultad que dispone en el discernimiento de la propia experiencia histórica humana.

En aras de tales principios de instrucción y disciplinamiento societal, hacia el interior de las escuelas y comunidades regidas por los distintos exponentes de la Reforma, se prohíben libros profanos, censuran textos e instituyen cerrados dispositivos confesionales para vigilar la “apropiada” interpretación de las sagradas escrituras; al propio tiempo que se acota el estudio de la filosofía greco-romana y destierra la teología escolástica, de acuerdo con Witthaus (Lutero, 1977). Las artes se encuentran vedadas, a excepción, quizás, de la música. Los jóvenes tienen restringido participar en los bailes, juegos de diversión, fiestas y entonar cantos que no sean religiosos. En términos generales, siguiendo a Ginestet y Paredes (Ginestet, 2016), el movimiento protestante se opone e intenta abolir toda forma de expresión de la cultura popular que tenga en cuanto propósito la diversión del pueblo, esto es: libros no piadosos, tabernas, ferias, bailes, baladas y juglares, entre otros; todo aquello que pueda interpretarse como alguna forma de tentación, abierta o encubierta, es condenado.

Ahora bien, por cuanto la disciplina desempeña una función crucial en la concepción educativa, teoría pedagógica y práctica instruccional de la Reforma, la conducta de los padres, profesores y alumnos se encuentra plenamente regulada. Los progenitores tienen la obligación social de iniciar en la educación religiosa a sus hijos y de enviarlos a la escuela para que consoliden la fe cristiana, cuya responsabilidad de controlar y hacer cumplir tal deber corresponde a las autoridades del Estado eclesiástico y secular. Al margen de cualquier pudor humanista, en tierra protestante no se duda en instituir correctivos para consolidar el disciplinamiento societal impuesto por el espíritu de reforma religiosa. Los castigos previstos en las ordenanzas eclesiásticas, leyes civiles y normas escolares, consideran una vasta gama de regulación socio-evangélico-educativa, la cual comprende desde la sanción económica a los padres de familia que no envían a sus hijos a la escuela, pasando por las puniciones a quienes falten a clases y/o los servicios litúrgico-confesionales, hasta la

desobediencia, el incumplimiento de las tareas y la falta de atención a las lecciones y/o sermones, por mencionar sólo algunos de los aspectos más relevantes sobre el tema. Para tal efecto, se nombran preceptores que vigilan, de manera permanente, la asistencia, desempeño, comportamiento y observancia de las reglas instituidas, por parte de profesores y estudiantes. A fin de que resulten amonestaciones ejemplares, en la mayoría de los casos, los alumnos son castigados públicamente, ante la presencia completa de compañeros y maestros reunidos en asamblea, siguiendo las acotaciones de Algeciras (2014). Grosso modo, la versión más dura y cerrada de la disciplina reformista se experimenta dentro del teocrático régimen tutelado por Calvino en Ginebra, al grado de recrear y, a veces superar, las prácticas represivo-disciplinarias de los “tenebrosos tiempos” de la católica Edad Media; mientras que la versión más moderada del disciplinamiento reformador y conciliadora con los principios rectores de los *studia humanitatis* se experimenta dentro del orden educativo impulsado por el *Praeceptor Germaniae*, Felipe Melancton, en Alemania.

Empero, allende las profundas controversias teológicas, diferencias político-evangélicas, comunes prácticas de disciplinamiento societal e, incluso, importantes retrocesos socio-educativos, cierto es que la emergente sinergia de las diversas propuestas de instrucción diseñadas por los procesos de Reforma y contra-reforma religiosa, define los factores y dispositivos pedagógico-institucionales sustantivos de formación de la infancia, de que después se agencia el movimiento enciclopédico-ilustrado para constituir el paradigma de la educación moderna, hacia los siglos XVIII y XIX. A tal hecho contribuyen, también, teólogos, pedagogos y filósofos de la época, como Baltazar Gracián con *El Criticón* (1651-1657), Juan Amos Comenio a través de su *Didáctica Magna* (1630) y Locke desde los *Pensamientos sobre la Educación* (1693), verbigracia. En principio, manteniendo la contradictoria concepción del infante –criatura intersticial entre la “salvaje” animalidad, la perversa inclinación al vicio y la irresolución onto-teleológica, pero, a su vez, dotada de una beatífica inocencia, dócil maleabilidad socio-cognitiva e innata curiosidad por el descubrimiento de los misterios del mundo–, termina por asentarse el reconocimiento político-pedagógico de la edad infantil como la etapa propicia, si no es que la única y exclusiva fase del desarrollo socio-genético, para inculcar las bases de la reforma óntico-moral que posibilite la conversión del individuo en auténtico ser humano. Prevalece el consenso, parafraseando a Delgado Criado (1998), de que «la instrucción temprana en el bien, garantiza la orientación del infante en el “buen camino”, antes de que sea tarde», permitiendo la conquista del *hombre consumado*, de acuerdo con Gracián (2009), la realización del *animal racional, sabio, piadoso y honesto*, según previene Comenio (1998). De esta forma, en confluencia con el esquema instituido por la escuela latina, se establece el periodo comprendido entre los seis o siete años y hasta la edad de los catorce años, como el lapso “natural” para el

adiestramiento humano, bajo las premisas que sintetiza el pedagogo de Moravia (1998).

Al propio tiempo, bajo la intención manifiesta de alcanzar el adoctrinamiento sistemático de la población completa en el dogma, valores y praxis dictadas por la interpretación docta del evangelio cristiano, aunque mediada desde la maniquea óptica del catolicismo romano y la Reforma, convierten la programática declaración educativa de los primeros humanistas del Renacimiento, que reconoce Garín (1976), es decir, la universalidad de la formación escolar, en una premisa insoslayable del desarrollo socio-histórico, sustentada en tres ineludibles dimensiones de deber político-religioso, a saber: por un lado, la obligación gubernativa del Estado secular de garantizar la instrucción a la totalidad de los habitantes, a través de la instauración y el sostenimiento público de escuelas, afianzadas en el establecimiento legal y la supervisión punitiva de la obligatoriedad de la educación formal; por otro lado, la obligación social de los padres de familia para asegurar que sus hijos sean instruidos en los contenidos de aprendizaje y modos de disciplinamiento societal, comprometiéndose la asistencia permanente de estos, la observancia de las normas instituidas y el cumplimiento de las tareas encomendadas, sin ningún tipo de cuestionamiento y/o resistencia; y por último, la obligación cívica de los infantes para dejarse instruir conforme a los conocimientos, hábitos y desempeños que han decidido los “doctos” diseñadores del programa socio-civilizatorio, renunciando a sus disposiciones naturales, intereses particulares y experiencias cotidianas de vida. Al respecto, conviene advertir, los teólogos, filósofos y pedagogos de la época, primero, embozan este deber político-religioso tras la mascarada de la responsabilidad evangélico-generacional.

Los exponentes del movimiento enciclopédico-ilustrado, luego, van a escamotear el disciplinamiento societal doctrinario detrás del igualitario principio del derecho universal ciudadano; mientras que el pensamiento humanista moderno del siglo XX, encubre el homogenizante adiestramiento escolar tras los bastidores de los derechos humanos, culturales y políticos. No, en la cruda realidad de la resolución socio-histórica, el “derecho a la educación” nunca ha sido un auténtico derecho para que los individuos, comunidades y pueblos decidan por sí y desde sí mismos, en qué, cómo y cuándo han de educarse, para qué, cuál y de qué manera agenciarse del capital cultural disponible, sino que tan sólo ha venido representando un subterfugio político-religioso para encubrir la sistemática domesticación escolar de la sociedad, en la praxis de la obediencia reflexivo-pasiva, a fin de tornarla gobernable, como bien han advertido teólogos, filósofos y pedagogos desde Egidio Romano pasando por Comenio (1998) y llegando hasta Kant (2009).

El arribo a los umbrales de la moderna edad enciclopédico-ilustrada no supone algún tipo de cambio radical o significativo respecto de la tradicional concepción prevaleciente de la infancia, la desigualdad político-económica que tiende a

normalizar la estandarizada universalidad de la instrucción pública, la antigua función social de reforma óntico-moral de la escuela y el consecuente disciplinamiento societal del individuo, los colectivos y las comunidades reconocidas en la tutelada situación de infante, bajo el histórico patrón de la obediencia reflexivo-pasiva. La síntesis de la justificación ilustrada, es propuesta por Kant, para quien durante »la primera época, el alumno ha de acreditar una *sumisión y obediencia pasiva*; mientras que en la segunda etapa, debe hacer *uso de la reflexión y su libertad, pero sometido al imperativo de las leyes*«, desde tal perspectiva, acota el filósofo prusiano: en “la primera la coacción es mecánica, en la segunda, moral” (2009, p. 45). Ciertamente, los principales protagonistas del proceso de arraigo político de las seculares y “revolucionarias” premisas de la Ilustración, no dejan de estar convencidos plenamente sobre la progresiva fuerza socio-civilizatoria y emancipadora que subyace en el dominio del conocimiento y la praxis pública de la educación, pero, siempre y cuando sus “iluminadoras luces” sean reservadas para los sectores privilegiados y se mantenga un estricto control en la conservación del orden social prevaleciente.

La moderna percepción socio-pedagógica del infante, arraiga sus principales presupuestos en las definiciones onto-genético-psicológicas dispuestas por Rousseau (2016), a través del *Émile, ou sur l'Éducation*, de 1762, escrito a petición de Louise Madeleine Guillaume de Fontaine. Ciertamente, aunque, en sentido estricto, el polímata suizo no inventa el concepto socio-genético de la infancia, según pretende Marcelo Mendoza Prado (Rousseau, 2016), y pese a las acres críticas de éste respecto de las ideas prevalecientes hasta su época, sobre la concepción infantil, las formas de criar a los niños y los métodos de su educación; la verdad es que su pensamiento pedagógico sólo tiende a sintetizar, fundamentar, secularizar y/o “naturalizar” los rasgos fundamentales propuestos por sus predecesores, así como la praxis instruccional establecida al interior de las escuelas pertenecientes a las organizaciones religiosas, protestantes y católicas, desde las centurias XV y XVI.

Acaso sean sólo tres las aportaciones auténticamente de origen rousseauiano al proceso de evolución socio-histórica de la comprensión político-pedagógica del infante, grosso modo, tales son: la “naturalización” onto-genética del estadio infantil, con atributos, características e identidad propias, diferenciadas por completo de la edad adulta, superando la tradicional imagen construida desde el déficit del ser; la consecuente des-moralización de la naturaleza, disposiciones y comportamiento social de los infantes, trascendiendo la habitual dialéctica religiosa de oposición con que suele describirseles en cuanto beatificados ángeles y/o infames demonios; y dada la profunda desconfianza que le provoca el urbano estado socio-cultural del siglo XVIII en que vive, la pertinencia del profiláctico aislamiento protector de los niños, a fin de resguardarlos de los perniciosos riesgos psico-sociales del mundo adulto y de los vicios de la civilización. El surgimiento de las ciencias del aprendizaje

y del desarrollo psico-genético humano, parecen convalidar y revestir, al mismo tiempo, de legitimidad “científica” el sumario y las intuiciones del escritor ginebrino.

La sintética recapitulación onto-genético-educativa que realiza Rousseau (2016), matizándola con la idílica percepción del “desarrollo natural” del *buen salvaje*, despojado de todos los falaces afeites y equívocos formativos de la cortesana civilización citadina, hacia la segunda mitad del siglo XVIII, y pese al abierto rechazo político-religioso con que es recibido *L’Emile*, cierra el largo proceso histórico del descubrimiento político-pedagógico de la infancia e instaura, al mismo tiempo, la definición filosófico-científica moderna del infante. Así, de manera directa o indirecta, a partir de sus principios socio-pedagógicos fundamentales, las denominadas ciencias del aprendizaje acometen la “científica” tarea de identificar, describir y explicar, desde la perspectiva psico-genética, las características propias que determinan los distintos estadios de la maduración infantil; mientras tanto, por su parte, la pedagogía reduce su tradicional campo teórico para limitarse ahora a problematizar, fundamentar y/o proyectar la cultura, contexto, enfoque y/o metodologías de la praxis disciplinario-instruccional de la escuela.

La conceptualización filosófico-científica moderna del infante se asienta sobre cuatro principales giros histórico-políticos del desarrollo humano, que comportan tanto la constitución de marcos legislativos de protección, regulación y salud infantil, como la delimitación formal de campos específicos de estudio científico, tales cambios son: primero, el desplazamiento científico-filosófico del tradicional *déficit de ser* por el evolucionista principio del *déficit de madurez* – así, a la clásica pregunta de ¿qué hace falta para transformar la infantil animalidad en hombre?, le sucede ahora la interrogante de ¿qué factores y procesos socio-genético-psicológicos determinan los distintos estadios de maduración humana? –; segundo, la ampliación de los siete a los doce o catorce años de edad, como el periodo promedio de culminación de la infancia, antes de adentrarse a la mocedad o la adolescencia; tercero, el emergente reposicionamiento de la contradictoria perspectiva religioso-moral, con la cual se juzgan las disposiciones “naturales” y los comportamientos sociales de los infantes, hacia la atribución ontológica y el reconocimiento jurídico de la *sacra inocencia* que parece caracterizarles, como producto de su irracional estado de inmadurez, de conformidad con la lógica rousseauniana, revistiéndoles de una inatacable *irresponsabilidad bienaventurada*, según Bruckner (1996), a propósito de las formas sociales de *evadir la dificultad de ser*; y cuarto, la protectora exención del trabajo, que posibilita, justifica y legitima la instauración sistemática de un amplio régimen de cuidado, seguridad, supervisión, disciplinamiento y control total de la condición de puerilidad, en donde la escuela representa el principal dispositivo de su instrumental adaptación político-económica.

De hecho, si el histórico proceso del descubrimiento de la infancia mantiene un indisoluble vínculo con la instrucción clásico-religiosa, según parece colegirse del

análisis historiográfico de Garín (1976), por su parte, la ilustrada definición filosófico-científica de la edad pueril, está intrínsecamente asociada con el fenómeno de la escolarización obligatoria, en tres niveles fundamentales, estos son: la dimensión psicológico-conceptual, la simultaneidad temporal y la unidad socio-institucional, partiendo de las reflexiones de Finkelstein (1986). El estado infantil se descubre, define e instituye dentro del marco concreto del surgimiento, arraigo y expansión de los centros escolares estatizados, como bien previenen Ariès (1986, 1992, 2011), Álvarez Uría y Varela (1991); para decirlo pronto, el infante irrumpe en el ilustrado esquema del progreso socio-civilizatorio humano, bajo la ineludible condición de subjetividad escolarizada: *ser en la escuela, ser para la escuela, ser desde la escuela*. Luego, entonces, generalizando los planteamientos de Delgado Criado (1998), respecto de las aportaciones piagetianas, bien es posible destacar que «el principio nuclear de las contribuciones filosófico-científicas modernas del estudio de la edad infantil, radica en disponer la emergente convergencia del desarrollo y el conocimiento del infante, en cada una de sus diferentes etapas de maduración, con los procesos de aprendizaje y los métodos pedagógicos que han de orientar a profesores y educadores durante la escolarizada etapa de la formación societal». Ser infante significa ser escolar y, de forma recíproca, la condición escolar acusa el estado infantil.

La infantilización de las clases subalternas y los pueblos colonizados

La definición socio-histórica de la infancia pedagogizada resulta el soporte fundamental de la estrategia político-religiosa de las distintas formaciones estatales, desde alrededor de los siglos XII y XIII, hasta el presente, para imponer un programa concreto de domesticación social y gobernanza pública, bajo el estandarizado esquema de la obediencia reflexivo-pasiva, conforme a los intereses particulares de las clases dominantes, más que “descubrir” el ser bio-psico-social propio del niño. La táctica central consiste en delimitar una cierta situación de “inmadurez”, “incultura”, “minusvalía” y/o “subdesarrollo” socio-civilizatorio, antes que condición etaria, a partir de lo cual se justifique la tutela oficial y la instauración de determinados dispositivos de reforma óntico-moral, mediante la instrucción escolar estatizada, desde donde sea factible «“moldear” a los individuos para que se conviertan en “buenos ciudadanos”, a criterio y supremacía del Estado Educador», siguiendo la lógica reflexiva de Spencer (1913) y Paterson (1943). Así, a través los coercitivos aparatos jurídico-institucionales del Estado, se infantiliza a un amplio sector de la sociedad, con el fin de someterle a la panóptico-disciplinaria escolarización correctiva, como parece anticipar Flandrin (1964). Las clases subalternas y las comunidades

colonizadas representan la población objetivo de este histórico proceso de infantilización social.

Los argumentos que legitiman la ideológica infantilización de los pueblos, suele centrarse en tres principales aspectos, tales son: la inmadurez o “atraso” socio-histórico, la consecuente propensión a los vicios y el “lastre” que representa a las finanzas, salud, estabilidad y progreso del Estado. Desde tal perspectiva, por ejemplo, Monlau (1847) señala con toda claridad que «el obrero es pobre, ignorante y tiene instintos aviesos, por eso debe ser socorrido, instruido, educado y moralizado, en aras de que los Estados tengan paz, salud y armonía»; axioma ideológico que resulta aplicable a todo individuo, comunidad o pueblo que sea reducido a la minusválida condición de infantilidad y, por ende, se emplace naturalmente en la subordinada disposición de discípulo, alumno, “sujeto pedagógico” escolarizable, digno de tutela, formación y disciplinamiento reformador, conforme a la descripción planteada por Pineau (2001). En síntesis, partiendo de la concepción expuesta por Vives (1999), bien se puede concluir que los adultos incultos «son peores que los niños, son infantes con muchos años». Y de hecho, al decir de Rousseau, *infans* significa “que no puede hablar” (2016, p.105), de ahí la altruista exigencia de instruirles.

Dentro del mismo esquema de la ideológica percepción socio-política de la infancia, construida en el intersticio de la angelical beatitud y la perversa demonización, coexisten dos representaciones históricas de la población infantilizada, tales son: el *buen salvaje* caracterizado por la inocencia, bondad, mansedumbre, docilidad, dulzura, nobleza y flexibilidad –según coinciden Fray Bartolomé de las Casas (2006) respecto de los habitantes de “Las Indias” y Rousseau (2016) en relación a los “pueblos primitivos”–, que lo hace particularmente receptivo tanto a los procesos de evangelización socio-civilizatoria, como a la obediencia reflexivo-pasiva del instituido tutelaje estatal; y el *bárbaro peligroso*, resabio del pasado, aprisionado en la ignorancia, idolatría, insumisión, vulgaridad, prejuicio, fanatismo y vicio, que le convierte en un auténtico riesgo a la sanidad, permanencia, prosperidad y orden del Estado. Las expresiones sociales de éste último son: el *pobre* y el *mendigo* o *vagabundo*, para quienes el trabajo productivo constituye la única posibilidad de “salvación y reivindicación moral”. De ahí, entonces, el surgimiento de múltiples dispositivos institucionales de ortopedia, recogimiento y capacitación laboral, entre los cuales se encuentran: los asilos, casas correccionales, colonias agrícolas, *poorhouses*, *colleges of labor* y los centros de educación de adultos, verbigracia; cuya función básica es “recuperar, corregir y normalizar” al adulto infantilizado, mediante el sistemático disciplinamiento reformador de sus maneras específicas de ser, pensar, actuar y experiencia histórica, con el propósito manifiesto de producir “buenos ciudadanos”.

A su vez, sin soslayar la político-económica vocación expansionista de las sociedades occidentales, en sí misma, la colonización cultural constituye una cierta

estrategia de dominio social sustentada en la ideológica infantilización de los pueblos y los consecuentes procesos de evangelización socio-civilizatoria, mediante los cuales se pretende su reforma óntico-moral a fin de que alcancen el conocimiento de la palabra revelada, el progreso histórico y/o la racional madurez humana. De hecho, la colonización, como dominio de los signos y símbolos culturales de una sociedad, siguiendo la perspectiva de las reflexiones de Bonfil Batalla (1991), inicia su periplo al interior del territorio europeo, materializándose a través de cuatro principales movimientos subsecuentes, a saber: primero, la propagación continental de los valores cristianos; segundo, la difusión de los principios filosófico-morales de la tradición greco-latina, en cuanto anticipación histórica del advenimiento de cristo y, por ende, fuente básica de procedencia de la civilización de Occidente; tercero, la catequización de la vida pública con las propuestas socio-educativas de la Reforma protestante y la contra-reforma católica; y cuarto, la racionalización socio-política promovida desde el proyecto histórico del movimiento enciclopédico-ilustrado.

La ideológica infantilización comienza desvalorizando y deslegitimando la tradición histórica, así como las formas particulares de ser, pensar y actuar de los pueblos, a partir de lo cual se justifica la imposición del nuevo paradigma socio-civilizatorio colonizador. El mismo proceso se reproduce, después, en las tierras coloniales, allende las márgenes de Europa, hasta alcanzar la dimensión planetaria. El proceso de colonización, más que el dominio territorial y la explotación intensiva de sus recursos, funde las diversas prácticas sociales de todos los seres humanos dentro de un proyecto común de civilización, encubriendo las rupturas y las imposiciones político-culturales detrás de una mítica continuidad histórica. La reforma óntico-moral de los individuos y comunidades que promueve la homogenizante instrucción escolar estatizada, introyecta en los genes de la población, el código socio-civilizatorio de un patrón normal, y normalizante, de ser humano. De ahí que sea posible afirmar, desde el punto de perspectiva de Sartre (Fanon, 2018): »ifiel a su misión colonizadora, la infantilización de las naciones y el programa de evangelización socio-civilizatoria ha propiciado la helenización de los asiáticos, ha posibilitado la creación de esas dos especies nuevas. Los afrodescendientes greco-latinos. Las comunidades originarias latino-cristianas«.

Prolegómeno de conclusión

En el fondo, desde los principales afluentes político-religiosos y filosófico-pedagógicos de su misma *Herkunft*, el propósito fundamental de la instrucción escolarizada, mediante la reforma óntico-moral que comporta la evangelización socio-civilizatoria de cada momento histórico, es que »la persona aprenda a besar con amor

sus cadenas», sintetizando los planteamiento de Comenio (1998) y Karl Marx,² a fin de conseguir la realización humana, la madurez deontológica, la edad de la razón. En relación con las propuestas educativas de Lutero, Suárez Litvin (2003), señala que «educar a los jóvenes es el mejor modo para agradecer y apreciar el orden que nos permite ser, condición fundamental para preservarlo». Así, los eslabones de la cadena con que se somete al individuo a un sólo paradigma legítimo de ser, pensar, actuar y practicar la cultura humana, pueden estar hechos de jovial *studia humanitatis*, dogmático credo cristiano, igualitaria racionalidad ilustrada o crítica emancipación decolonizadora, pero, en cualquier caso, el denominado “derecho universal a la educación”, tan sólo viene representando una retórica mascarada que encubre la político-económica intención de estandarizar el patrón de la obediencia reflexivo-pasiva, como estrategia básica de gobernanza de los pueblos del mundo, conforme a los valores sociales predominantes, que suscribe el régimen de dominio establecido; hecho que alcanza, en el siglo XXI, con el orden de la Aldea Global, dimensiones planetarias. El *Contrato Social Educativo*, según la eufemística designación de la UNESCO (2021), nada más reviste de licitud democrática, el tradicional proceso de la docta definición del modelo de disciplinamiento societal, el reajuste institucional que imponen los gobiernos, a través de las políticas educativas, y la consecuente acción normalizante realizada por la praxis escolar.

Referencias

- Alfonso X. (1555) *Las Siete Partidas*. Impresión de Andrea de Portonaris, Salamanca
- Algeciras, Eduardo. (2014) “Las Academias Hugonotes del Siglo XVI”, en: *Presbiteriano Calvinismo*, <https://presbiterianocalvinismo.wordpress.com/2014/07/03/las-academias-hugonotes-del-siglo-xvi/> (23/01/2023)
- Alvar Nuño, Guillermo y Borsari, Elisa. (2021) “La Educación de los Niños Cortesanos en dos Tratados Pedagógicos del Primer Humanismo Castellano (Siglos XV-XVI)”, en la revista: *Librosdelacorte.es*, primavera-verano, N° 22, año 13, UAM, España
- Álvarez Uría, Fernando y Varela, Julia. (1991) *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta, Madrid

2 Pese a su dialéctico optimismo materialista, Marx llega a exclamar: “el esclavo besa sus cadenas”, de acuerdo con Rosario Herrera Guido (2008, p. 186)

- Ariès, Philippe. (1986) “La Infancia”, en: *Revista de Educación, Historia de la Infancia y la Juventud*, Ministerio de Educación y Ciencia, No. 281, España, pp. 5-17
- (1962) *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. Alfred A. Knopf, New York
- (1992) *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, España
- (2011) “El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen”, en la revista: *El Observador*, No. 8, septiembre, Airon Sesenta, Málaga, España, pp. 82-110, https://www.sename.cl/wsename/otros/obs8/OBS_8__82-110.pdf
- Aristóteles. (s/f) *Ética*, en: <https://aquinas.cc/la/en/~Eth.Bk2.L11.v1109a24> (13/12/2022)
- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano. (2015) *¿Existe la Infancia?*, en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4904/IICE4-Baquero%20Naradowski.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (03/11/2022)
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1991) *La Teoría del Control Cultural en el Estudio de los Procesos Étnicos*, en: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. IV, Núm. 12, Universidad de Colima, México, pp. 165-204
- Bruckner, Pascal. (1996) *La Tentación de la Inocencia*. Anagrama, Barcelona
- Comenio, Juan Amós. (1998) *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa, México
- Crespo, Regina Aída. (2005) *Itinerarios Intelectuales: Vasconcelos, Lobato y sus Proyectos para la Nación*. UNAM, México
- Chervel, André. (1988) “L’ Histoire des Disciplines Scolaires. Réflexions sur un Domaine de Recherche”, en: *Histoire de l’Éducation*, Ecole Normale Supérieure de Lyon, N° 38, Francia, pp. 59-119
- De las Casas, Bartolomé. (2011) *Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias*. Editorial Universidad de Antioquía, Colombia
- De Nebrija, Antonio Elio. (1981) *Educación de los Hijos*. Universitat de València, Valencia
- Delgado Criado, Buenaventura. (1998) *Historia de la Infancia*. Ariel, Barcelona
- Díez Garretas, M^a Jesús. (2009) “Recursos Estructurales y Argumentos de Autoridad, Ejemplificación y Paremiología en el Gobierno de Príncipes de Gil de Roma”, en: *Revista de Poética Medieval*, No. 23, Universidad de Alcalá, España, pp. 151-196
- Esteban, León. (2002) *La Educación en el Renacimiento*. Editorial Síntesis, Madrid
- Fanon, Frantz. (2018) *Los Condenados de la Tierra*. FCE, México
- Fernández Enguita, Mariano. (1990) *La Cara Oculta de la Escuela. Educación y Trabajo en el Capitalismo*. Siglo XXI, Madrid
- Finkelstein, Barbara. (1986) “La Incorporación de la Infancia a la Historia de la Educación”, en: *Revista de Educación*, Núm. 281, septiembre-diciembre, Ministerio de Educación y Ciencia, España, pp. 19-46

- Flandrin, Jean-Louis. (1964) “Enfance et Societé”, en: *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*. 19^e année, No. 2, Francia, pp. 322-329
- Foucault, Michel. (1979) *Microfísica del Poder*. La Piqueta, Madrid
- (2002) *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI, Argentina
- Garín, Eugenio. (1976) *L' Educazione in Europa 1400/1600. Problemi e Programmi*. Editori Laterza, Roma-Bari
- Ginestet, Marcela. (Coordinadora, 2016) *Historia de la Educación. Culturas Escolares, Saberes, Disciplinamiento de los Cuerpos*. Edulp/Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires
- González Criado, Eduardo. (2016) “La Literatura como Recurso formativo del Príncipe: Evolución a lo largo de la Baja Edad Media”, en la revista: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 34, N° 3, Universidad de Murcia, España, pp.65-80
- Gracián, Baltazar. (2009) *El Criticón I, II y III*. Institución “Fernando el Católico”, Zaragoza, España
- Guarini, Battista. (2002) *La Didattica del Greco e del Latino: De Ordine Docendi ac Studenti e Altri Scritti*. Edipuglia, Bari
- Hamilton, David. (1989) *Towards a Theory of Schooling*. The Falmer Press, London
- Hébrard, Jean. (1988) “La Scolarisation des Savoirs Élémentaires à l' Époque Moderne”, en: *Histoire de l'Éducation*, Núm. 38, École Normale Supérieure de Lyon, Francia, pp. 7-58
- Herrera Guido, Rosario. (2008) *Poética del Psicoanálisis*. Siglo XXI, México
- Kant, Immanuel. (2009) *Sobre Pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba/Encuentro Grupo Editor, Argentina
- Lutero, Martín. (1977) *Obras de Martín Lutero*. Publicaciones el Escudo, Buenos Aires
- Martín Sánchez, Miguel A. (2010) “Implicaciones Educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento”, en: *Cauriensia*, Revista de Estudios e Investigación en Ciencias Eclesiásticas, Vol. V, Instituto Teológico “San Pedro de Alcántara”, Sevilla, España, pp. 215-236
- Monlau, Pedro Felipe. (1847) *Elementos de Higiene Pública*. Imprenta de D Pablo Riera, Barcelona
- Pineau, Pablo. (2001) “¿Por qué Triunfó la Escuela? O la Modernidad dijo: “Esto es Educación”, y la Escuela Respondió: ‘Yo me Ocupo’”, en: Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos sobre un Proyecto de la Modernidad*. Paidós, Buenos Aires
- Paterson, Isabel. (1943) *The God of the Machine*. GP Putnam's Sons, New York
- Pineau, Pablo. (2001) *¿Por qué Triunfó la Escuela? O la Modernidad dijo: “Esto es Educación”, y la Escuela Respondió: “Yo me Ocupo”*, en: Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos sobre un Proyecto de la Modernidad*. Paidós, Buenos Aires

- Possevino, Antonio. (1941) *Cultura de Ingenios y Teología Catequística*. Casa Martín, Valladolid
- Rabelais, Francisco. (1923¿?) *Gargantúa y Pantagruel*. M. Aguilar Editor, Madrid
- Rousseau, Jean-Jacques. (2016) *Emilio o de la Educación*. Ediciones de la JUNJI, Santiago de Chile
- Sadoleti, Iac. (1583) *De Liberis Recte Instituendis, Liber*. Biblioteca Naz Vitorio Emanuele, Roma
- Sánchez de Arévalo, Rodrigo. (1999) *Tratado sobre Técnica, Método y Manera de Criar a los Hijos, Niños y Jóvenes (1453)*. Universidad de Navarra, Navarra
- Spencer, Herbert. (1913) *Social Statics. Together with Man versus the State*. D. Appleton and Company, New York and London
- Suárez Litvin, Roldan Tomasz. (2003) *El Sentido Histórico del Proyecto Educativo de Lutero (I)*, en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682003000300002 (20/04/2023)
- Olivieri, Simonetta. (1986) “Historiadores y Sociólogos en Busca de la Infancia. Apuntes para una Bibliografía Razonada”, en: *Revista de Educación*, Núm. 281, septiembre-diciembre, Ministerio de Educación y Ciencia, España, pp. 47-86
- UNESCO. (2021) *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros. Un Nuevo Contrato Social para la Educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Resumen*. UNESCO, Francia
- Varela, Julia. (1986) “Aproximación Genealógica a la Moderna Percepción Social de los Niños”, en: *Revista de Educación*, N° 281, septiembre-diciembre, CIDE, pp. 155-175
- Vives, Juan Luis. (1999) *Diálogos o Lingvæ Latinæ Exercitatio*. Biblioteca Virtual de Cervantes, Alicante



Ethos filosófico y subalternidad: tránsitos entre los planteamientos educativos de don Lorenzo Milani y Antonio Gramsci

Ethos filosòfic i subalternitat: trànsits entre els plantejaments educatius
de don Lorenzo Milani i Antonio Gramsci

Philosophical Ethos and Subalternity: Transitions Between the Educatio-
nal Approaches of Don Lorenzo Milani and Antonio Gramsci

Giulia Ena 
Universidad de Oviedo
giulia.ena16@gmail.com

Recibido: 29/10/2023

Aceptado: 10/12/2023

Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Giulia Ena, 2023

Resumen Este artículo pretende trazar paralelismos entre la filosofía educativa de Antonio Gramsci y la propuesta pedagógica de don¹ Lorenzo Milani. Importantes figuras intelectuales italianas del siglo XX, los dos se dedicaron a delinear los fundamentos teóricos y prácticos de sendos proyectos educativos revolucionarios. Aportaron con ello dos pedagogías de lo colectivo, emancipadoras y restitutorias, proponiendo contundentes alternativas al tecnicismo falsamente democrático de las didácticas imperantes. El presente escrito es también un ejercicio de reflexión a partir de la lectura de las obras de Milani y Gramsci que hacen referencia directa a la educación. El objetivo del artículo es comprender y señalar la actualidad de los dos pensamientos sobre este importante tema, que parece haber sido vaciado de significado en la sociedad actual, e interpretar desde ellos el binomio hegemonía-subalternidad.

Palabras clave educación, hegemonía, emancipación, ethos educativo, Barbiana, intelectual orgánico, escuela unitaria, subalternidad, clasismo, pedagogía restitutoria.

Resum Aquest article pretén traçar paral·lelismes entre la filosofia educativa d'Antonio Gramsci i la proposta pedagògica de don Lorenzo Milani. Importants figures intel·lectuals italianes del segle XX, els dos es van dedicar a delinear els fonaments teòrics i pràctics de sengles projectes educatius revolucionaris. Van aportar amb això dues pedagogies del col·lectiu, emancipadores i restitutòries, proposant contundents alternatives al tecnicisme falsament democràtic de les didàctiques imperants. El present escrit és també un exercici de reflexió a partir de la lectura de les obres de Milani i Gramsci que fan referència directa a l'educació. L'objectiu de l'article és comprendre i assenyalar l'actualitat dels dos pensaments sobre aquest important tema, que sembla haver estat buidat de significat en la societat actual, i interpretar des d'ells el binomi hegemonia-subalternitat.

Paraules clau educació, hegemonia, emancipació, ethos educatiu, Barbiana, intel·lectual orgànic, subalternitat, classisme, pedagogia restitutòria.

Abstract This article aims to trace converging points between Antonio Gramsci's educational philosophy and Lorenzo Milani's pedagogical proposal. Important Italian intellectual figures of the 20th century, these authors outlined the theoretical and practical foundations of two revolutionary educational projects. By conceiving two pedagogies of the collective, emancipatory and restitutive, they offered strong alternatives to the falsely democratic technicism of prevailing didactics. This article is also an exercise in reflection based on the reading of the works of Milani and Gramsci in which there are direct references to education. The purpose of the article is to understand and emphasise the relevance of these two thoughts on this important topic, which seems to have been emptied of meaning in today's society, and to interpretate in these thoughts the hegemony-subalternity dichotomy.

Keywords Education, Hegemony, Emancipation, Educational Ethos, Barbiana, Organic intellectual, Unitary School, Subalternity, Classism, Restitutive Pedagogy.

¹ En Italia, según la tradición eclesiástica, el tamaño y la importancia de las parroquias, a los sacerdotes se les dan distintos nombres. A Lorenzo Milani todos le llamaban *don Milani* o *il priore*. El título de *don* equivale al de *cura* y sólo se usa en Italia para los sacerdotes delante del nombre o de apellido: por eso *don Milani* y no sólo Lorenzo Milani.

1. Estado de la cuestión y metodología

Figuras seminales del pensamiento italiano del siglo XX, Antonio Gramsci y Lorenzo Milani pertenecen a ese audaz, aunque reducido, grupo de teóricos que analizaron el papel y la naturaleza de la educación con la intención revolucionaria de transformarla.

El interés por Gramsci como “educador” es reciente y corrige el largo periodo en el que se consideró al pensador sardo exclusivamente como teórico, organizador político y refundador del Partido Comunista Italiano (PCI). Por lo que respecta a Lorenzo Milani, casi todas las publicaciones sobre su figura son biografías hagiográficas o interpretaciones aproximadas, a menudo ideologizadas y raramente incluidas en los círculos académicos. En el ámbito científico actualmente no existe ninguna publicación, en Italia o incluso en España, que se refiera a un paralelismo entre los dos pensadores. Las líneas de investigación que se han dedicado al pensador sardo y al prior florentino existen, pero por separado.

La relevancia de una narración dialógica entre los dos pensadores radica en el contexto de una crítica de las sociedades capitalistas contemporáneas en las que la escolarización obligatoria es fuertemente autoritaria e ideologizada y las jerarquías del saber están sometidas a las lógicas del mercado. La escuela unitaria de Gramsci y la escuela de Barbiana de Milani, introdujeron el concepto de hegemonía en el análisis de la educación, destacando la importancia en la lucha contra la opresión y en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, con el fin de promover la emancipación de los individuos. Poner en circulación nuevos estudios y reflexiones, volver a plantear sus pensamientos, retomar el uso de sus categorías, constituye una labor social, política y militante de gran importancia, y contribuye a esa reforma intelectual y moral de la que Gramsci y Milani querían que fuéramos los heraldos.

Metodológicamente, el estudio emprendido en este artículo es una revisión bibliográfica y hermenéutica de las obras en las que destacan la manifestación y la reproducción social de los significados, las acciones y las prácticas educativas. El marco teórico aquí propuesto se ha beneficiado, por un lado, de los estudios previos de Manacorda (1970), Broccoli (1972), Maltese (2010) y Baldacci (2021) con el objetivo de fundamentar el análisis de las principales interpretaciones pedagógicas del pensamiento gramsciano basado en la dicotomía hegemonía-subalternidad y la escuela unitaria; y de los estudios de Cristofanelli (1975), Pecorini (1998), Balducci & Lancisi (2002) y Roghi (2023) a la hora de reinterpretar las prácticas educativas milanianas, insertándolas en el debate filosófico de la educación moral y en las políticas de protección y emancipación de las minorías (étnicas, lingüísticas y sociales).

El interés por el pensamiento de Gramsci y Milani está relacionado con la posibilidad de su utilización en relación con los problemas educativos actuales, o sea

en el marco social generado por la economía globalizada, en la que el conocimiento desempeña una función central en la productividad. La vertiente ideológica de este marco está representada por el neoliberalismo que concibe el conjunto de la vida social según el modelo del mercado y el principio de la competencia.

2. Antonio Gramsci y Lorenzo Milani: las curiosas involuciones

Antonio Gramsci (1891-1937) y don Lorenzo Milani (1923-1967) fueron dos importantes intelectuales italianos del siglo XX. Teórico revolucionario el primero y profeta rebelde el segundo, ambos abordaron la cuestión de la educación en el contexto de la hegemonía cultural, mostrando las implicaciones sociales y políticas de un sistema educativo en parte dominante y en parte dominado. Nunca se conocieron – Antonio Gramsci murió cuando Lorenzo Milani cumplió 14 años y el contexto histórico-político, así como el social, cambiaron profundamente en el tiempo que medió entre sus vidas – pero no se pueden pasar por alto las convergencias accidentales y extrínsecas y las similitudes metodológicas, de las que puede establecerse una comparación en el ámbito pedagógico.

Las suyas son pedagogías de la emancipación: tanto en Gramsci como en Milani, el problema de la desigualdad y la consiguiente condición de subalternidad de las clases menos favorecidas son tanto una emergencia social como una herramienta interpretativa del devenir histórico. Desigualdad no sólo de tipo económico – aunque la cuestión de la pobreza es un aspecto ineludible – sino sobre todo de tipo educativo e intelectual. La inevitable y antigua lucha de clases no sólo afecta al nivel socioeconómico, sino también al político y, sobre todo, al cultural. La disparidad dominante-dominado se expresa también en el ámbito de la educación. Los grupos sociales hegemónicos, poseedores de la supremacía económica, son capaces de imponer y ejercer el poder y su propia visión del mundo también y sobre todo a través de la superioridad cultural. La disposición de los medios de producción intelectual es, por lo tanto, fundamental, según Gramsci, en la configuración dialéctica hegemonía-subalternidad. La cultura, afirma Milani, sufre una polarización: la combinación de saber y palabra se mantiene en un nivel elevado dentro de un pequeño cuerpo hegemónico – que coincide con la clase dirigente y sus aparatos – y se desalienta y languidece fuera de él. Evidentemente, las masas se someten a esta relación continua de dependencia y sumisión.

Si la riqueza se mide por las palabras que uno posee, cuantas más palabras pueda reapropiarse un pobre, más posibilidades tendrá de avanzar hacia la emancipación. Aquí, la prioridad de la educación es entonces tanto para el crecimiento cultural como para la emancipación intelectual y política de las clases subalternas.

Una especie de justicia educativa destinada a superar la mercantilización y la alienación del ser humano con vistas al desarrollo completo de las cualidades físicas e intelectuales. La preocupación no es tanto la promoción de la movilidad social, como la igual dignidad cultural y política de todos los hombres. Es decir, para Gramsci, el principio educativo democrático era que todos debían ser educados como líderes potenciales, superando la división gentiliana² entre una escuela para los grupos subordinados y otra reservada a las clases dirigentes. Para Gramsci, como para don Milani, en definitiva, la escuela tenía la tarea de emancipar a los grupos desfavorecidos de su subalternidad cultural, permitiendo a todos participar en pie de igualdad en la vida civil y política.

Ciertamente, el evidente paralelismo y el entrelazamiento sustancial de los postulados más representativos de la filosofía de ambos no nos ciega ante las profundas diferencias teóricas entre la elaboración laica de Gramsci y las orientaciones religiosas de don Milani. Gramsci injertó sus formulaciones ideológicas en las coordenadas teóricas de la tradición marxista, desarrolladas más tarde en su *Filosofía de la praxis* (1932). Milani, en cambio, extrajo la doctrina del Evangelio de la tradición católica y realizó un singular mestizaje con los valores y motivos civiles de la Constitución. El marco sociohistórico también cambia: el pensador sardo elabora sus reflexiones en un escenario caracterizado por la primera industrialización fordista italiana – aunque todavía con un enfoque agrícola – y se dirige al proletariado urbano, sin olvidar las periferias campesinas del sur de Italia; el prior de Barbiana es relegado a la ruralidad montañosa del Mugello, una zona del interior de la Toscana, y lleva a cabo su estrategia educativa pensando en los últimos de la sociedad, los hijos de los campesinos de montaña, olvidados por la escuela. Estrategias, estas, que aspiraron a estar a la altura de otros problemas a los que habrían de enfrentarse: el advenimiento del fascismo y la precaria condición del proletariado para Gramsci y la ruptura entre la Iglesia y los pobres para Milani.

3. Antonio Gramsci: una biografía teñida de rojo

Filósofo, escritor y teórico político italiano, Antonio Gramsci nació el 22 de enero de 1891 en Ales, Cerdeña. De niño sufrió una grave caída que le deformó la espalda de forma permanente. Para ayudar a la familia, el joven Antonio encontró trabajo como

² La reforma Gentile engloba el conjunto de actos legislativos del Reino de Italia que constituyeron la reforma escolar orgánica y la introducción de la escuela unitaria. Debe su nombre a su inspirador, el filósofo neoidealista Giovanni Gentile, Ministro de Educación del gobierno de Mussolini en 1923, que la redactó junto con Giuseppe Lombardo Radice.

“transportista de papeles y libros catastrales” en la oficina del catastro de Ghilarza. Una beca le permitió trasladarse a Turín y matricularse en la Facultad de Letras.

Miembro de las Juventudes Socialistas, en 1916 entró en la redacción de *L'Avanti!* como columnista y crítico teatral. En esos años conoce el idealismo alemán y a Hegel y descubre a Marx. Un año más tarde dirigió el *Grido del Popolo*, en el que comentaba la Revolución Rusa. En 1919 fundó *L'Ordine Nuovo*. Gramsci se convirtió en el líder del movimiento de los consejos durante las grandes huelgas de marzo-abril de 1920. Al año siguiente se incorporó al Comité Central del Partido Comunista, recién formado en Livorno, que le delegó en la Internacional.

En 1922 marchó a Moscú. Enfermo, pasó seis meses en el sanatorio de Serebryany Bor, donde conoció a una joven instrumentista rusa, Julia Schucht, que más tarde se convertiría en su esposa. En 1923, la Comintern le envió a Viena para observar de cerca la situación en Italia, donde el fascismo se había impuesto. Eficaz dirigente del PCI, Gramsci fue elegido diputado por el Véneto el 6 de abril de 1924. De vuelta a Italia, para los mussolinianos era el “cerebro al que hay que impedir que funcione”. A pesar de su inmunidad parlamentaria, fue detenido por los fascistas el 8 de noviembre de 1926. Su actividad militante continuó fructíferamente durante su encarcelamiento y sus *Cuadernos de la cárcel* testimonian tanto su resistencia como su dolor.

En 1937 recobró la libertad plena y proyectaba retirarse a Cerdeña para restablecerse con su familia. Sin embargo, la noche del 25 de abril sufrió una crisis hemorrágica cerebral y falleció dos días después, el 27 de abril de ese mismo año.

3.1. Gramsci y la educación como hegemonía

Para Antonio Gramsci, la educación, en su sentido y contexto más amplios, es fundamental para la formulación de la hegemonía. Todo su proyecto político es un proyecto educativo. El concepto gramsciano de hegemonía se refiere a una situación social en la que “todos los aspectos de la realidad social están dominados por una clase o apoyados por ella” (Gramsci, 1975: 1331). En este sentido, se hace hincapié en la dominación basada en el consenso y no simplemente en la fuerza. Esto implica un proceso de aprendizaje, porque “toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica” (Gramsci, 1975). La hegemonía no indica un punto de llegada hacia el que tiende el proceso educativo, ni tampoco la causa o el medio por el que avanza el proceso educativo.

La finalidad de la educación es la formación de la persona integral, mientras que la hegemonía es la relación social – entre el hombre y los demás, entre una clase y otras clases – en la que se realiza la persona. Existe incluso antes de la realización completa de la persona humana y no terminará con la sociedad comunista. La

hegemonía es un carácter de las relaciones humanas, un contexto en el que se forma el hombre. No es una etapa provisional por la que pasa la educación, que es lo que distingue la hegemonía de la dictadura del proletariado. Las relaciones educativas no se limitan a las relaciones específicamente escolares en las que la generación más joven entra en contacto con la más vieja para absorber las experiencias o los valores necesarios para su formación. Las relaciones educativas abarcan todas las relaciones sociales, no sólo entre individuos o entre organizaciones dentro de una nación, sino también a escala internacional, entre naciones y entre continentes. Las relaciones educativas se establecen allí donde existen relaciones de hegemonía. El proceso educativo es uno con el proceso histórico. Sin duda, la educación no es lo mismo que la política o la economía, pero tampoco está separada de ellas: forma con la política y la economía una unidad que no es otra cosa que la unidad orgánica de la superestructura y la estructura en el bloque histórico, “la unidad de los opuestos y los distintos” (Gramsci, 1974: 11).

Esta “unidad de contrarios y distintos” se encuentra en toda relación hegemónica, donde la espontaneidad (que representa el movimiento ascendente) y la dirección (que representa el movimiento descendente) se complementan para formar el principio único de la formación del hombre y la sociedad. El tema de la escuela ocupa un lugar importante en el pensamiento gramsciano, no sólo en el plano “molecular”, es decir, la familia y el individuo, sino también en el plano político, en cuanto a la organización de la nueva cultura y sociedad.

Gramsci, en una carta a su esposa (14 de diciembre de 1931), muestra un gran interés por la cuestión escolar y al mismo tiempo se muestra muy preocupado por la situación de la escuela soviética, que considera demasiado libertaria. Sabemos que Antonio Gramsci tuvo grandes dificultades para continuar sus estudios de niño. También tuvo una muy mala impresión de la escuela italiana, y estas experiencias familiares y personales le impulsaron a profundizar en el problema escolar.

En el artículo *El problema escolar*, escrito por Gramsci en 1919, afirma que la escuela es una actividad general del Estado y una función necesaria de la sociedad. Su problema debe estudiarse como un problema perteneciente a la esfera de la acción estatal. Pero Gramsci constata que en realidad ni el Estado ni el partido tienen en cuenta la importancia de la escuela. Critica a la clase burguesa y a la clase dirigente de la sociedad italiana por ser indiferentes a la educación y a sus problemas, por no saber utilizar la escuela para sus propios fines de dominación y por dejar que los burócratas y los ministros hagan lo que quieran (Gramsci, 1975: 256).

El concepto de representación está estrechamente ligado al de reproducción hegemónica y emulativa: los hijos de las clases subalternas, al no verse obligados a mirarse a sí mismos a través de los ojos de los demás, se distancian de la cultura a la que pertenecen en un intento de adaptarse a los rasgos, comportamientos y estilos

de vida de la cultura burguesa. Un esfuerzo de emulación por parte del subalterno que es, en realidad, la captura de los deseos por parte de las clases hegemónicas.

Este fenómeno de emulación registra la acumulación de modelos y modos de vida, clasificándolos como formas de representación y condiciones de existencia para las propias clases subalternas, según Lorenzo Milani. Se trata, citando a Milani y a Gramsci, de despertar las conciencias para redescubrir una humanidad emancipada de las mercantilizaciones y las representaciones: se trata de tomar conciencia del “proceso de prescripción y deshumanización” de la introyección de valores externos, que no forman parte de la clase a la que se pertenece, sino de la de los “opresores”, donde “la percepción del cambio está destinada a pasar de los oprimidos a los opresores” (Roghi, 2023: 136).

4. Lorenzo Milani: el hombre, el prior, el maestro

¿Quién era don Lorenzo Milani? Nacido en Florencia en 1923, fue el hijo de una familia intelectualmente activa. Una figura carismática con una personalidad compleja, revolucionaria en pensamiento y acción, pero constante en el rigor de sus principios. Segundo hijo de Albano Milani y Alicia Weiss, los Milani fueron una familia con una escasa religiosidad. No se sabe mucho sobre las razones de su joven conversión. Los escritos publicados hasta ahora siguen sin aclarar las razones de la repentina decisión de ingresar en el seminario a los veinte años para hacerse sacerdote. Tras terminar el bachillerato en 1941 Lorenzo Milani no eligió el camino de sus compañeros, ni siguió la tradición familiar. Esta decisión suya estaba en consonancia con su, ya entonces, viva aversión al ambiente burgués y explicaría también, en cierto modo, su tendencia a destacar entre la multitud.

Don Milani siguió siendo sin duda un intelectual elitista y exigente, escrupuloso y puntual, casi clínico en sus procesos educativos. Cualquiera que fuera el problema que se le presentara, desde el catecismo de los niños hasta el éxodo de las familias de las montañas, su reacción siempre parecía estar mediatizada por la necesidad de estudiar ante todo el problema en sí, de diseccionarlo en profundidad con todas las investigaciones que el caso requiriera, de enmarcarlo en una perspectiva teórica coherente y rigurosa contra la que no permitía críticas, sobre todo si eran avanzadas por personas a las que no consideraba del mismo nivel intelectual y moral. Sin duda, también influyó en ello su esfuerzo por construirse un escudo, una pantalla, un mecanismo de defensa contra una afectividad y una sensibilidad por las que se sentía amenazado, como hombre y como sacerdote.

Era difícil comprender si su aislamiento se debía a la prudencia mecánica de la institución decidida a defenderse de él o a su temperamento espiritual

absolutamente reacio a las mediaciones, a los entendimientos comprometedores y a las acomodaciones. Del mismo modo que era difícil distinguir en él al hombre y la idea, la pasión y la doctrina, el fin y los medios, la ternura y la dureza, la obstinación voluntarista y la intuición intelectual, porque los términos en los que normalmente se expresa el análisis de una experiencia humana se reducían en él no a la armonía sino a una aleación metálica con una fórmula química inalcanzable. El maestro de Barbiana no puede integrarse fácilmente en la memoria histórica del poder. Tampoco puede integrarse en ninguna de las posiciones ideológicas que se enfrentan hoy en nuestra sociedad. Hay quienes insisten en ver en él sobre todo al sacerdote, pero sin explicar por qué ninguna curia podría sobrevivir con diez sacerdotes como él. Hay quienes le ven como un precursor de la opción de clase, una especie de “cristiano por el socialismo” *avant la lettre*, pero se avergüenzan de sus mordaces críticas a todos los partidos políticos (Balducci, 2002: 36).

Había quien le consideraba apasionado y quien le consideraba frío, quien le consideraba maternal y quien le consideraba brutalmente duro, quien sólo admiraba su entrega generosa y quien se asombraba de su inteligencia abstracta, quien le consideraba un sacerdote modelo y quien no podía entender a qué se reducía su sacerdocio, quien le señalaba como maestro de la libertad y quien se indignaba ante el absolutismo pedagógico con el que poseía y manipulaba las conciencias de sus alumnos (Balducci, 2002: 7).

4.1. De la dominación a la liberación: coerción y autodisciplina

A juzgar por las cartas escritas a su madre, el impacto que tuvo sobre el joven Lorenzo Milani la vida en el seminario estuvo determinado por su no aceptación de las condiciones reales. No eran los sacrificios materiales, el frío, el hambre, las reglas a veces absurdas, lo que le angustiaba tanto como las hipocresías, las infidelidades, las mezquindades. Sin embargo, no hay ninguna carta en la que Milani se queje de los sacrificios causados por la vida en el seminario. Empezaba a interiorizar preceptos educativos y de comportamiento que no podía asumir plenamente. Sin duda había elegido con conciencia, fe y vocación, pero sentía que le faltaba algo, el cambio necesario, el punto de inflexión. La educación en el seminario la aprendió como parte de ese complejo de herramientas complementarias e indispensables para la fe aceptada. Sólo cuando don Milani se convirtió en profesor percibió la mistificación de esa escuela, el yugo psicológico, y criticó sus enseñanzas.

Una vez ordenado sacerdote, expresó todo su desprecio por “el inmenso fraude del seminario”, por ese mundo en el que “la suciedad se nombra finamente: falta contra la santa pureza”, en el que la cobardía resulta “tibieza”, el odio “poca

caridad” y la blasfemia “un momento de sequedad espiritual” (Lancisi, 2002: 37). Detestaba las hipocresías, las falsas actitudes de humildad y la falta de valor. La cadencia rítmica de las prácticas espirituales era percibida por don Milani como opresiva, ya que no dejaba lugar para la libertad de gesto y de tiempo.

Es difícil y a veces atrevido encontrar el equilibrio entre el deber y la voluntad, entre el orden controlado y la libertad expresada. En el seminario, Milani era un fanático de la observancia de la regla y sus superiores no tenían motivos para reprocharle nada. “Si obedecemos en las cosas pequeñas y ordinarias, será más eficaz desobedecer en las grandes, cuando puede ser un deber desobedecer” (Lancisi, 2002: 39), ésta era la idea directriz del joven Lorenzo.

En un momento más o menos determinado de la vida, la escuela se presenta para don Milani como la única alternativa, la elección exclusiva para la defensa de los últimos de la sociedad, los pobres, y para el consiguiente desmantelamiento de los ricos y de quienes abusan del poder.

Una escuela que educa a las personas para que se liberen y se conviertan así en hombres y ciudadanos. Don Lorenzo Milani se pone del lado de los más débiles; el lado de los pobres es el lado correcto no tanto en nombre de la igualdad económica o política, sino en nombre del futuro del mundo. Sostiene que “la pobreza de los pobres no se mide por el pan, por la casa, por la calefacción, sino por el grado de cultura y de función social” y que la distinción social “no puede hacerse, por tanto, sobre el impuesto catastral, sino sobre los valores culturales” (Lancisi, 2002: 60).

Nada más llegar a San Donato, el joven capellán se vio obligado a enfrentarse a los dramas sociales y a los conflictos políticos de la sociedad italiana de los años cincuenta, y además en una zona obrera y comunista como Calenzano, ciertamente poco propicia para un hombre de Iglesia. Así pues, don Lorenzo se vio obligado a actuar en una sociedad dividida por la guerra fría y desgarrada por las tensiones sociales producidas por la reconstrucción de posguerra en Italia. Con sus principios tan puros de sacerdote y su radicalismo evangélico, se encontró inmerso en oposiciones que no toleraban opciones autónomas, por las que uno estaba o en un bando o en otro, o con el patrón o con los obreros (Lancisi, 2002: 57).

La cultura, para don Milani, tiene una doble función: de ascensión social, porque el conocimiento permite a los pobres elevarse al rango de los ricos, y de elevación espiritual y pastoral, porque la educación ayuda a la comprensión de las enseñanzas religiosas. Las dos funciones estaban estrictamente separadas. La escuela popular permitiría el ascenso gradual, cumpliendo así la primera función, dando a la gente humilde la capacidad de comunicarse, de realizar y desarrollar su potencial respecto a sí mismos y a los demás.

5. Instituciones educativas: de la Ley Casati a la Reforma Gentile

Para explicar sus ideas pedagógicas, Gramsci y Milani se ven obligados a reflexionar sobre la educación en Italia. La historia de esta educación, tanto en su forma como en su contenido, está ligada a las estructuras sociopolíticas de una sociedad de clases. Por esta razón, los dos pensadores dan amplio espacio a la crítica de las instituciones educativas. Consideran la educación en la familia y en la universidad. Gramsci destaca el carácter engañoso de la Reforma Gentile, que según el autor supuso un paso atrás en comparación con la Ley Casati.

Tras el fracaso de las ideas revolucionarias de 1848-1849, se produjo un retroceso del movimiento democrático y liberal en Europa, sobre todo en Italia. Para estabilizar la sociedad, se abandonaron las ideas renovadoras y se adoptó una concepción espiritualista de la sociedad. En Italia, la Iglesia católica recuperó el monopolio de la educación, considerándose la única depositaria del poder divino de educar al pueblo. La escuela pública, la reivindicación más importante de la autonomía del Estado frente a la injerencia clerical, volvió a estar sometida al control de la Iglesia, cuyas directrices se expresaron en la revista jesuita *Civiltà Cattolica* (1849). El movimiento conservador se impuso así al democrático. Hubo, sin embargo, una excepción a este fracaso general: el Piamonte, donde, bajo el liderazgo de Cavour, se desarrolló una política muy peculiar.

Según Gramsci, la religión confesional marca un periodo anticuado e infantil en la historia de la humanidad y sólo es buena para los niños y las personas que, en la práctica, sólo llegan al nivel de las escuelas primarias. Es precisamente aquí donde surge la pregunta: ¿cómo puede considerarse que la religión confesional que se enseña en las escuelas primarias es una preparación para el estudio de la filosofía que se imparte en los institutos, porque la filosofía, según Gramsci, es algo diferente de la mitología? La explicación reside en considerar la religión como expresión de una concepción popular de la vida. En este caso, la religión coincide con el folklore al que el pueblo está apegado y del que debe salir para acceder a una cultura superior.

Es en los *Cuadernos de la cárcel* donde Gramsci expresa una crítica más radical: el pensador sardo desenmascara el aspecto idealista de la “religión de la libertad” profesada por Benedetto Croce y niega categóricamente la necesidad de una religión confesional para el pueblo, al que se niega, en contra de Labriola y Gentile, a ver tratado como un niño. El pueblo tiene derecho a una cultura superior. La religión confesional, que en el pasado había sido necesaria como forma de racionalidad del mundo y de la vida, se estaba convirtiendo en una ideología inútil en la formación de la nueva sociedad. En consecuencia, su enseñanza en las escuelas era reaccionaria: “El hecho de que sea necesaria una presentación ‘dogmática’ de los

conceptos científicos o de la mitología en las escuelas primarias no significa que el dogma deba ser religioso y la mitología una mitología particular” (Gramsci, 1974: 226).

Excluyendo la cuestión de la enseñanza religiosa, que tal vez represente el mayor contraste de pensamiento entre Gramsci y Milani, el motivo que más acerca al comunista sardo y al sacerdote florentino reside en los principios pedagógicos y didácticos sobre la relación entre maestro y alumno y la organización de la escuela.

Para el prior de Barbiana, según su concepción solidaria y anti-utilitarista de la vida, el proceso educativo se reduce a la actividad de un intercambio igualitario y bidireccional: el ethos educativo pasa del maestro al alumno y viceversa en un continuum desprovisto de coerción o condicionamiento jerárquico. Los problemas de método, programa y relación profesor-alumno carecen de sentido si no se sitúan dentro de este proceso de interiorización biunívoca. Para Gramsci, el cerebro del niño no es un ovillo que el maestro ayuda a desenredar o “un recipiente vacío” que debe llenarse mecánicamente. Para ser verdaderamente educativa, la relación profesor-alumno debe ser dialéctica: la educación no es una autodeterminación subjetiva y unilateral, sino el resultado de la confrontación de dos entornos: el del profesor (representante de la cultura superior) y el del alumno (representante del folklore). El paso de una cultura inferior a una superior requiere entonces método y disciplina (Gramsci, 1974: 204).

En cuanto a la organización escolar, la Reforma Gentile fue objeto de duras críticas por su objetivo de crear escuelas de élite junto a escuelas populares puramente prácticas. Esta crítica es bastante frecuente en los escritos de Gramsci; de hecho, es un corolario de su concepción unitaria del sistema educativo.

6. El movimiento gramsciano para la “escuela nueva”

Para resolver los problemas de la dicotomía entre el hombre y la sociedad, Gramsci propone un nuevo tipo de escuela unitaria. En cuanto al principio educativo de la escuela unitaria, el pensador sardo subraya que consiste, por una parte, en un “conformismo dinámico” que suscita en el alumno un esfuerzo espontáneo y autónomo por estudiar con seriedad y método científico, por descubrir la verdad por sí mismo; y, por otra, en una dirección que exige del profesor un conocimiento del medio y un contacto asiduo y amistoso con el alumno. La relación entre el profesor y el alumno es una relación hegemónica basada en el “consenso activo”, en la organicidad: los mismos elementos que sustentan la relación entre los intelectuales y las masas.

La escuela unitaria no es simplemente una escuela activa en el sentido rousseauniano. Es una escuela creativa, es decir, “la coronación de la escuela activa”; la

actividad académica fundamental de esta escuela se desarrolla en seminarios, bibliotecas y talleres experimentales. A través de esta creatividad y dinamismo, la escuela unitaria prepara a los alumnos para la escuela profesional y la universidad. No hay ruptura ni discontinuidad entre la escuela y la vida, gracias a la unión del trabajo manual e intelectual (Gramsci, 1974: 103).

No cabe duda de que el papel del Estado es cada vez mayor en la educación de los jóvenes. Esto no dice nada más de la institución familiar, salvo que debe basarse en condiciones objetivas y que es parte integrante de la organización cultural nacional que el Estado tiene el deber de promover y unificar. De la forma familiar “molecular” a la forma social y nacional, la educación conserva su carácter de continuidad, organicidad y totalidad; sólo que en la primera la educación es más directa y concreta, mientras que en la segunda corre a veces el riesgo de ser abstracta.

En 1917 Gramsci fundó en Turín el Club de la Vida Moral para adultos, en el que desempeñaba el papel de *excubitor*³. El “método de seminario activo adoptado por los miembros del Club”, consistía en “asignar como tarea la lectura de un texto” y luego “redactar un esbozo de informe”, que en un debate posterior debía someterse “a las objeciones y propuestas de los camaradas”. Los que pertenecían al Club de la Vida Moral “tenían que dar cuenta de su trabajo diario”, sin omitir nada. Se estaba constantemente expuesto al “juicio de los demás”. Este proyecto educativo era frecuentado por jóvenes trabajadores y en él no se trataba de constituir “un grupo de estudio desinteresado”, sino que el objetivo era crear “un organismo integral que se auto-educara permanentemente apostando por la práctica investigadora autónoma de cada uno de sus miembros, una comunidad moral en cuyo seno se anticiparan los comportamientos” que Gramsci consideraba “adecuados para la futura sociedad socialista” (Maltese, 2010: 87).

Este es el método innovador de la reciprocidad, una relación entre maestro y alumno en la que se produce una transferencia continua de conocimientos. Tal será también la base de la práctica de la escritura colectiva de don Milani.

7. Carta a una profesora y el ejemplo de Barbiana

Carta a una profesora se publicó en 1967. Si con *Experiencias pastorales* (1958), don Milani atacaba el inmovilismo y la pasividad de la estructura eclesiástica tradicional, levantando una protesta anticlerical, *Carta a una profesora* puede considerarse, paralelamente, una encendida y apasionada protesta antiburguesa y

³ “El significado más exacto, el que Gramsci quería expresar, es el de 'solicitante, despertador, reanimador, promotor'”. (Manacorda: 1970, 194)

antiacadémica. La “escuela italiana” es un “hospital que trata a los sanos y rechaza a los enfermos”: no se compromete a rehabilitar y ayudar a los niños con dificultades, sino que valora a los que ya tienen un “entorno familiar positivo”. La “escuela italiana es clasista”: reproduce las mismas desigualdades económicas y culturales presentes en la sociedad (Milani, 1974: 16, 22).

Carta a una profesora es el producto de la escritura colectiva de sus alumnos sobre temas políticos y sociales como la justicia o el patriotismo. Se trata de una técnica compleja inventada en Barbiana. Funciona así: cada alumno escribe el principio de una frase, que es completada por los demás. Se colocan las hojas en una cesta, se leen, se discuten y se vuelven a escribir, colocándolas de nuevo en la cesta. Luego se hace un collage para poner las frases en orden y después se juntan todas. A continuación, se hace leer el texto a la persona con el título más bajo de la escuela. Se van eliminando todas las palabras que la persona no entienda hasta lograr la comprensión total. A partir del método de escritura colectiva compleja, don Milani, como profesor, nunca dice lo que hay que saber o cómo hay que aprender: un profesor es tal si sabe crear las condiciones para que sus alumnos sean autónomos.

En Italia, por desgracia, no se ha atesorado esta enseñanza: cuando se aprende, el alumno no sabe, el profesor sabe, ése es el planteamiento. Sin embargo, ahí reside la totalidad de lo “vivo”: somos cabeza, pero también cuerpo, emociones, y para aprender debemos utilizar todas estas coordenadas culturales.

La escuela de Barbiana es un lugar sociológico que no puede actuar como paladín de la Italia de los años sesenta, definitivamente integrada en las locuras de la civilización de la tecnópolis y en la cultura masificadora de la escolarización obligatoria. Es un proyecto, un plan experimental para el futuro, un taller didácticamente integrador, cuyo objetivo no era producir licenciados, sino hacer de los alumnos ciudadanos soberanos. Un experimento imaginativo y al mismo tiempo metódico, destinado a borrar los sedimentos de los condicionamientos sociales y políticos.

En esta perspectiva surge la tarea de la educación, que es dar la palabra a la cultura, ayudar a quienes la poseen a no rechazarla ni abandonarla, liberar al hombre de las trampas de una escuela que transmite un saber vacío, carente de fuerza valorativa, capaz sólo de narcotizar aquellas certezas interiores sobre las que descansa la conciencia humana. La pedagogía de don Milani no apunta a la distinción de roles, sino a la cercanía de los hombres: “nadie educa a nadie, los hombres se educan juntos” (Milani en Balducci, 1988: 40).

La escuela de Barbiana es también escuela política: una provocación a un sistema educativo en el que la política se considera una desviación unilateral, cuyas enseñanzas son asépticas, desvinculadas de un compromiso social que, en cambio, compromete y hiere en las personas y las impulsa a la crítica del poder. El prior florentino decía: “La escuela que no hace política no es escuela y no sirve auténticamente a la causa de la igualdad social. Para ser tal, la escuela debe ensuciarse y

embarrarse en la sociedad y desenmascarar los mecanismos tortuosos, conscientes e inconscientes, que utiliza el poder para preservarse” (Cristofanelli, 1975: 90). Con don Milani, la escuela empezó a cambiar. Al principio, las clases sólo se impartían por la tarde en Calenzano. Posteriormente, tras despegar, aquel maravilloso y revolucionario proyecto educativo comenzó a funcionar once horas al día en Barbiana. Y así durante 365 días al año, con domingos y fiestas que sólo se distinguían de los demás días por la misa y la lectura del evangelio. Barbiana inauguró la temporada de la solidaridad, cortocircuitando el ethos burgués.

8. “La escuela sólo tiene un problema: los niños que pierde”

Según los datos de la encuesta Piac – OCDE (2019), el número actual de analfabetos funcionales es motivo de preocupación. En Italia el 28% de la población de entre 16 y 65 años es incapaz de leer y comprender información compleja. Esta cifra es una de las más elevadas de Europa, igualada por España y superada únicamente por la de Turquía (47%) (Roghi, 2023: 203).

Gramsci y Milani ya advirtieron, con perspicacia y fuerza, del peligro del analfabetismo y del abandono escolar en la construcción de una sociedad que anhela el progreso y la igualdad cultural de las clases. Para combatir el analfabetismo, lo primero que hay que hacer, según Gramsci, es crear un ambiente que despierte en la gente el deseo y el entusiasmo por estudiar: se puede obligar a las clases bajas a ir a la escuela, incluso con leyes estrictas, pero si no quieren ir, la escuela es inútil. Sólo cuando cada individuo sienta la necesidad de salir de su aldea o de su suburbio para participar en la vida activa de la nación y del mundo, y cuando sus intereses, antes confinados a la familia y al barrio, se amplíen y su vida espiritual sienta la necesidad de enriquecerse, sólo entonces se podrá vencer el analfabetismo y la escuela se volverá atractiva.

“Concienciar” al pueblo para elevarlo a una cultura superior es la tarea específica de los socialistas, porque “la propaganda socialista”, escribió Gramsci en 1917 en el único número de *CittàFutura*, “despierta rápidamente el vivo sentimiento de que no somos sólo individuos, apretados en el estrecho círculo de los intereses inmediatos (los del pueblito y la familia), sino que somos ciudadanos de un mundo más amplio, y que con los demás ciudadanos de este mundo debemos intercambiar ideas, compartir esperanzas y sufrimientos. De este modo, la cultura y el alfabeto han adquirido una finalidad, y mientras esta finalidad esté viva en la mente de las personas, el amor al conocimiento es imperativo” (Gramsci, 1975: 82).

Cuando don Milani, el 3 de octubre de 1947, fue destinado como capellán a la parroquia de San Donato en Calenzano, se encontró con una realidad que revelaba

problemas concretos: paro, aparcería, analfabetismo, explotación. Esos problemas llevaron al prior florentino a buscar las causas en la falta de educación y la consiguiente necesidad de una escuela. Ignorar un poco está bien, pero demasiado no: en esta intuición se basará la idea del joven capellán de organizar una escuela popular en la parroquia.

En Italia se debate sobre el tema de la alternancia escuela-trabajo, pero, como leemos en el *Cuaderno XII* gramsciano sobre la estrategia educativa, “no hay nada que alternar: la escuela ya es trabajo”; y, como decía don Milani, “la escuela sólo tiene un problema: los chicos que pierde”. El abandono escolar siempre ha sido un síntoma de clase. Ciertamente hay que atribuirlo a la condición de miseria de las clases menos acomodadas, pero también hay que achacarlo, según Gramsci, a la crisis de hegemonía que barrió los sectores intelectuales en la primera mitad del siglo XX y que puso de manifiesto la incapacidad de crear una cultura de masas aptas para fomentar una “reforma intelectual y moral” capaz de sustraer “la cultura italiana a la acción omnipresente de las clases intelectuales tradicionales dominantes” (Gramsci, 1975: 258).

Esto condujo inevitablemente a la capitulación de las clases subalternas que, privadas de herramientas intelectuales y culturales, no pudieron redimir su condición de marginalidad. Hoy asistimos a procesos similares con los nuevos pobres, los hijos de inmigrantes. Pese a las transformaciones históricas de las condiciones sociales y económicas, siguen estando vigentes, si no los mismos problemas, situaciones comparables desde que Gramsci murió hace 86 años.

9. Universidades y academias: problemas y soluciones

Sobre el papel, estas dos instituciones eran “organizaciones de cultura y medios para difundirla”. En realidad, las universidades y academias italianas estaban muy lejos de su ideal, no sólo porque estaban alejadas de la vida real del país, sino también porque el factor organizativo dentro de estas instituciones era muy débil. En el *Cuaderno I*, Gramsci criticó duramente la falta de humanidad y de pedagogía en la relación entre profesor y alumno y la falta de metodología de la enseñanza. “El profesor”, escribió sobre la situación en las universidades italianas, “enseña a la masa de oyentes desde el púlpito, da su conferencia y se va. Sólo durante el periodo de 'graduación' los estudiantes se acercan al profesor para pedirle un tema y consejos específicos sobre el método de investigación científica. Para la masa de estudiantes, las conferencias no son más que una serie de discursos, escuchados con mayor o menor atención, en su totalidad o sólo en parte: el estudiante se basa en las fichas de las

conferencias y en el libro que el profesor ha escrito sobre el tema o en la bibliografía que ha indicado” (Gramsci, 1975: 119).

El contacto entre profesor y alumno, cuando existe, es fortuito, por razones no didácticas sino religiosas, políticas o de amistad familiar; el contacto resulta aún menos frecuente cuando se trata de jóvenes de institutos de provincias, desconocidos y tímidos al menos durante los primeros meses. La universidad italiana, según Gramsci, adoptó un método libertario "daltónico" en el que se daba a los estudiantes total libertad en sus estudios, en el que “en algunas facultades se hacen veinte exámenes en el cuarto año para obtener el "título" y en el que el profesor ni siquiera conocía al estudiante. De este caos nació una universidad burocrática, libresca, oratoria, “algo muerta”. Si hay algo bueno, es que algunos profesores están formando “su propia escuela”, formada por los mejores alumnos, “en competencia con sus colegas” (Gramsci, 1974: 122).

Otro problema está relacionado con el método de enseñanza: el mismo desde siempre, un método dogmático, tanto en el objetivo a alcanzar como en la mentalidad de los profesores. Y en cambio “existe una concentración de la cultura católica. Esta concentración de cultura era mantenida por la Iglesia, tolerada e incluso protegida por el Estado burgués y representada por intelectuales laicos católicos. Un tercer error de la universidad italiana es que se separaba demasiado de la vida”. La vida real y sus problemas no se reflejaban en el ambiente universitario que, bajo la influencia de los intelectuales burgueses, “estaba imbuido de una cierta idea despreciadora de las masas y de desinterés por sus problemas sociopolíticos. La universidad no tenía una función unificadora y a menudo un libre pensador ejercía una mayor influencia en la sociedad que las instituciones universitarias en su conjunto” (Gramsci, 1974:19).

Gramsci atribuyó la decadencia de la universidad italiana a la irresponsabilidad del Estado y de unos partidos políticos que, a diferencia de la organización y la propaganda de la Iglesia destinadas a formar a los dirigentes de una casta leal a ella, no disponían de una política educativa general destinada a formar a los dirigentes orgánicos del pueblo, es decir, a dirigentes verdaderamente interesados en las necesidades y aspiraciones del pueblo. Las academias, por su parte, no fueron mejores que las universidades. Eran precisamente "el símbolo de la separación que existe entre la alta cultura y la vida, entre los intelectuales y el pueblo. Son academias oratorias, desprovistas de cualquier principio interno de cohesión unitaria, a menudo vehículo de fuerzas e ideologías anti-proletarias” (Gramsci, 1974: 126).

Pero ¿cómo deberían ser las universidades y academias en la nueva sociedad? Según Gramsci, el problema es político-educativo y requiere una reforma en un frente muy amplio, una política educativa general que abarque todo el proceso de formación de la persona: de la vida a la escuela y de la escuela a la universidad. Ante todo, las escuelas primarias y medias, por su organización y su carácter

unitario (se habla de escuela de formación unitaria), preparan a las jóvenes generaciones para acceder sin dificultad a la universidad y a los institutos profesionales: se trata, pues, de una formación moral, intelectual y práctica.

El propósito de la universidad es, o más bien debería ser, “formar mentes que piensen con claridad, confianza y personalidad”. Para lograr este objetivo, según Gramsci, es necesario un contacto más frecuente y amistoso entre profesores y alumnos y un método activo. Para ello, Gramsci pedía una revisión del método de evaluación. No se trataba de suprimir sin más los exámenes, pero a Gramsci le parecía que los exámenes orales instituidos tradicionalmente en las universidades, que consistían en la asimilación verbal de ciertas charlas o apuntes, no eran fructíferos, ya que los conocimientos adquiridos serían muy limitados y unilaterales; “la práctica del seminario”, concluía, “debería integrar y vivificar la enseñanza oral” (Gramsci, 1975: 118).

Por último, también es necesaria una revisión del trabajo académico, que debe expresarse “en la sistematización de los conocimientos del pasado y en la búsqueda de un pensamiento nacional como guía de la actividad intelectual, a través de actividades relacionadas con la vida colectiva, el mundo de la producción y el trabajo”. Para lograrlo, era necesario reorganizar las estructuras culturales, que Gramsci denominaba a veces “estructuras ideológicas”. Las universidades forman parte de estas estructuras culturales y juntas constituyen “los instrumentos para centralizar y estimular la cultura nacional” (Gramsci, 1974). Su organización debe ser superior a la de la cultura eclesiástica. Lo que Gramsci acaba de decir sobre la universidad puede aplicarse a las academias. En la nueva sociedad, de hecho, las academias se convertirán en la organización cultural (también de sistematización, expansión y creación intelectual) a través de la cual quienes, tras estudiar en la escuela unitaria, pasen al trabajo profesional, tengan la oportunidad de conocer a los académicos y, en consecuencia, de acceder a una cultura cada vez más elevada y científica. Es lo que los sociólogos llaman hoy “aprendizaje permanente”. Las academias están estrechamente vinculadas a las universidades y a otras instituciones culturales a las que Gramsci suele referirse como “otras vías educativas” (Gramsci, 1975: 105).

10. Otras vías educativas

Para Gramsci, cultura no sólo significa conocimiento o información, sino también organización, disciplina y educación. La información de la cultura de masas es orgánica, unitaria y homogénea. Fluye verticalmente de la escuela primaria a la universidad y horizontalmente de la escuela a la sociedad. La escuela o la actividad educativa directa es sólo una parte de la vida del estudiante. Los contactos múltiples y

complejos con la sociedad, es decir, los contactos fuera de la escuela, tienen una gran influencia en la formación de la personalidad del estudiante. Por otra parte, las masas proletarias que han abandonado la escuela unitaria necesitan recibir una educación continua durante su tiempo libre, pero las academias cuyo objetivo es precisamente esta educación continua son insuficientes y a veces inaccesibles. Es en esta perspectiva de una educación popular extraescolar donde se sitúan las otras vías educativas.

La idea de “otras vías educativas” se expresó por primera vez en los escritos de Gramsci hacia finales de 1919, en una crítica a la escuela burguesa. Según el pensador italiano, la escuela burguesa era incompleta. No tenía nada en común con la lucha de clases en la que las masas trabajadoras encontraban su sentido de la dignidad y la libertad. La lectura de poetas y el estudio de artistas y pensadores no despertaban interés y entusiasmo en el alma del alumno. Por lo tanto, era necesario reparar el vacío que la escuela burguesa causaba en el alma del pueblo. Gramsci escribió: “La tarea de la educación tiende ahora a realizarse por otros medios” (Gramsci, 1975: 452).

En este artículo, fechado en agosto de 1919, Gramsci sostiene que la formación de la masa proletaria debe realizarse con un método comunista, “el método de los Consejos”, y concluye: “Estos Consejos de cultura proletaria deben convertirse en centros de propaganda comunista concreta y realizadora: en ellos deben estudiarse los problemas locales y regionales”. Gramsci, en esta frase, utiliza el condicional para expresar un deseo, porque sabe que el *Proletkult* soviético en su fase inicial está sujeto a muchas derivaciones anarquistas. Un programa claro de las cuestiones importantes que deben estudiarse es siempre deseable para evitar los peligros de la improvisación y el espontaneísmo. Sin embargo, en los años 1919-1922, estas iniciativas culturales populares estaban claramente fragmentadas: a menudo acababan en fracaso. La causa principal de estos fracasos, además del espontaneísmo en el seno de la organización, fue la falta de una conexión estrecha de estas iniciativas educativas con el “movimiento objetivo”, es decir, el movimiento obrero en su conjunto, y con el Partido. Por ello, estas vías educativas tienen dificultades para resistir los ataques de la burguesía y de los fascistas. Las “otras vías educativas” no deben desempeñar su papel educativo al lado o en lugar del Partido y los sindicatos. Para Gramsci, deben estar en manos del Partido, concebido como un “intelectual colectivo”. Esto es lo que el pensador italiano llamaba a menudo la “concentración de la cultura”.

Sin embargo, sólo en los *Cuadernos de la cárcel*, es decir, durante los años de encarcelamiento, Gramsci muestra una reflexión más exhaustiva. En el *Cuaderno III* de la cárcel, Antonio Gramsci denomina “material ideológico” a todos los canales educativos paralelos a la escuela y a las instituciones de cultura superior (universidades, institutos profesionales, academias). La lista de canales educativos paralelos

y alternativos es muy larga e incluye también a la prensa. La prensa es el órgano más dinámico de todas las estructuras ideológicas. Sin embargo, no es el único que influye en la opinión pública.

Existen también las diversas “escuelas” en el sentido más amplio del término, los círculos, clubes y asociaciones cuyo funcionamiento y finalidad se inspiran en el de las academias, de modo que estos canales se convierten también en mecanismos de selección y desarrollo de las capacidades individuales dentro de la masa de la población. Con el fin de proporcionar un amplio conocimiento de los problemas actuales de la humanidad, los clubes locales deben contar necesariamente con una sección de moral y ciencias políticas y añadir gradualmente otras secciones que se ocupen de diversos aspectos y problemas de la vida social (industrial, agrícola, organización del trabajo). Pero sólo en el último *Cuaderno*, escrito en 1935 y que consta de 9 páginas, Gramsci proporciona una lista más sistemática del “material ideológico”: las escuelas, los periódicos, el arte y los escritores populares, el teatro y el cine sonoro, la radio, las reuniones públicas de todo tipo, incluidas las religiosas, las relaciones “coloquiales” entre los distintos estratos de la población, desde los más cultos a los menos, y, por último, los dialectos locales, entendidos en varios sentidos (Gramsci, 1964: 201).

Los servicios intelectuales útiles para la educación y la cultura pública, en particular el teatro y las bibliotecas, debían ser proporcionados por el Estado y considerados como nodos nacionales entre gobernantes y gobernados, como factores de hegemonía. Gramsci quería que el Estado se ocupara de los servicios culturales públicos y no los dejara a merced de la iniciativa privada. Cuando Gramsci escribía sobre las escuelas, quería decir que “toda la función de educar y formar a las nuevas generaciones deja de ser privada y se convierte en pública” (Gramsci, 1974: 100). También pensaba en todas las instituciones culturales extraescolares de las que el Estado debe hacerse cargo. El hecho de que el Estado concentre en su poder las organizaciones culturales hace que la cultura nacional sea homogénea y crea conformidad social. En toda reforma intelectual y moral existe el peligro de la discontinuidad y la improvisación. Sin embargo, también debemos guardarnos de caer en el extremo opuesto, es decir, el “burocratismo” (Gramsci, 1974: 67).

11. El concepto de intelectual: entre la organicidad y la mistificación

La cuestión del papel y las funciones del intelectual es un campo de investigación en el que se radican profundas diferencias de pensamiento entre Gramsci y Milani.

La figura del intelectual está – según el pensador sardo – vinculada a la del profesor, que se impone como elemento de dirección en la práctica educativa que tiene

como objetivo la autodisciplina del alumno. El profesor es visto como el mediador necesario entre el pasado y el futuro, entre el entorno y el alumno. El maestro-educador es el “padre-legislador” frente a los niños, el “Partido” frente a las masas, el “intelectual” frente al pueblo llano, la “vieja generación” frente a la nueva generación. Su figura es un factor histórico inerradicable. Desempeña el papel de la élite porque tiene la capacidad de unir a diversos elementos de la sociedad y dirigirlos hacia la convivencia. De hecho, la generación mayor conserva mejor la experiencia histórica que la generación joven. Para Gramsci, la organicidad, una vez más, es la clave resolutive: la del intelectual “orgánico” que puede y debe cumplir, por un lado, funciones negativas, críticas, trabajando para producir y difundir instrumentos de defensa contra la dominación simbólica del saber académico, y, por otro lado, funciones positivas, contribuyendo a una obra colectiva de innovación política, social y cultural.

Replica Milani con su crítica a la figura del intelectual y a su incomprensible tecnicismo: los intelectuales detentan celosamente el saber y lo encierran en círculos burgueses, excluyendo a las masas de toda confrontación dialógica y cultural.

Para el prior florentino, el intelectual es un “mistificador” que “viola” las conciencias de los pobres. Él, que creció en un rico ambiente intelectual, fue capaz de despojarse de toda la escoria de la superestructura intelectualista para abrirse a la búsqueda, junto con los humildes, de conceptos que, para ser total y verdaderamente humanos, eran los únicos que tenían una profundidad cristiana. En una carta a Gian Paolo Meucci, magistrado italiano y presidente del Tribunal de Menores de Florencia, escribía:

“Cuando vosotros, intelectuales, escribís y os ponéis a buscar la mejor manera de mejorar las cosas... Veo que sois todos muy cultos y yo, en cambio, chapoteo en estudios de ningún logro social como el hebreo. Veo que leéis mucho y siempre estáis al día de todo lo moderno y brillante que nace en el mundo. Yo, en cambio, me paso la mayor parte del día charlando con analfabetos para hacerles un bien y enriquecerme con un montón de cosas que podemos aprender de ellos. Y ocurre que cuando escribo, tenéis la impresión de que escribe un analfabeto porque nunca se ve ni rastro de las muchas lecturas que aparecen en vuestros escritos. Vosotros hacéis uso de vocabulario y citas de nombres propios que en las personas cultas que os leen recuerdan millones de conocimientos ya adquiridos. Yo, en cambio, utilizo cada palabra como si fuera la primera vez que se usa en la historia, como hacen los analfabetos y quienes quieren dirigirse a ellos con eficacia. Con tu permiso, seguiré pensando que una hora de mi escuela en Barbiana vale más que todas las que tienen todos los intelectuales de Italia. No porque yo valga más que tú, sino porque vale más el público que he elegido” (Milanese, 1987: 59).

Don Milani estigmatiza el papel del maestro-educador, vestal de la clase media e intelectual conservador, seleccionado al margen de su competencia pedagógica y desinteresado por el éxito de la nueva población escolar. El maestro, depositario del germen intelectual, es portador de una distorsión educativa y cognitiva que tiene su origen en el entorno socioeconómico del alumno. El prior florentino advierte del peligro de que se entienda la escuela como un lugar de iguales, porque los únicos iguales que la escuela acepta son los que comparten los códigos de reproducción cultural que emite la clase dominante (Lupi, 2021: 153).

12. El poder de la palabra: lenguaje y libertad

Como expresión de la cultura y de la personalidad, el lenguaje es para Gramsci un hecho histórico, revelador y promotor de una sociedad que hace de la hegemonía su razón de ser. El dialecto se convierte en el instrumento de contrapoder, de resistencia, invocado por las clases “subalternas” con el objetivo de no permanecer en la periferia de la vida política. Esto no significa que aprobara la hegemonía de esta lengua. Gramsci creía en la importancia de una lengua nacional estándar, pero era favorable a un proceso de hegemonía lingüística caracterizado por una gramática normativa surgida de la interacción entre las gramáticas espontáneas de las distintas regiones peninsulares – una lengua nacional-popular estándar – que sería más democrática como reflejo de una “voluntad colectiva”.

Lorenzo Milani, sin embargo, nos enseñó que los pobres, los hijos de la clase obrera, tienen “un lenguaje, una manera de hacer las cosas, una concepción del mundo que tiene la misma dignidad que la de los educados”. La única diferencia es que los pobres saben de la existencia de los cultos; éstos, en cambio, no conciben la existencia de “otro” mundo. El dialecto y el folklore también desempeñan un papel importante: contribuyen a la formación de un hombre completo, capaz de mantener su individualidad al tiempo que pertenece a una colectividad lingüísticamente conformista y unificadora.

“Aprender a dominar la palabra para dominar el pensamiento”: este era el lema de Lorenzo Milani. Y de nuevo, debemos comprender el poder de la palabra para aprender a defender nuestra dignidad; el lenguaje se convierte en el antídoto contra los abusos del poder.

En este contexto, ¿qué lugar se reserva a la libertad y a la espontaneidad? Cuando Gramsci habla de la espontaneidad como valor humano, se refiere a la lucha del hombre contra el entorno caótico, del que surge la libertad; en otras palabras, la espontaneidad o la libertad no son innatas. Son adquiridas. La libertad es un producto histórico. Es “socialidad”, es decir, el ejercicio responsable de la convivencia

social: es tanto más amplia y real cuanto más actúa el individuo como parte de la sociedad. Para Gramsci, la libertad es un hecho, un ejercicio responsable de la convivencia social, enriquecida por la disciplina y, por tanto, el resultado natural de un orden educativo hegemónico.

Gramsci y Milani se resisten al cambio, parece como si el cambio de las cosas fuera cada vez más en el sentido de algunas de sus intuiciones fundamentales. Los dos siguen estando presentes en los procesos de crecimiento desde abajo; sus prácticas educativas impregnan el tejido popular, más allá de todas las divisiones ideológicas. Milani tuvo el valor de decir y testimoniar que el objetivo pedagógico es el desarrollo del espíritu crítico, la capacidad, convertida en hábito, de razonar con la propia cabeza. Para don Milani no hay alternativa: o la escuela enseña a ser libre, incluso libre para rebelarse, o es un instrumento del poder y el enemigo de los pobres.

Una forma de resistencia es siempre bienvenida y a veces solicitada: cuando, por ejemplo, uno de sus alumnos favoritos, un sindicalista de Milán, expresó sus críticas a la escuela de Barbiana, Milani se regocijó, tras haber sufrido un momento, "porque aquí está el objetivo último de toda escuela: educar a niños mayores que ella, tan grandes que puedan burlarse de ella" (Pecorini, 1998: 230).

"La escuela – como decía en su *Carta a los Jueces* (1965) – se sitúa entre el pasado y el futuro y debe tenerlos presentes a ambos [...] el maestro debe ser profeta en la medida de sus posibilidades, escrutar los signos de los tiempos, adivinar en los ojos de los niños las cosas bellas que ellos verán claras mañana y que nosotros sólo vemos confusamente" (Pecorini, 1998).

Reflexiones conclusivas

Hoy en día, en la sociedad postindustrial de servicios, las realidades sociales a las que se referían estos autores han desaparecido y los temas que abordaban también han perdido consistencia. Por tanto, se podría concluir que sus obras son ahora objetos pedagógicos de museo, una fuente de inspiración ideal en el mejor de los casos. Ciertamente, no es la inspiración ideal lo que les falta a estos autores. Una idealidad que deriva de una coherencia cristalina entre pensamiento y comportamiento. Una coherencia personal llevada al extremo: el encarcelamiento fascista que comprometió su frágil salud, conduciéndole a la muerte con solo 46 años, para Gramsci – que siempre se negó a pedir el indulto – pero que no minó su voluntad de seguir elaborando su pensamiento, confiado a los *Cuadernos de la cárcel*, que fueron salvados a su muerte por su cuñada Tatiana Schucht. Marginación por parte de las jerarquías eclesiásticas y aislamiento en Barbiana para don Milani, que sin dejar de estar vinculado a la Iglesia nunca renunció a expresar su pensamiento, ni siquiera cuando

fue juzgado por apología del delito a causa de su famosa carta a los capellanes militares en defensa de la objeción de conciencia. Cuando murió, también de forma prematura a los 44 años a causa de una leucemia, dejó un vacío insalvable en las conciencias de esas jóvenes almas abandonadas por la indiferencia humana.

Es interesante observar cómo el pensamiento de Gramsci y Milani, incluso hoy, en 2023, es tanto inspirador como rupturista. La tradición “emancipadora” de la que fueron testigos sería hoy un antídoto válido en la lucha contra el conformismo y la laxitud intelectual. Un conformismo que se expresa en la subalternidad de una escuela dedicada únicamente a la producción de capital humano inmediatamente fungible. Frente a un sistema educativo supeditado a los mercados, alimentado por un mecanismo performativo evidentemente alienante, el riesgo es que no haya progreso humano, intelectual, moral. Aquí, pues, la educación esbozada por Gramsci y Milani, tomaría la forma de un punto de apoyo para el individuo que se siente cada vez más desorientado y débil ante una realidad extrema: por un lado, excesivamente cosmopolita y globalizada, por otro fuertemente discriminadora y aislacionista. En la convulsa sociedad actual, sería reconfortante pensar que, en los tiempos que corren, el deseo de saber, de aprender, la voluntad de mejorar, la capacidad de educar y de dejarse educar, siguen vivos.

Referencias

- Balducci, E. (2002). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Roma-Bari: Laterza.
- Balducci, E. (1988). *Ci aspetta domani*, en G. Catti (ed.), *Don Milani e la pace*. Torino: Gruppo Abele.
- Baldacci, M. (2021). La scuola attraverso Gramsci. L'Ospite Ingrato. En <https://www.ospiteingrato.unisi.it/wordpress/wp-content/uploads/2021/05/9.4.-BALDACCI-La-scuola-attraverso-Gramsci.pdf>
- Broccoli, A. (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: La Nuova Italia
- Cristofanelli, P. (1975). *Pedagogia sociale di Don Milani, una scuola per gli esclusi*. Bologna: Centro Editoriale Dehoniano.
- Di Blasio, F. (2023). La funzione politico-pedagogica degli intellettuali in Gramsci. *Studium Educationis*, XXIV (1), 14-22.
- Entwistle, H. (2023). *Antonio Gramsci, una educación conservadora para una política radical*. Madrid: Akal.

- Festa, F. (2015). *La scuola di classe: rileggendo Don Milani e Paulo Freire*, <http://www.euronomade.info/?p=4744>.
- Gramsci, A. (1964). *Letteratura e vita nazionale*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1974). *Passato e presente*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *Pasado y presente*. México: Juan Pablos Editor.
- Gramsci, A. (1974). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1974). *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1974). *Il Materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México: Juan Pablos Editor.
- Gramsci, A. (1975). *Scritti giovanili (1914-1918)*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *L'ordine nuovo (1919-1920)*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1981, 1984, 1985, 1986) *Cuadernos de la cárcel*. México D.F.: ERA.
- Lancisi, M. (2002). *Il segreto di Don Milani*. Casale Monferrato: Piemme.
- Lupi, A. (2021). *Due pedagogie dell'educazione morale esplicita. Freire e don Milani*. Trento: Centro Studi Erikson.
- Maltese, P. (2010). *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma: Anicia.
- Manacorda, A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci*. Roma: Armando.
- Milanese, F. (1987). *Don Milani. Quel povero seppellito a Barbiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (1973). *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*. Madrid: Marsiega, Fondo de Cultura Popular.
- Milani, L. (1974). *Cartas a una profesora*. Buenos Aires: Schapire Editor.
- Pecorini, G. (1998). *Don Milani! Chi era costui*. Milano: Baldini&Castoldi.
- Roghi, V. (2023). *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Bari-Roma: Laterza.
- Trebasacce, N. (2017). Política y educación en Antonio Gramsci. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 21, 191-200.



Teacher Training in Intercultural Bilingual Education in Guatemala: A Tool for Critical Decolonization?

Formació de docents en educació intercultural bilingüe a Guatemala: una eina per a la descolonització crítica?

Formación de docentes en educación intercultural bilingüe en Guatemala: ¿una herramienta para la descolonización crítica?

Giulia Cardani 

Investigadora independiente
giulia.crdn@gmail.com

Recibido: 23/09/2023

Aceptado: 18/12/2023

Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Giulia Cardani, 2023

Abstract

This article offers a critical appraisal of the status of intercultural bilingual education in Guatemala, known as Educación Bilingüe Intercultural (EBI). The new national project of 1985 provided hope that Guatemalan socio-cultural diversity would finally be accepted, fostering the creation of a multicultural and multi-linguistic state. In the education sector, the proposal for a renovated curriculum that included a new EBI model represented the possibility of moving away from an assimilationist and colonial EBI and towards interculturalism. However, little has been done in practice to include indigeneity in mainstream culture and education. A gap persists between the rhetoric of what EBI should represent and what is done in the classroom. In this context, the article explores the role of EBI teacher training programmes and the influence these can have on how EBI is intended and implemented. A small-scale qualitative study analyzed how EBI is understood among stakeholders, the impact teachers and their training have on EBI, and EBI's potential role for social transformation. The study acknowledged long-standing challenges impeding the EBI from encouraging social change and transformative interculturalism. However, it has also revealed the beginning of alternative EBI teacher training approaches that foster curriculum decolonization and respect for different identities.

Keywords

Intercultural Bilingual Education, Transformative Interculturalism, Indigenous Education, Castellanización.

Resum

Aquest article ofereix una crítica de l'educació intercultural bilingüe a Guatemala. El nou projecte de nació de 1985 va permetre albergar l'esperança que la diversitat sociocultural guatemalca seria finalment acceptada, impulsant la creació d'un estat multicultural i multilingüe. En el sector educatiu, la proposta d'un currículum renovat que incloïa un nou model de EBI representava la possibilitat d'allunyar-se d'una EBI colonitzadora i acostar-se a la interculturalitat. No obstant això, poc s'ha fet en la pràctica per a incloure l'indigenisme en l'educació dominant. Persisteix una bretxa entre la retòrica sobre el que hauria de representar la EBI i el que es fa a l'aula. L'article explora els programes de formació de professors de EBI i la influència que poden tenir en la forma en què es concep i s'aplica. Un estudi qualitatiu va analitzar com s'entén la EBI, l'impacte que els professors i la seva formació tenen, i el paper de la EBI per a la transformació social. L'estudi ha reconegut els reptes que impedeixen que la EBI fomenti el canvi social. No obstant això, també ha revelat el començament d'enfocaments alternatius de formació de professors que fomenten la descolonització del currículum.

Paraules clau

educació intercultural bilingüe, educació indígena, interculturalisme transformador, castellanització.

Resumen

Este artículo ofrece una crítica de la educación intercultural bilingüe en Guatemala. El nuevo proyecto de nación de 1985 permitió albergar la esperanza de que la diversidad sociocultural guatemalteca sería finalmente aceptada, impulsando la creación de un estado multicultural y multilingüe. En el sector educativo, la propuesta de un currículo renovado que incluía un nuevo modelo de EBI representaba la posibilidad de alejarse de una EBI colonizadora y acercarse a la interculturalidad. Sin embargo, poco se ha hecho en la práctica para incluir el indigenismo en la educación dominante. Persiste una brecha entre la retórica sobre lo que debería representar la EBI y lo que se hace en el aula. El artículo explora los programas de formación de profesores de EBI y la influencia que pueden tener en la forma en que se concibe y se aplica. Un estudio cualitativo analizó cómo se entiende la EBI, el impacto que los profesores y su formación tienen, y el papel de la EBI para la transformación social. El estudio ha reconocido los retos que impiden que la EBI fomente el cambio social. Sin embargo, también ha revelado el comienzo de enfoques alternativos de formación de profesores que fomentan la descolonización del currículo.

Palabras clave

educación intercultural bilingüe, educación indígena, interculturalismo transformador, castellanización.

1. Introduction

Guatemala is a multicultural, multi-ethnic, and multi-linguistic country where 25 linguistic communities coexist: 22 Mayan, Garifuna, Xinka, and the Spanish-speaking community. With over 40 percent of its inhabitants belonging to indigenous populations, interculturality and indigenous education are fundamental (INE, 2018). Furthermore, ethnic diversity has defined the distribution of power throughout history, discriminating against indigenous peoples when compared to ladinos, and European and Chinese descendants.¹ Rodas (2006) investigated Guatemalan society, focusing on the creation of the ladino identity as opposed to the indigenous. The author explained how, since the nineteenth century, during the Guatemalan Republic's formation process, the establishment of the Spanish-speaking ladino social category has been related to changes in the economic and administrative structure. Ladinos were granted favourable positions in municipal governments, trade, and land access. As a result, according to Rodas (2006), "more than a cultural problem, the indigenous and ladino confrontation in the Guatemalan highlands was defined in terms of local power structures and the distribution of resources" (4). This inequitable framework still stigmatises indigenous peoples today (INE, 2018).

To secure equal rights and educational opportunities for all, Guatemala has ratified international treaties and adopted national legislation.² Furthermore, the state encouraged the establishment of intercultural bilingual education, also known in Guatemala as Educación Bilingüe Intercultural (EBI), to promote and protect indigenous education and languages. However, previous research in Guatemala and Latin America (i.e., Bolivia, Ecuador, and Mexico) has revealed substantial issues with EBI in practice (ASIES, 2012; UNESCO, 2004; Sis, 2018; López & Sichra, 2008). The article explores the EBI offer in Guatemala, deepening on how teachers are

1 Alejos (1991/2013: 491), in the areas inhabited by Maya, defines ladino as a social category that is not considered indigenous and is mainly composed of mestizos of Hispanic heritage who speak Spanish. Since the nineteenth century, the ladinos have been the social, economic, and political dominant sector, supported by the Spanish-descended aristocracy.

2 In 1996, Guatemala ratified Convention 169 on Indigenous and Tribal Peoples of the International Labour Organisation and, in 2007, the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples. At the national level, the laws and agreements that regulate the implementation of education for indigenous populations include the Political Constitution of the Republic of Guatemala, the National Education Act of 1991, the Peace Accords of 1996, the Law for the Promotion of Education Against Discrimination with the Decree 81-2002, the Governmental Agreements 526-2003 to establish the Vice-Ministry of Bilingual and Intercultural Education, and the Agreement on Generalization of Intercultural Bilingual Education, Agreement 22-2004.

trained, the beliefs around it, and the functions ascribed to it. The perspectives on EBI were gathered during a small-scale qualitative study during the month of May 2023 with academics, professors, and students of Universidad Rafael Landívar (URL) on the campuses in the regions of Alta Verapaz and Quiché, with insights from EBI experts.³ EBI teacher trainers were the focal point of the study since, in forming future teachers, they are the most influential elements in EBI's definition, quality, and availability. The next section shifts attention to EBI teacher training in Guatemala, with a brief history of its evolution.

2. Overview of EBI Teacher Training

According to Rubio (2007) and Cortez (2019), bilingual teacher education began in the early twentieth century with educators who had not completed their secondary education or indigenous teachers who had been trained as Spanish monolingual teachers. This scenario changed with the development of *Normales*, secondary schools for teacher preparation in bilingual education in the 1980s. In the 2000–2004 administration, the teacher training in EBI was further improved and formalised through the establishment of bilingual intercultural *Normales* schools. Besides *Normales*, in-service teacher training was an important element in EBI teachers' preparation implemented in the late 1990s and early 2000s (Rubio, 2007). International cooperation supported EBI programmes and provided training and educational resources. As part of the national strategy, the Ministry of Education (MINEDUC) created a training for all in-service teachers that included interculturality and bilingual education. This represented the first effort by the education system to adapt to the country's multicultural nature (Rubio, 2007). In 2013, with the design of a new MINEDUC strategy, teacher education advanced to the university level with the introduction of multiple training programmes, including EBI. The new offer replaced the *Normales* with a two-year secondary school degree focusing on pedagogy, followed by a three-year university study.⁴ In conclusion, while Guatemala has a few EBI teachers that have been trained as such at the university level since 2015, most current EBI teachers still apply the approaches gained during in-service training and *Normales* from the 1980s.

³ In Alta Verapaz, the population is mainly Mayan Q'eqchi' (90 percent) and in Quiché 86 percent are indigenous Maya Kiché (INE, 2018).

⁴ With the reform, *Normales* schools remain active only for initial and pre-primary education teacher preparation (López & Cortez, 2016).

3. The Evolution of EBI in the Guatemalan Context

In Guatemala, the first approach towards indigenous education dates to the end of the nineteenth century, when it was included in government plans to solve the "Indian problem" (Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica [CIRMA], 2005; ICEFI & Save the Children, 2011; López, 2021). The government aspired through assimilationist bilingual education to establish a single language and national identity (Nivón, 2014). Education was limited to the *castellanización* of the indigenous people, teaching them how to read, write, and count in Spanish. Government educational initiatives towards modernisation shaped the educational discourse, imposing the adoption of European practices on the indigenous (López, 2014; Véliz, 2020). This assimilationist approach continued until the end of the civil war at the end of the 1990s. Indeed, EBI in Guatemala had to wait for implementation due to the thirty-year civil conflict between leftist and indigenous guerrillas and the Guatemalan army (1960-1996).

Besides time, in understanding EBI evolution in Guatemala, it is important to recognise the impact of international support, especially that of the United States (Álvarez, 2007). First through Protestant missionaries and later through their development agency, the United States played a significant role in the development of bilingual education (López, 2014; Hvalkof & Abby, 1981). In 1980, the National Bilingual Education Project (PRONEBI), supported by the United States Agency for International Development (USAID), started as the first bilingual education pilot project. However, it still had an assimilationist perspective since it focused on teaching Spanish to indigenous children (Álvarez, 2007). Since the 1970s, intellectuals and university students, including URL, have debated the notion of *mayanidad* as part of a wider political and ideological discourse (see Moya, 1997). However, they had no significant impact on the implementation of EBI. In addition, during the conflict period, these movements lost strength due to the persecution of indigenous people and pro-indigenous organisations (Moya, 1997). It is with PRONEBI that the denomination of Mayan culture and EBI, as intended today, was affirmed.

In 1984, PRONEBI turned into a national programme consolidating EBI within MINEDUC. In this period, the political scene was transforming, and the end of the Guatemalan dictatorships in 1985 gave space for a new national constitution and education reform (López, 2014). The constitution recognised for the first time the multi-ethnic composition of the country and indigenous language rights, establishing bilingual education as a state responsibility (López, 2021, 2014). From 1995, the civil war was coming to an end, and the government, under the pressure of the peace process and international scrutiny, began placing emphasis on multiculturalism,

interculturalism, and the inclusion of indigenous identity (Hale, 2004). In this historical moment, new national and international policies were guiding the Guatemalan government to eradicate the discrimination that contributed to the conflict. However, research on EBI has revealed shortcomings in their expected impact in strengthening EBI and its national-level implementation, as discussed in the next section (Rubio, 2007; Ministry of Education, 2009).

4. The Status of EBI in Guatemala

The overview of EBI's evolution highlighted the complexities of its creation process, characterised by both positive contributions and unsolved obstacles that still affect its implementation today. Vergara's (2021) investigation identified how EBI brought improvements to the education system, especially for indigenous rural children. The introduction of EBI increased the number of bilingual teachers, offered educational services in remote communities, and lowered school dropout rates. The establishment of the EBI also supported teacher training in indigenous languages and bilingual approaches. However, first, EBI quality is insufficient, and second, it is seen as education only for indigenous students (López, 2014, 2021; Véliz, 2020). Despite the inclusion of EBI in the education curriculum and the recognition of the importance of considering students' sociocultural characteristics, the quality of its offer is low (López & Sichra, 2017). Previous analysis revealed a lack of educational materials, bilingual teachers' expertise, and training opportunities (Rodríguez, 2007; Sis, 2018; ICEFI & Save the Children, 2011; PRODESSA, 2016). Furthermore, when indigenous languages are taught, the emphasis is on their technical learning rather than their active use (López, 2021: 957).

Guatemala's multiculturalism and plurilingualism, according to national laws, should be reflected in the educational proposal for all the students through EBI. Notwithstanding, as Crisóstomo (2007) affirms, "it is well known that bilingualism and interculturalism are currently being advocated for the indigenous population with some minimum elements of interculturalism for the ladino population" (12). EBI predominantly follows an assimilationist model where bilingual education is taught to pre-primary and primary indigenous children (Vergara, 2021). Under this model, students are immersed in a setting that attempts to transform their identity through bilingualism in favour of the dominant culture (Lambert, 1984: 246). If the state's goal is to achieve equality among Guatemalans, this low-quality assimilationist modality should be replaced by additive bilingualism as cultural enrichment, allowing for broader perspectives and understandings of cultural origins (Cojtí, 2021: 46; Lambert, 1984; Signoret, 2003).

4.1. Challenges in EBI

EBI confronts multiple challenges, and the following summary tackles the issues that have the greatest influence on EBI implementation in Guatemala.

Table 1
Areas for development in the EBI offer in Guatemala.

Area	Literature analysis
Participatory school and education management	In Guatemala popular participation, particularly indigenous participation, in the formulation of curricula and school management is lacking (Parí, 2007). The benefits of community engagement in education have been documented in the literature (Becerra-Lubies & Varghese, 2017; López & Sichra, 2004). Together with school personnel and students, the participation of indigenous authorities, community members, and parents transforms education into a cultural effort that incorporates indigenous viewpoints (Zavala et al., 2007; López, 2005; 2021; Morales et al., 2022).
Curriculum design diversification	The curriculum can be "a prolific place for interethnic and intercultural negotiation" (López, 2014: 29). While curriculum is typically designed to reflect mainstream culture, it should consider existing indigenous resources, integrating tradition and modernity in the educational offer (López & Sichra, 2004, 2017; López, 2021).
Educational resources	The absence of educational materials (i.e., textbooks) does represent a barrier to EBI implementation (Rubio, 2007; Cojtí, 2007). In Guatemala, according to Crisóstomo (2007), this shortage reflects the perception of EBI as transitional. The teaching of indigenous languages has been formally included in the national curriculum but is affected by a lack of resources (López, 2021). The sector should also promote the emergence of indigenous authors (López & Sichra, 2004).
Differentiation of EBI strategy	There is a growing awareness of the need to differentiate EBI strategies to respond to the socio-linguistic characteristics of learners. Different levels of bilingualism can be identified in the same classroom (Véliz, 2020; López & Sichra, 2004). Indigenous languages changed with urbanisation, and Spanish has been interwoven into the indigenous language (López & Sichra,

	2017). In addition, in certain areas where indigenous languages are getting lost, EBI should focus on linguistic recovery (Rubio, 2007).
Initial and on-going teacher training	Most countries have implemented reforms in EBI teacher training. Nonetheless, problems persist. Among them, teachers lack the professional preparation required to persuade parents and communities of the benefits of EBI, and they are not trained to identify the linguistic profile of the learners, tailoring their teaching to students' needs (López & Sichra, 2017; Rubio, 2007; López, 2021). Furthermore, ongoing professional development and alternative learning opportunities are limited (López & Sichra, 2008; Becerra-Lubies & Varghese, 2017).
Secondary and higher education	Integrating EBI in secondary and higher education would move it away from its transitional meaning. As of present, it remains widely used in the elementary education of indigenous children living in rural areas (López & Sichra, 2017, 2008; López, 2021). The lack of bilingual secondary schools also makes it difficult for indigenous students to continue their education (López, 2014).
EBI and interculturalism for all	Intercultural education should be aimed at all students (Rubio, 2007; Schmelkes, 2013). Including interculturalism in schools might serve as a staging point for the abolition of discrimination (López, 2021). Although interculturalism is a component of national education in Guatemala, little progress has been made in developing a national curriculum that truly calls for social transformation to build an intercultural society (López & Sichra, 2004).

The development of EBI in Guatemala appears to be still under the colonial transitional approach, impeded by multiple challenges. This article explores issues in teacher training in EBI and their connections to other areas for development from the standpoint of the critical paradigm and decolonial theory, outlined in the next section.

5. The Study: Theoretical Framework and Research Methods

The research investigates EBI teacher training and interculturalism through the lens of critical pedagogy, supplemented by decolonial theory (Giroux, 1978; Apple, 2014; Darder et al., 2003; bell hooks, 2010; Mignolo & Walsh, 2018; Quijano, 2007; Gorski, 2008).

5.1. *Critical Pedagogy and the Decolonial Critiques*

Under the critical pedagogy paradigm, learning is linked to social transformation, conceiving pedagogy as a tool to subvert inequality and dominant power. This article takes a critical stance towards EBI and teacher education programmes. It inquires if the main stakeholders in EBI perceive it as going beyond the academic element, seeing in it, through a critical pedagogy perspective, a socio-political function for transformation. Critical educators in EBI should teach students how to identify if and how the educational content is related to dominant cultural discourses, empowering them to fight injustice in a society built on economic, racial, and gender inequalities (bell hooks, 2010; Giroux, 2011; Freire, 1970/2005).

Nonetheless, critical pedagogy is not enough to analyse the Guatemalan context, where the ethno-racist paradigm remnant of colonisation is still in force in all components of society, including education (Cojtí, 2021). Indeed, several authors (Walsh, 2015; Walsh, 2018c; Tuhiwai Smith, 1999) highlighted how critical pedagogy has limitations if observed from a decolonial perspective. Freire, according to Walsh (2018c), was affected by the historical period and place in which he lived, focusing on the challenges that he faced as a member of the post-World War II Latin American Left. This caused limitations regarding the perception of how the "modern/colonial matrix of power" was intended by critical pedagogy, leaving aside intersectional aspects of power such as gender and ethnicity (Walsh, 2018c: 89). The fact that most critical pedagogy theorists were white men raised concerns about the lack of inclusion of subordinate cultures as well as gender and racial perspectives (Darder et al., 2003). According to Linda Tuhiwai Smith (1999), Freire's paradigm does not consider the perspectives of feminist theorists of colour, ethnic minorities, or indigenous peoples. The critic focuses on Freirean pedagogies' rejection of the effects of colonialism, racism, and self-determination movements (Tuhiwai Smith, 1999). Tuck and Yang (2021: 86) examined the perspective of decolonization in Freire's *Pedagogy of the Oppressed*. In their understanding of the oppressed-oppressor relationship, undefined workers are deprived of humanity by similarly

abstract oppressors. Freire neither locates power relations in historical time nor identifies different types of oppression.

This connection of the decolonial critique to critical pedagogy relates to the necessity to combine the two theories in analysing teacher training programmes on EBI in Guatemala. The study examines if and how critical pedagogy is adopted in preparing future EBI teachers and if, in doing so, a decolonial viewpoint is considered. When teacher training programmes in EBI understand it as a critical tool for intercultural transformation, they can indeed contribute to contrasting the non-indigenous mainstream culture dominating the education discourse (Cojtí, 2021).

5.2. Decoloniality and Decolonial Interculturality

Decoloniality refers to the process of overcoming coloniality, or the colonial matrix of power (CMP), and the rhetoric of modernity (Schubring, 2021; Mignolo & Walsh, 2018; Quijano, 2007). Coloniality, introduced by Quijano (1991), refers to the colonial structure that dominates other cultures, repressing alternative perspectives. Decolonial thinking exists as a reaction to coloniality, analysing the dominant knowledge and enabling the insurgence of other forms of existence and "decolonial attitudes" (Walsh, 2018a: 17).

Under the decolonial theory, in the current historical context, Quijano's coloniality must be understood in connection to modernity, representing what Mignolo (2018a: 106) refers to as "the darker side of Western modernity." The connection between modernity and coloniality is seen in the imposition and perpetration of the CMP through modernity's rhetoric. In colonial understanding, western modernity was the only possible direction of history. As it happened in Western countries, modernity was "the point of arrival for the rest of the planet" (Mignolo, 2018a: 119). This relation between decoloniality and the described binomial modernity/coloniality is the subject of the decolonial process of delinking (Mignolo, 2018a, 2018b). Decoloniality seeks to detach from the CMP and the modernity narrative, allowing decolonial subjects to exist (Mignolo, 2018a). Decoloniality indeed promotes decolonial ways of living and knowing. Mignolo (2007, 2018b) and Quijano (1991) especially saw knowledge liberation as the most essential aspect of decoloniality and delinking to reconstruct outside of the modern/colonial paradigm (2018a, 2018b).

In the 1980s, interculturality was introduced in Latin America as part of the development of indigenous educational policies (Abba & Streck, 2019). Tubino (2004) and Walsh (2012, 2018b), however, examined how the proposed interculturality had a functional meaning. It recognised cultural diversity under a neoliberal dominance strategy to maintain social stability. It was not about transformation, and it did not call into question the established social, political, and economic order.

This conceptualization of functional interculturality derived from the multiculturalism discourse, which intended cultural interaction to be limited to reciprocal acknowledgement. Today, intercultural education is primarily implemented within the same framework where different cultures are tolerated without truly engaging in reciprocal learning (Walsh, 2012). This limited interculturality also perpetuates power distribution and marginalisation (Aikman, 1997; Gorski, 2008).

To the interpretation of interculturality as useful to the neoliberal order, Walsh (2018b) and Gorski (2008) counterpose a critical decolonial conceptualization. According to Gorski (2008), for educators to avoid implementing intercultural education as a tool for maintaining the colonial order:

The first step toward authentic intercultural practice is undertaking shifts in consciousness that acknowledge socio-political context, raise questions regarding control and power, and inform, rather than deferring to, shifts in practice. (522)

Decolonial interculturalism demands questioning to confront systemic inequalities. In this sense, decolonial interculturality aims to transform the dominant conceptualization on which social structures and institutions, including education, are founded to include diverse cultural logics and ways of knowing and being. Interculturality, as Walsh (2018b: 59) describes it, is not a "done deal" but a process and a tool for transformation. James (2008) sees critical interculturality as a practice of negotiation between the mainstream culture and the natives. Decoloniality and interculturality are efforts inside the cracks of the CMP to generate alternative approaches (Walsh, 2018b; Anzaldúa, 2015).

Under these lenses this study contributes to the critical analysis of EBI in Guatemala, with the research process guided by the following main research question:

What is the perception of EBI at URL, and is there any evidence in the EBI teacher education programme at the Quiché and Alta Verapaz campuses of implementing critical and decolonial approaches to deploy transformative EBI?

And sub-questions:

1. How do URL staff, EBI students, and key stakeholders understand intercultural bilingual education and its role?
2. Which are their perceptions about teacher training in EBI and teachers' influence on EBI implementation?
3. What circumstances do URL staff, EBI students, and key stakeholders believe are needed to deploy transformative EBI approaches?

The key research questions explored the link between the implementation of a critical approach in teaching EBI and interculturalism to teachers and the subsequent impact on their conceptualization and, eventually, execution in classrooms.

The underlying assumption is that the application of this approach to how EBI is taught may play a transformative role in developing interculturalism. The study explores if and how EBI teacher education offers alternative critical educational practices for delinking and re-knowing, allowing subaltern cultures to negotiate their position with the dominant one.

5.3. Research Design

As I sought to understand participants' beliefs and opinions about EBI and EBI teacher training, the research was designed as a small-scale qualitative study with a critical approach applying a qualitative interview-based methodology. In answering the research questions, respondents were given space to communicate their reality, lived experiences, emotions, and cultural sensitivities (Chilisa & Phatshwane, 2022). The small-scale qualitative design represented the possibility of undertaking research based on "the world views of those who have suffered a long history of oppression and marginalisation... to communicate from their frames of reference." (Chilisa & Phatshwane, 2022: 8).

5.4. Methods for the Fieldwork and Sampling Strategy

The study was carried out during May 2023 in Guatemala City and Alta Verapaz, while information from Quiché was collected remotely. Data were acquired through in-person and online interviews, as well as phone calls, to generate information for answering the main research questions. Semi-structured key informant interviews gave an overview of EBI experts' experiences and perspectives during a preliminary exploratory phase (Laws et al., 2013). Successively, the data were expanded through interviews with informants from URL. The research involved a total of 12 participants; Table 2 provides the background of each participant. The key informants were preidentified based on the purpose of their expertise through judgement sampling during the research design phase. However, during the data collection, certain flexibility in the identification of informants was maintained by applying snowball sampling to address new informants that might have emerged during interviews (Laws et al., 2013; Robson & McCartan, 2016).

Table 2
Characteristics of sample participants in interviews.

Location	Profession	Ethnicity	Gender	Organisation	Interview Method
Guatemala City	EBI expert	Foreigner	Man	Consultant	In person
	EBI Academic Coordinator	Maya	Woman	Universidad Rafael Landívar	In person
	Researcher	Maya	Woman	Universidad Rafael Landívar	In person
	EBI expert	Maya	Man	Consultant	On-line
Quiché	Teacher Trainer	Maya	Man	Universidad Rafael Landívar	Phone call
	Teacher Trainer	Maya	Woman	Universidad Rafael Landívar	On-line
	Student	Ladino ⁵	Man	Universidad Rafael Landívar	On-line
	Student	Maya	Woman	Universidad Rafael Landívar	Phone call
Alta Verapaz	Student	Maya	Woman	Universidad Rafael Landívar	Phone call
	Student and in-service teacher	Maya	Woman	Universidad Rafael Landívar	Phone call

⁵ Among the EBI students who responded to the survey and were available for interview, this student was the only one who auto-defined himself as ladino, while all the others defined themselves as Mayan. I considered it interesting to interview him and learn more about his opinion on EBI and interculturality, looking for the potential influence of individual ethnicity and cultural background on his perspective.

Teacher Trainer	Maya	Man	Universidad Rafael Landí- var	In per- son
Teacher Trainer	Maya	Woman	Universidad Rafael Landí- var	On-line

6. Findings and Discussion

This section brings the findings together, building on prior research on EBI and its role in promoting decolonial interculturality and equality. It demonstrates how colonial power dynamics prevented EBI's transformative potential over time. For each sub-question, the challenges highlighted by participants are compared to prior research. The findings, also showed how certain URL teacher trainers are adopting critical and decolonial approaches for training EBI teachers, thus questioning the dominant model. I suggest that these identified efforts represent an opportunity to change how EBI is perceived and implemented. In concluding, I discuss the potential of these alternative EBI teacher training methods.

6.2. Understanding of EBI and its Role

First, I sought to find out how participants intended EBI and what role they believed it could play. The findings revealed a lack of consistency in the education sector in understanding EBI and its role. Participants intended EBI as language and culture learning to promote transformative interculturalism and revitalise indigenous knowledge. However, this definition is neither the only one nor the most common. According to them, due to the ongoing influence of the *castellanización*, on the one hand, there is a pedagogical interpretation of EBI that is concerned only with language learning. On the other hand, there is a connotation of EBI as an education modality for rural indigenous students. Both interpretations, which frequently overlap, lack cultural, intercultural, and ideological components. As teacher trainers underlined, the same MINEDUC originally conceived EBI as language learning for indigenous children, avoiding political and ideological issues. This understanding of EBI as subtractive language acquisition recalled previous research critiques (Corbetta et al., 2018; López, 2008, 2014, 2021; López & Sichra, 2017, 2008; Crisóstomo, 2007; Cojtí, 2021).

Respondents highlighted how specific challenges maintain this assimilationist understanding of EBI, preventing its transformative role. A significant outcome

from the study is that the obstacles that emerged during interviews are not new and have been highlighted by EBI researchers over the years. EBI continues to be perceived as lacking relevance, with indigenous languages reduced to colloquial use for Spanish learning and instructions, as already emphasised in Rubio's (2007) and ICEFI's (2011) studies. On this point, a significant issue mentioned by participants but marginally addressed by literature is indigenous languages low consideration in academia and knowledge development. Commenting on the prejudices against native languages, Cojtí (2007) recognised how Spanish is seen as the primary requirement for any academic or professional advancement, including for EBI teachers. Respondents questioned this aspect further, pointing out that indigenous languages are not prioritised in EBI teacher training, perpetuating Spanish dominance in EBI teaching.

The diversification of the curriculum is another issue on which research findings match previous literature (Crisóstomo, 2007; López & Sichra, 2008). According to participants, the curriculum presents EBI as translation and systematic language learning with limited attention to indigenous knowledge, culture, and students' realities. The cultural factor cannot be separated from indigenous languages, as demonstrated by a respondent's example of the terms moon in the Q'eqchi' language and Spanish. In her experience, teachers teach the Spanish translation of "luna" neglecting the fact that the moon is referred to in Q'eqchi' culture as "qana' po", or the grandmother moon. Teachers should investigate cultures to enhance technical definitions with contextual information. The indigenous traditional heritage of the cosmovision taught through the language should be incorporated into EBI instead of employing only translation. Respondents echoed previous research pointing out the importance of contextualising EBI teaching practices and mainstream educational content (Jacir, 2022; GIZ, 2019). Indeed, participants and researchers both recognised the centralised nature of the curriculum based on the dominant culture, which neither adapts to students' profiles nor prioritises local needs, forms of knowing, or cultural elements (López & Sichra, 2008; Véliz, 2020).

Another concern raised in prior studies and reiterated in the findings is participants' criticism of interculturality being taught as cultural exchange without engaging in reciprocal understanding or reflecting on Guatemalan society and identity. According to respondents, the intercultural component is presently missing or limited in the EBI operationalisation, and when it is addressed, it is intended for indigenous students. The concept and scope of interculturality remain uncertain in the education sector. A teacher trainer shared how a prevalent understanding is limited to celebrating the national Independence Day or Indigenous Peoples' International Day. Students celebrate with traditional costumes, food, and dance, but the participant argued that they do not learn about Guatemalan history and culture. Teachers do not address the complexities of Guatemalan peoples and only superficially satisfy

the curriculum requirement of interculturality. The Guatemalan researcher Véliz (2020) already argued how the intercultural education implemented by most of the teachers reproduces cultural assimilation practices against indigenous peoples instead of fostering reciprocal learning. To this critique, respondents' contributions also summoned the superficial role they see in how interculturality is proposed without questioning history, identity, or social order. Respondents' analysis recalled Walsh's (2012; 2018b) and Tubino's (2004, 2013) research on the concept of functional interculturality serving the colonial paradigm.

Among the findings was also mentioned the failure of the educational system to detect and react to societal changes. Participants reaffirmed what López and Sichra (2017) found in their research on how changing social and economic factors challenge the concept that indigenous identity is synonymous with monolingualism and rurality. Participants identified how classrooms are becoming multilingual and teachers, unprepared, are using Spanish as the preferred teaching language. Respondents referred to the MINEDUC normative framework as the main guide for teaching in multilingual classes. However, they also recognised a gap between theory and practice:

They [teachers] can have children from various linguistic regions of the country. But the classroom is in Spanish. The system does not pick that [multilingualism] up. So, we cannot talk about bilingual or multilingual education. (EBI expert)

Furthermore, respondents agreed with previous research on how today clear-cuts between languages and students' identities are no longer possible, and consequently EBI needs to be adjusted (Véliz, 2020; López & Sichra, 2004, 2017).

The findings corroborated previous research concerns, and participants' critiques suggested little progress in EBI's understanding and implementation. However, among respondents' contributions, some different views of EBI and its purpose emerged, representing potential shifts from its assimilationist nature. The section that follows explores these developments, their challenges, and how they are impacting EBI teacher training.

6.2. Teacher's Influence on EBI

The second study sub-question explored participants' opinions on EBI teacher training and teachers' influence on EBI implementation. According to the findings, teachers have a strong personal influence, and, in the participants' view, educators essentially control EBI teaching in class. Respondents also believed that not just teachers but also their training affect whether and how EBI is taught. The reported lack of supervision from educational authorities over EBI in schools makes teachers' skills and attitudes crucial. According to respondents, this situation represents a

problem since most EBI teachers lack proper training and expertise in indigenous language teaching and interculturalism. On teachers' lack of skills in native languages, Rodríguez (2007) already found in his research how it is common to find EBI teachers who do not master their native language. Teachers trained before the reform, according to participants, are also more likely to teach EBI as transitional language learning and are unprepared to advocate for EBI and its benefits. Respondents agreed with Rodríguez (2007) on EBI teachers' unpreparedness due to obsolete training programmes influenced by colonialism and on how these teachers still dominate EBI teaching in schools. Because of inadequacies in the teacher recruitment process, university-graduated teachers proposing an EBI with an intercultural decolonial perspective are just starting to reach schools and have little influence on how EBI is implemented. Respondents' concerns about the impact of inadequate teacher training on EBI implementation reflect criticisms expressed in previous studies (López, 2008; López & Sichra, 2008; Sis, 2018). López (2021) and López and Sichra (2017) have emphasised how teachers' commitment to teach EBI for social change is constrained when their training primarily focuses on subtractive language teaching.

An important research finding is that some universities, since the 2013 reform, have included in their EBI teacher training programmes cultural and intercultural components. Participants commented on the adjustments in URL, and some trainers shared that they are rethinking EBI training, proposing approaches that recall a critical and decolonial perspective. These methods also facilitate future EBI teachers' understanding of power relations in knowledge and education. On this point, it is significant to note that these approaches have not yet been recorded in the literature on EBI in Guatemala. This study identified the need to inquire about these alternative EBI teacher training proposals and their potential contribution to transformative EBI and interculturalism.

The findings under this sub-question revealed the influence of teachers' training, attitudes, and skills on EBI. Participants and prior studies agreed on the urgency of adjusting initial and in-service EBI teacher training as the first step to changing EBI teaching in schools (Sis, 2018). In this regard, the study discovered that there seems to be some progress outside the teacher training system under MINEDUC. Universities are incorporating interculturality into EBI teacher training, and some URL trainers have also started new approaches to prepare future EBI teachers to question mainstream EBI teaching methods and content. However, there is little information besides participants' contributions because of the lack of literature and previous studies.

6.3. EBI's Transformative Role

After exploring participants' perceptions about EBI and teachers' impact, they were questioned about EBI's transformative potential to develop an intercultural society. While respondents recognised the role of EBI for social change, on the circumstances necessary to undertake a transformative EBI, the findings revealed multiple obstacles and criticisms. Furthermore, when comparing them to previous EBI studies, it emerged that the mentioned challenges are not new and have gone unresolved for many years. In reporting the obstacles, participants referred to the educational authorities' lack of a clear approach to implementing EBI, already identified by prior findings from Rodríguez (2007) and Raymundo (2015). The EBI teachers and professionals interviewed felt isolated in their attempts to foster an EBI for interculturalism and social transformation. Respondents and the authors commented how, despite the discourses from the educational sector and stakeholders on the need for enhancement of the EBI and interculturality, no tangible activities are frequently taken. Furthermore, while legislation regulating EBI and interculturality exists, findings show how the educational system keeps failing to comply with it. This gap between public discourse and legislative rhetoric on EBI and what occurs in practice demonstrated the persistence of an issue previously found by research (López, 2014). Raymundo already wrote in 2015 about the contradiction between the multitude of legislative norms promoting EBI in Guatemala and the limited decisions to implement them.

Findings also revealed how past research had only marginally addressed certain concerns that are instead most significant for participants, starting with EBI teacher trainers learning opportunities. Respondents pointed out the lack of training programmes for EBI teacher trainers and the low quality of the available ones as crucial issues for enhancing EBI and its transformative role. According to participants, the abilities of teacher trainers influence the attitudes and practices of future EBI teachers, and their preparation should be monitored and encouraged. Previous research has largely emphasised the need for improving initial and ongoing EBI teacher preparation, leaving marginal attention to the skills of those who impart the training (López & Sichra, 2008, 2017; Sis, 2018; Jacir, 2018; GIZ, 2019). Among the national researchers in EBI, only Cortez (2019) shared the same concern as the teacher trainers interviewed about the inadequate quality and quantity of training options for EBI teacher educators in Guatemala.

Another issue mentioned by participants and addressed very briefly in previous research is the lack of agreed-upon guidelines and standards among teacher education institutions. There are no shared criteria for the EBI teacher profile, nor are there any for the quality, content, or goals that teacher training institutions must consider. Rubio (2007) acknowledged this lack of standards in EBI teacher training

from its inception, and according to the findings, it appears that this deficiency persisted even after the 2013 reform. MINEDUC and the universities are in charge of implementing EBI teacher training programmes, but they are not monitored or required to follow any shared rules on how or what to teach future teachers. MINEDUC has no authority over universities or their initiatives for reforming EBI teacher training.

Finally, participants mentioned the need to change the government's lack of purpose to reform its structure as the most relevant among the conditions necessary to achieve a transformative EBI, recalling López and Sichra's (2017) research. According to respondents, EBI will only be adopted to reform society towards interculturalism and social justice if MINEDUC demonstrates a willingness to implement the structural adjustment required to overcome the colonial paradigm. Today, there is little evidence of such an intention because of the low relevance given to EBI. The identified participants proposing decolonial and critical EBI teacher training approaches are now working in the fissures opened by MINEDUC under the rhetorical discourse of curriculum diversification and interculturality, as outlined by López and Sichra (2017). However, these efforts will remain limited if no wider changes are adopted to move from rhetoric to practice.

The comparison of the findings to prior studies confirmed participants' perceptions that nothing is moving ahead in EBI, reporting challenges and concerns already raised in earlier studies. The concept of EBI inside the educational system and promoted by MINEDUC continues to be transitional, under the dominant culture and an intercultural framework to maintain the current social order. The findings indicated that among the educational authorities, there is no interest in introducing a transformative EBI for social change. However, as further described in the conclusion, a few EBI teacher trainers at the university level inside URL are working for a different EBI. A few attempts were identified to uncover and contrast the power relations replicated in EBI by trainers who believed in the use of a decolonial approach for social transformation. In preparing future EBI teachers, they are promoting critical pedagogy into their practices and the relevance of indigenous knowledge and culture integration besides language learning, challenging the curriculum. Through their critical and decolonial perspective, they are also reflecting on the legitimacy the curriculum and the education sector give to certain knowledge and cultures over others. These teacher trainers are developing alternative critical approaches for de-linking EBI from the CMP and negotiating the place of native languages and knowledge in relation to the dominant one (Mignolo, 2007).

7. Conclusion

The research explored participants' perceptions of EBI, the teacher training offer, and EBI's potential to promote transformative interculturalism and social justice. From respondents' contributions, findings revealed that EBI continues to be tied to the colonial paradigm and power dynamics. The Spanish language and culture are seen as the modernity to aspire to and the prerequisites for success, and are prioritised in the logic of the CMP over native knowledge and languages. Most social and political institutions, including education, give EBI and interculturality secondary status. EBI is regarded as a transitional language learning programme for indigenous students to learn Spanish. Interculturality is taught within a framework of appreciation for diversity without addressing the socio-political context or questioning discrimination. While the public discourse celebrates the richness indigenous peoples represent for the country, there is no intention to cocreate an intercultural education from a decolonial perspective.

After the conflict, the educational reform was considered a chance to create an education that would encourage inclusion, besides access and quality, to build a new society for all Guatemalans. Indigenous people desired to contribute to the country's progress by positioning their knowledge and perspectives alongside mainstream ones. The design of a new educational curriculum represented an opportunity for the EBI to move beyond its understanding of assimilationist language learning, including culture and interculturalism. However, the EBI model proposed by the indigenous people under the reform was never implemented. EBI continued to be taught in schools as grammar and translation, neglecting ancestral knowledge, interculturalism, and reciprocal understanding. According to the findings, this idea of EBI as systematic language learning for indigenous people is still prevalent today.

Participants recognised long-standing challenges preventing progress in EBI's understanding, in how EBI teachers are trained, and in achieving its transformative role. However, the study also revealed how certain changes are taking place. Indeed, a few URL academics are advocating for EBI's transformative potential to start a different interaction between the indigenous and non-indigenous, overcoming dominant transitory or discriminatory approaches. These teacher trainers are mentoring prospective EBI teachers through a critical pedagogy approach, guiding them in recognising power relations in education, and enhancing EBI's decolonizing role. The trainers are preparing new EBI teachers to implement an EBI aimed at promoting inclusiveness, higher educational quality for everyone, and transformational decolonial interculturality. The understanding of EBI and its role in these new approaches could be a chance to delink it from the CMP and for indigenous and non-indigenous peoples to re-know each other and redefine their interactions.

However, these efforts identified by the research are an exception to the common EBI understanding and to the mainstream EBI teacher training offer. Their influence will be limited unless structural changes within the educational authorities occur. Adjustments must begin with MINEDUC's engagement in establishing decolonial interculturalism at the heart of EBI, starting with changing from EBI to Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Most of the region's countries (i.e., Bolivia, Colombia, Ecuador, and Peru) have already made the change, but Guatemala continues to reproduce EBI as indigenous language learning for indigenous students (López, 2021).

This article reports a small example of the complexity behind EBI, its role, the forces preventing it from transforming society, and the few efforts towards a new decolonial EBI offer. EBI development seems to be linked to the motivation of a few, and the hope is that keeping the discussions alive will inspire more to act. For this reason, additional investigations should be conducted to identify alternative EBI approaches, their evolution, and their impact. More research is needed to hear the voices of those who promote transformative EBI with critical and decolonial approaches, navigating the cracks in the CMP (Walsh, 2018b; Anzaldúa, 2015).

References

- Alejos, J. (2013). Los mayas: discurso y realidad. *Estudios de cultura Maya*, 18, 488-502. (Original work published 1991). <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.1991.18.188>
- Álvarez, V. (2007). *Laberintos: Educación bilíngüe e interculturalidad*. Guatemala: FLACSO.
- Anzaldúa, G. (2015). *Light in the dark / Luz en lo oscuro: Rewriting identity, spirituality, reality*. Ana Louise Keating (ed.). Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822375036>
- Apple, M. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (3rd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203814383>
- Asociación de Investigación y Estudios Sociales [ASIES]. (2012). *Propuesta Educación Bilingüe en Guatemala*. Guatemala: ASIES.
- Becerra-Lubies, R., & Varghese, M. (2019). Expansive learning in teachers' professional development: A case study of intercultural and bilingual preschools in Chile. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 940-957. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1325832>

- Bell hooks. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869192>
- Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica [CIRMA]. (2003). *¿Por qué estamos como estamos? : Repensando las relaciones interétnicas en Guatemala* (Vol. 1). Guatemala: CIRMA.
- Chilisa, B., & Phatshwane, K. (2022). *Qualitative research within a postcolonial indigenous paradigm*. Vol. 2. 55 City Road, London: SAGE Publications Ltd. Available at: <<https://doi.org/10.4135/9781529770278>> [Accessed 9 Sep 2023].
- Cojtí, D. (2007). Hacia un enfoque anticolonial y social de la educación bilingüe e intercultural. In V. Álvarez (Eds.), *Laberintos: Educación bilingüe e interculturalidad* (pp. 119-144). Guatemala: FLACSO.
- Cojtí, D. (2021). *Descolonización y Educación Bilingüe*. Guatemala: Editorial Maya'Wuj.
- Constitución Política de la República de Guatemala. (1985). https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Guatemala.pdf
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. CEPAL.
- Cortez, J., E. (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en educación bilingüe intercultural. *Revista historia de la educación latinoamericana*. 21(33), 245-273.
- Crisóstomo, L. J. (2007). La educación bilingüe intercultural en Guatemala: perspectivas y la experiencia en proceso de PROMEBI. In V. Álvarez (Eds.), *Laberintos: Educación bilingüe e interculturalidad* (pp. 27-36). Guatemala: FLACSO.
- Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. D. (2003). Critical pedagogy: An introduction. In A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), 2019. *Fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala*. Guatemala: GIZ
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc. (Original work published 1970)
- Giroux, H. A. (1978). Developing educational programs: Overcoming the hidden curriculum. *The Clearing House*, 52(4), 148–151. <http://www.jstor.org/stable/30185121>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.

- Hale, C. (2004). Rethinking indigenous politics in the era of the “indio permitido”. *NACLA Report on the Americas*, 38(2), 16–21. <https://dx.doi.org/10.1080/10714839.2004.11724509>
- Hvalkof, S., & Abby, P. (1981). *Is God an American? An anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics*. Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA).
- Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales [ICEFI] & Save the Children. (2011). *Educación bilingüe en Guatemala. Logros, desafíos y oportunidades*. Guatemala: ICEFI.
- Instituto Nacional de Estadística Guatemala [INE]. (2018). XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda. Guatemala: INE.
- Jacir, E. (2022). *Brechas de acceso a la educación en Guatemala*. Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- James, M. (2008). *Interculturalism: Theory and policy*. London: The Baring Foundation.
- Lambert, W. E. (1984). Culture and language as factors in learning and education. In J. R. Mallea & J. C. Young (Eds.), *Cultural diversity and Canadian education: Issues and innovations* (pp. 233–262). Montreal: McGill-Queen’s University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt810qg.19>
- Laws, S., Harper, C., Jones, N., & Marcus, R. (2013). *Research for development: A practical guide*. London: SAGE Publications.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.
- López, L. E. (2009). Hacia la reinención de la educación intercultural bilingüe en Guatemala. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1(2), 87-127. Universidad Rafael Landívar.
- López, L. E. (2014). Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: Widening gaps between policy and practice. In R. Cortina (Eds.), *The education of indigenous citizens in Latin America* (pp. 19–49). Multilingual Matters.
- López, L. E. (2021). What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- López, L. E., & Sichra, I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: Balances y perspectivas. In I. Hernaiz (Eds.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe* (pp. 121-149). Buenos Aires: UNESCO.
- López, L. E., & Sichra, I. (2008). Intercultural bilingual education among Indigenous peoples in Latin America. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.),

- Encyclopedia of Language and Education* (pp. 295–309, 2nd ed., Vol. 5). Boston: Springer.
- López, L. E., & Sichra, I. (2017). Indigenous bilingual education in Latin America. In O. García, A. Lin, S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education* (pp 381–394). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_29
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking. *Cultural Studies*, 21(2), 449-514. <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. D. (2011). Epistemic disobedience and the decolonial option: A manifesto. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2), 44-66. <https://doi.org/10.5070/T412011807>
- Mignolo, W. D. (2018a). What does it mean to decolonize?. In W. D. Mignolo & C. E. Walsh (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 105-134). Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779-007>
- Mignolo, W. D. (2018b). The conceptual triad: Modernity/coloniality/decoloniality. In W. D. Mignolo & C. E. Walsh (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 135-152). Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779-008>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Ministry of Education. (2009). *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural*. Guatemala: Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural.
- Morales, S., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., & Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: Una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CHUSO*, 32(1), 58 -74.
- Moya, R. (1997). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(6), 129-155. <https://doi.org/10.35362/rie1301140>
- Moya, R. (1998) Reformas educativas e interculturalidad en America Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17(5), 105–187. <https://doi.org/10.35362/rie1701105>
- Nivón, A. (2014). Distintas miradas en dos congresos pedagógicos: Cuba (1884) y Centroamérica (1893). *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, 16(1), 165-189.
- Parí, A. (2007). La educación intercultural bilingüe en Bolivia; Gestión de políticas. In V. Álvarez (Eds) *Laberintos: Educación bililingüe e interculturalidad* (pp. 65-71). Guatemala: FLACSO.
- Prodesa. (2016). *Congreso nacional de educación bilingüe intercultural juntando caminos 26-27 october*. Guatemala: PRODESSA/IBIS.

- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2), 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Raymundo, M. J. (2015). *Educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe. Una opción para la educación liberadora* (2nd ed). Guatemala: Cara Parens Universidad Rafael Landívar.
- Reyes, E., Raymundo, M. J., Mérida, V., Tezagüic, J., & López, M. (2001). *EI bilingüismo en el sistema educativo guatemalteco*. Guatemala: Instituto de Lingüística y Educación Universidad Rafael Landívar.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings* (4th ed.). Wiley.
- Rodas, I., (2006). *Identidades y la construcción de la categoría oficial "ladino" en Guatemala*. Oxford: University of Oxford.
- Rodríguez, R. D. (2007). Por qué no avanza la educación bilingüe. In V. Álvarez (Eds) *Laberintos: Educación bilingüe e interculturalidad* (pp. 101-114). Guatemala: FLACSO.
- Rubio, F. E. (2007). Educación bilingüe en Guatemala: Situación y desafíos. In V. Álvarez (Ed.), *Laberintos: Educación bilingüe e interculturalidad* (pp. 39-62). Guatemala: FLACSO.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12.
- Schubring, G. (2021). On processes of coloniality and decoloniality of knowledge: notions for analysing the international history of mathematics teaching. *ZDM Mathematics Education*, 53(7), 1455–1469. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01261-2>
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?. *Perfiles educativos*, 25(102), pp. 6-21.
- Sis, N. (2018). *Educación bilingüe e intercultural. La lengua materna, uno de los garantes de la calidad educativa*. Guatemala: Centro de Impresiones Gráficas Guatemala Asociación de Investigación y Estudios Sociales.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In M. Samaniego, & C. Garbarini (Eds.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp.151-164). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Tubino, F. (2013). Intercultural practices in Latin American nation states. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 604-619. <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.807538>
- Tuck, E. & Yang, K. (2021). La descolonización no es una metáfora. *Tabula rasa*, 38(38), 61–111. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.04>
- Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous*

- peoples. London: Zed Books.
- UNESCO. (2004, January). *Guatemala: el desafío de la educación bilingüe*. Dialogo entre las civilizaciones. *El Nuevo Correo*, 28.
- Véliz, N. F. (2020). La educación intercultural en la Guatemala del siglo XXI: Una crítica desde la historia. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 22(34), 45–72. <https://doi.org/10.19053/01227238.10106>
- Vergara, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-23.
- Walsh, C. E. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15(1), 61-74.
- Walsh, C. E. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 9-21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>
- Walsh, C. E. (2018a). The decolonial for: Resurgences, shifts, and movements. In W. D. Mignolo & C. E. Walsh (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 15–32). Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779-002>
- Walsh, C. E. (2018b). Interculturality and decoloniality. In W. D. Mignolo & C. E. Walsh (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 58–80). Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779-004>
- Walsh, C. E. (2018c). On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In W. D. Mignolo & C. E. Walsh (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 81-98). Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779-005>
- Weil, D. K. (1998). Chapter 2: Critical pedagogy. In P. Lang (Eds.), *Towards a critical multicultural literacy: Theory and practice for education for liberation* (Vol. 50, pp. 25–45). Counterpoints. <http://www.jstor.org/stable/42977551>
- Zavala, V., Robles, A., Trapnell, L., Zariquiey, R., Ventiades, N. & Ramírez, A. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*. Lima: IBIS & CARE.



La segregación socioeconómica escolar como entorno de injusticias epistémicas

La segregació socioeconòmica escolar com a entorn d'injustícies epistèmiques

Socioeconomic School Segregation as an Environment of Epistemic Injustices

Julia Vélez Ramos 
Universidad de Salamanca
juvra@usal.es

Recibido: 24/09/2023

Aceptado: 22/12/2023

Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Julia Vélez Ramos, 2023

Resumen En este artículo pretendo analizar la segregación escolar socioeconómica como un entorno donde se generan injusticias epistémicas. Mi conclusión es que la privación de contacto con otros colectivos de otros ámbitos sociales, culturales y económicos desde el entorno escolar puede convertirse en un grave obstáculo para corregir los prejuicios de la sociedad, ya sea hacia la condición social de otras personas o hacia nosotros mismos. La segregación socioeconómica escolar sería un entorno donde se difumina la capacidad de la infancia como sujeto de conocimiento, y cuyas consecuencias podrían llegar a ser dañinas para el desarrollo cognitivo y socioemocional del alumnado, llegando a limitar efectivamente la capacidad de la infancia para conocer y conocerse.

Palabras clave segregación socioeconómica escolar, injusticias epistémicas, infancia, reconocimiento.

Resum En aquest article pretenc analitzar la segregació escolar socioeconòmica com un entorn on es generen injustícies epistèmiques. La meva conclusió és que la privació de contacte amb altres col·lectius d'altres àmbits socials, culturals i econòmics des de l'entorn escolar pot convertir-se en un greu obstacle per a corregir els prejudicis de la societat, ja sigui cap a la condició social d'altres persones o cap a nosaltres mateixos. La segregació socioeconòmica escolar seria un entorn on es difumina la capacitat de la infància com a subjecte de coneixement, i les conseqüències del qual podrien arribar a ser nocives per al desenvolupament cognitiu i socioemocional de l'alumnat, arribant a limitar efectivament la capacitat de la infància per a conèixer i conèixer-se.

Paraules clau segregació socioeconòmica escolar, injustícies epistèmiques, infància, reconeixement.

Abstract In this article, I aim to analyze socioeconomic school segregation as an environment where epistemic injustices arise. My conclusion is that the lack of contact with diverse social, cultural, and economic groups within the school environment can pose a significant obstacle to correcting societal prejudices, whether directed at the social status of others or ourselves. Socioeconomic school segregation becomes a context where a child's capacity as a knowledge subject is blurred, and its consequences could potentially be detrimental to cognitive and socioemotional development, effectively limiting a child's ability to understand both the world and themselves

Keywords Socioeconomic School Segregation, Epistemic Injustices, Childhood, Recognition.

Introducción

Desde la aprobación de la DUDH y la CDN se ha podido alcanzar una mayor universalidad en el acceso a la enseñanza con respecto a la fecha de su aprobación, aunque se estima que, en la actualidad, un total de 61 millones de niños y niñas no asisten a la escuela primaria en todo el mundo (Amnistía Internacional, 2022).

En España, el problema fundamental no es acerca de la exclusión escolar de la infancia, sino la segregación de niños y niñas en diferentes centros educativos por motivo de su situación socioeconómica. Este problema no afecta al derecho al acceso a la educación, que se da como obligatorio, sino directamente al desarrollo de la infancia, lo cual es imprescindible para la DUDH (ONU, 1959) y la CDN (ONU, 1989) en cuanto a promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre personas y el respeto a los DHH, así como para fomentar la construcción de la personalidad y capacidades del infante en su incorporación a una vida adulta activa. La segregación escolar es un fallo en la ejecución de los derechos de la infancia, tal como señala los informes de Save the Children, “el sistema educativo español tiene deficiencias que no permiten que todo el alumnado tenga trayectorias educativas exitosas y genera desvinculación, bajas calificaciones y menores oportunidades profesionales y vitales para los más vulnerables” (Save the Children, 2018: 5).

En las próximas secciones, consideraré cuáles son estas deficiencias en el sistema educativo y cómo afectan a nuestras expectativas y realidades sociales.

La segregación económica en las escuelas españolas

La segregación escolar es el fenómeno por el cual el alumnado se distribuye desigualmente en las escuelas en función de alguna de sus características (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). En concreto, la segregación escolar socioeconómica es la distribución del alumnado según los recursos económicos de la familia a la que pertenece. Cuando este fenómeno se agudiza mostrando en algunos centros un porcentaje muy alto de cierto perfil económico del alumnado, pasa a denominarse concentración escolar. A menudo, al centro donde ocurre una concentración de alumnado con cierto perfil socioeconómico se le denomina como “centro gueto”. Principalmente, esta denominación se utiliza cuando se trata de una concentración de alumnado perteneciente a familias con menos recursos socioeconómicos. Tanto la segregación como su evolución a concentración, es un problema sistémico, afecta a la eficiencia del sistema educativo, al desarrollo del carácter y capacidades físicas y mentales de la infancia, así como a la eficiencia del gasto educativo, a las oportunidades y estabilidad laboral, contribuyendo

a la perpetuación de desigualdades sociales como la falta de equidad y cohesión social (Save the Children, 2018).

El estudio de la segregación escolar en España apenas tiene unas décadas de existencia por lo que hay pocos trabajos realizados, lo que supone una falta de disponibilidad de datos y acuerdos entre las investigaciones sobre cómo medir la segregación o qué índice utilizar. Estas dificultades son mencionadas en el estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018) que junto al estudio de Save the Children (2018) y EsadeEcPol (2021) serán los que analizaré para describir el problema de la segregación socioeconómica en la escuela.

Según Murillo y Martínez-Garrido (2018), la magnitud de la segregación socioeconómica puede interpretarse bajo dos dimensiones; uniformidad y exposición de la segregación. Para la dimensión de uniformidad, estos autores emplean el Índice Gorard como medidor, por ser el más utilizado entre las investigaciones. El índice de Gorard muestra la desviación proporcional de los estudiantes del grupo minoritario con respecto a una completa distribución de la pobreza. Es decir, muestra la tasa de estudiantes que deberían cambiar de escuela para lograr la distribución igualitaria, que se representaría con un índice 0. Para la dimensión de exposición emplean el Índice de Aislamiento que estima la probabilidad de que un estudiante de un grupo minoritario se encuentre en el mismo centro con otro de su mismo grupo. Cuanto mayor sea el índice de Aislamiento del grupo determinado, menor será su exposición a otros miembros del mismo grupo, lo que determinará el grado de contacto potencial del resto de estudiante con este grupo, siendo el 100 por 100 representación de una segregación y aislamiento total entre grupos. Por otro parte, para estimar la magnitud y obtener una visión global de la segregación socioeconómica, en este estudio se opta por cuatro consideraciones para marcar el tamaño del grupo minoritario a estudiar: el 10% (P10) y el 25% (Q1) de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico y el 10% (P90) y el 25% (Q4) de los estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico.

Utilizando los datos de la edición de PISA-2015 publicados el 6 de diciembre de 2016 por la OCDE, la magnitud de la segregación socioeconómica en España se situó de la siguiente forma según este estudio:

-En la dimensión de uniformidad, el índice de segregación escolar de carácter socioeconómico promedio en España mediado a través del índice de Gorard, es de 0.38. Lo que indica que, de promedio, un 38% del alumnado debería cambiar de escuela para hallar una distribución igual a la presencia de su grupo socioeconómico en la población total.

-En la dimensión de exposición, el índice de segregación escolar de carácter socioeconómico promedio en España mediado a través del índice de Aislamiento es de 0.32. Lo que indica que, de promedio, la probabilidad de que el alumnado se

encuentre en su escuela con otro estudiante de su mismo grupo socioeconómico es del 32%.

El resultado más interesante fue que, de promedio, ambos índices de segregación mostraron una segregación más alta en Q4 con respecto a Q1, y en P90 con respecto a P10. Es decir, indica que la segregación escolar es mayor para el 25% y el 10% del alumnado con familias de mayor nivel socioeconómico, lo que genera una tendencia a la *elitización* del sistema educativo en España.

Tabla 1

Promedio de segregación socioeconómica en cada grupo según Índice de Gorard

	P10	Q1	Q4	P90	Promedio Total
Índice de Gorard	0.4145	0.3113	0.3542	0.4582	0.3846
Promedio Unión Europea	0.4067	0.2865	0.3049	0.4151	0.3533

Fuente: elaboración propia con datos de Murillo y Martínez-Garrido (2018, p. 47-48)

Para el Índice de Gorard, solo P10, el 10% del alumnado con menor nivel socioeconómico, se encuentra en una situación intermedia con otros países europeos con promedio de (0,41), más bajo que países vecinos como Francia (0,43) o Bélgica (0,42). Mientras que Q1, el 25% del alumnado con menor nivel socioeconómico, sitúa a España (0.31) como el sexto país con mayor segregación, superado solo por países del este europeo. Q4, el 25% del alumnado con mayor nivel socioeconómico sitúa a España (0.35) como el tercer país más segregado, superado por Rumanía (0.35) y Hungría (0.39). Y P90, el 10% del alumnado con mayor nivel socioeconómico, sitúa a España (0.46) como el cuarto más segregado de Europa, detrás de República Checa, Hungría y Rumanía.

En función del tamaño del grupo minoritario, el índice de Gorard es mayor cuanto más pequeño sea el grupo minoritario, es decir, es más alto en P10 y en P90 que en Q1 y en Q4. Dado que solo el 10% del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico, P1, se sitúa en el promedio europeo de segregación escolar por carácter económico, España muestra una acentuación en la segregación a mayor nivel socioeconómico, es decir, hay una homogeneización del grupo de alumnado con familias de mayor nivel socioeconómico P90 en las escuelas. Lo que contribuye a una menor exposición de este grupo al perfil de alumnado con familias de menor nivel socioeconómico, lo

que influye negativamente en la participación y contacto entre estos grupos. Y sitúa a España como el octavo país con mayor diferencia entre P90 y P10.

Tabla 2

Promedio de segregación socioeconómica en cada grupo según Índice de Aislamiento

	P10	Q1	Q4	P90	Promedio Total
Índice de Aislamiento	0.2091	0.3892	0.4459	0.2426	0.3217
Promedio Unión Europea	0.2223	0.3757	0.3975	0.2279	0.3058

Fuente: elaboración propia con datos de Murillo y Martínez-Garrido (2018, p. 47-48)

Podemos observar la exposición entre los grupos a través del índice de Aislamiento, de manera que, P10 (0.21) y Q1 (0.39), correspondientes al grupo de menor nivel socioeconómico, sitúan sus datos entre el promedio europeo en P10 (0.22) y Q1 (0.38), mientras que los datos de Q4 (0.44) y P90 (0.24) son superiores al promedio Europeo en Q4 (0.40) y P90 (0.22). En función del tamaño del grupo minoritario, el índice de Aislamiento es mayor cuanto más grande sea el grupo, es decir, es más alto en Q1 y en Q4 que en P90 y en P10. Dado que el 25% del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico, Q1, se sitúa cercano al promedio europeo mientras que el 25% del alumnado con familias de mayor nivel socioeconómico, Q4, supera con mayor diferencia el promedio Europeo, esto indicaría que hay un menor grado de contacto potencial del 25% de alumnado con familias con mayor nivel socioeconómico con el resto de alumnado con menor nivel socioeconómico. Y sitúa a España como el cuarto país con más diferencia entre Q4 y Q1.

A raíz de los datos analizados, las conclusiones del estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018) señalan a España como uno de los países con el sistema educativo más segregado de toda la Unión Europea, muy alejado de los países de su entorno. Lo que sitúa el problema de la segregación escolar como uno de los retos más importantes de la educación española con respecto a la equidad de las escuelas españolas, por encima del reto acerca de la calidad de la enseñanza.

Más recientemente, EsadeEcPol junto con *Save the Children* han publicado un estudio de la segregación escolar socioeconómica utilizando datos de TIMSS para primaria publicados por el INEE y PISA-2018 publicados por la OCDE para secundaria (2021). Me centraré en la explotación de datos del PISA-2018 para hacer una

comparación a los datos de PISA-2015 proporcionados por el estudio anterior de Murillo y Martínez-Garrido (2018). El estudio de EsadeEcPol y Save the Children, mide la segregación socioeconómica utilizando el índice de Gorard para el cuartil 25 de la distribución socioeconómica del alumnado, es decir, se mide el promedio de desviación proporcional del 25% del alumnado del grupo minoritario con respecto a una completa distribución de la pobreza. En el estudio se comparan los datos obtenidos por el PISA-2015 a los más actuales del PISA-2018, dando como resultado una reducción de la segregación socioeconómica en España de media, al contrario del promedio de la OCDE que se ha mantenido con una pequeña subida con respecto a los datos de 2015.

Esta reducción da una interesante perspectiva al problema de la segregación socioeconómica. Pues, a menudo, se culpa a la estructura económica y a la distribución geográfica como principales factores que constituyen la segregación escolar. Pero este factor no sería el fundamental, o al menos hay que contemplarlo sumado a otros factores con mayor repercusión. Los estudios de Save the Children (2018) señalan la configuración de la segregación se daría como la interacción entre la estructura residencial, las políticas educativas y las preferencias de los progenitores del alumnado, citando como principales factores asociados a la segregación y concentración escolar la pobreza infantil, como limitación para el acceso a recursos e información sobre la elección de centros y la carencia de recursos en los centros como factor con cuatro veces más de peso por encima de la preferencia de las familias (2018, p. 8).

Mientras que en el estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018), a parte de la segregación residencial, señalan a las políticas educativas como medios que pueden tanto favorecer o limitar la segregación de la escuela, como es el caso del fomento de mecanismos de cuasi-mercado que potencian opciones de elección de centro pero también la competencia entre centros, el establecimiento de un distrito único donde las familias han de elegir el centro entre todos los de la región, la publicación de rankings de resultados de pruebas estandarizadas externas, la creación de centros bilingües con procesos de selección implícitos que dificultan el acceso al alumnado con menos recursos o el fomento de la educación privada (2018, p. 54-55). El estudio de EsadeEcPol y *Save the Children* señala que no se puede ignorar la estructura residencial de las ciudades como condicionante de la distribución del alumnado en las escuelas, ya que una gran parte de las dinámicas de segregación socioeconómica se produce dentro de los barrios, donde la cuestión residencial pierde peso (2021). Para ello señalan el caso de la Comunidad de Madrid, estudiado por Gortázar, Mayor y Montalbán (2020). Este caso es significativo pues, una proporción muy relevante de la segregación socioeconómica escolar se debe a lo que ocurre dentro de los distritos y, por tanto, responde más a variables relacionadas con políticas educativas; Madrid ha sido la comunidad autónoma con mayor financiación de escuelas privadas y que mayor impulso ha proporcionado para la creación de sistemas de cuasi mercado escolar y políticas de selección escolar (Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C., 2018, p. 54), lo que explicaría su gran

diferencia respecto al promedio de segregación en otras comunidades autónomas, y el aumento de su promedio con respecto a los datos PISA-2015, en contra de la tendencia promedio del conjunto de España.

Situación que delega el papel principal legislativo a las comunidades autónomas, más que a nivel nacional, pues son ellas quienes programan la oferta de plaza, el tipo de jornada escolar, la gestión de oficinas de matriculación, mecanismos de asignación de plazas y financiación de los centros concertados (EsadeEcPol y Save the Children, 2021). De aquí, que exista tanta diferencia entre los índices de segregación para cada comunidad autónoma. A pesar del énfasis legislativo a nivel nacional para reducir la segregación, cada comunidad actúa e impone sus políticas de oferta y demanda y demás políticas docentes atendiendo más o menos a lo pronunciado desde la LOMLOE.

Tras este análisis de la magnitud e incidencia que tiene la segregación socioeconómica en la escuela y en la infancia, para aprobar medidas de actuación efectivas y con impacto en este problema se han de tener en cuenta todos los factores involucrados, es decir, tenemos que acercarnos a las realidades sociales que viven los niños y niñas. Subrayando una de las conclusiones del estudio de Save the Children (2018), la relevancia de implementar políticas educativas no consiste en que solo tengan impacto en la segregación, sino que su impacto se deba a que son capaces de adaptarse a estos contextos particulares que generan la segregación y la concentración. En esta línea, también sitúan sus conclusiones Murillo y Martínez-Garrido, pues “el primer paso para cambiar las injusticias es conocerlas y denunciarlas” (2018, p. 54).

La infancia en la sociedad

Una escuela sin diversidad social, cultural, económica o religiosa es una injusta visión para el menor que recién empiezan a socializar pues no representa las diferentes identidades culturales de nuestra sociedad. Como señala Miranda Fricker, “la condición humana es, necesariamente, una condición socialmente situada” (2017, p. 282). Pero, ¿qué clase de condición y lugar en la sociedad estamos proporcionando si se les está privando del intercambio social y cultural desde la infancia por motivo de una segregación socioeconómica?

Hablar de la infancia es, en sí, problemático; pues existe una visión ambivalente entre considerar la infancia como una etapa vital pero que puede ser tanto idílica, como el paraíso perdido, o como una etapa casi infernal, como un tiempo de indefensión, vergüenza y miedo. En cualquier caso, el concepto *infancia* contiene cosmovisiones en cierto punto normativas, polarizadas y definidas por contraposición a la etapa adulta (Cabezas, 2022). Estas cosmovisiones logran difuminar al conjunto de la infancia junto con los problemas que les afectan. La población menor de edad es el colectivo de la sociedad más empobrecido en los últimos años económicamente. Las últimas

estadísticas del año 2021 estiman la media europea del riesgo de pobreza o exclusión social en la infancia en 24.4%, de los que, el 62,5% pertenecen a familias con un nivel de educación menor al secundario comparado con el 9,8% de niños y niñas cuyas familias obtuvieron un título de nivel terciario. España es el segundo país con mayor tasa de niños y niñas en riesgo de pobreza o exclusión social de la Unión Europea (Eurostat, 2023). Además, entre los 15 y 29 años, el suicidio es la principal causal absoluta de muerte, provocando 333 defunciones anuales frente a las 314 de los accidentes de tráfico o las 274 a causa de tumores. A esto hay que sumarle los intentos y la ideación suicida. Según cálculos de la OMS, existirían unos 20 intentos por cada suicidio, mientras que, la ideación, que podría afectar a lo largo de toda la vida, se sitúa entre el 5% y el 10% de la población española (*Observatorio del Suicidio en España 2022*, s. f.). Sin embargo, las medidas tomadas para frenar la pobreza infantil no logran garantizar mayores oportunidades a corto o largo plazo y, a pesar de las estadísticas anuales, en España no existe un plan de estrategia específico de prevención del suicidio.

Todo ello subraya la tesis de que la presencia de otros problemas más conocidos, como la pobreza en adultos, o la presencia de prejuicios identitarios, como los asociados a la salud mental infanto-juvenil estarían difuminando a la infancia, obstaculizando el reconocimiento del problema en sí mismo, el reconocimiento de la víctima en sí misma y la implantación de medidas acordes a analizar, localizar y tratar la causa de fondo.

Cómo afectan las injusticias epistémicas

Esto último es debido a que el tipo de consideración que se mantenga hacia ciertas personas influye en el tipo de intercambio discursivo con el que se transmite conocimiento de un hablante a un oyente, es decir en el intercambio testimonial que se produce. En el libro *Injusticia Epistémica*, Miranda Fricker considera una forma de poder social que requiere de una coordinación social un tanto especial. Se trata del poder identitario que se da en el plano de la imaginación social colectiva y que puede llegar a controlar nuestras acciones, sin tener en cuenta nuestras creencias. Toda forma de poder social proviene del intercambio en el mundo social; instituciones compartidas, significados compartidos, expectativas comparativas... Este intercambio social genera una influencia hacia unos agentes sociales concretos o de forma netamente estructural sobre la conducta del grupo social en general. Cuando esta influencia se imbrica en el intercambio discursivo mediante el cual se transmite conocimiento de un hablante a un oyente, es decir en el intercambio testimonial, se trata de poder identitario. Este tipo de poder social es un mecanismo en el intercambio testimonial pues facilita a los oyentes el uso de estereotipos sociales en su estrategia heurística para la valoración

espontánea de la credibilidad de sus interlocutores. Estos estereotipos se forman desde el imaginario social compartido (Fricker, 2017).

El mayor problema es cuando el estereotipo encarna algún tipo de perjuicio contra el hablante pues lo que sucederá es una disfunción epistémica en el intercambio testimonial donde el o la hablante queda desautorizada en su capacidad como sujeto de conocimiento, ya que el interlocutor prioriza su credibilidad hacia la imagen social construida por estereotipos antes que la propia imagen que da el hablante a través de su testimonio (Fricker, 2017). Ejemplo de esto, un prejuicio negativo hacia la infancia y la juventud como “son demasiado inmaduros” tiene como efecto subestimar o devaluar de manera espontánea la credibilidad otorgada al testimonio de las hablantes menores de edad y, por consiguiente, prescindir de sus aportaciones. Por tanto, nuestra obligación como oyentes durante el intercambio testimonial sería la de ajustar el grado de credibilidad atribuido al hablante según las pruebas de que está presentando la verdad, incluso si ello supone crear disonancias entre nuestras creencias basadas en el imaginario social y el testimonio del hablante (Fricker, 2017). Sin embargo, esto resulta bastante más complejo de lograr si las condiciones sociales no promueven la capacitación de el oyente para ajustar la credibilidad en el intercambio testimonial. Lo que se convierte en la mayor dificultad para el alumnado de cualquier escuela de perfiles homogéneos pues se le dificulta el poder desarrollar capacidades efectivas en este entorno escolar que puedan ser trasladadas a la realidad social sin causar agravio a otras personas o a sí mismo.

Los prejuicios se llevan a cabo como una categorización social sobre el interlocutor. Pero si esta categorización asociada a cierto colectivo es falsa se estaría realizando una generalización no fiable acerca del colectivo en cuestión. Lo cual afecta directamente a la información que damos y recibimos durante el intercambio testimonial. Por ejemplo, que una persona adulta tenga el prejuicio identitario negativo hacia los menores de que son “inmaduros” o “irresponsables” perjudica gravemente el ajuste de credibilidad que realice sobre el testimonio del interlocutor menor. Cualquier intento del menor por exponer su testimonio no será escuchado. Y, como, probablemente la única manera de adquirir esta capacidad crítica empieza por reconocer al interlocutor como sujeto de conocimiento, en lugar de reconocerlo a través de tales estereotipos, la privación de contacto con otros colectivos de otros ámbitos sociales, culturales y económicos desde los años de adquisición de hábitos, es decir, el entorno escolar puede convertirse en un grave obstáculo para corregir prejuicios adquiridos desde el imaginario social, ya sea hacia la condición social de otras personas o hacia nuestra propia condición social.

De esta forma, los prejuicios identitarios se convierten en un obstáculo en la comunicación, y el oyente pierde la oportunidad, durante el intercambio testimonial, de confrontar estos prejuicios con el conocimiento que le aporta el hablante. A su vez, la infancia pierde la oportunidad de que su testimonio sea reconocido por otra persona,

y con ello, se le niega el acceso a formar parte de la información que tenemos de la realidad social. Se le excluye de la comunidad, de la confianza epistémica por influencia del prejuicio identitario negativo, dejando de ser sujeto de conocimiento. Esta exclusión es una forma de agravio a su condición social y a su dignidad humana, porque supone la negación a ser reconocida por los demás. El daño que afecta a los y las hablantes asociada al prejuicio identitario se puede dividir en, al menos dos formas según Fricker; existe un agravio primario causado por la injusticia testimonial que es perder la confianza en la opinión o justificación propia y un agravio secundario que sería la serie de desventajas conexas ante un caso de experiencia acumulada de injusticia testimonial donde se pierde la confianza en las propias capacidades intelectuales y en su desarrollo educativo de una misma (Fricker, 2017).

Las consecuencias de una pérdida de credibilidad a nivel epistémico serán sistémicas resultando en un agravio para las diferentes dimensiones de la personalidad de la hablante como su actividad social, económica, educativa, profesional, sexual, jurídica, política, religiosa... La relación entre el ejercicio de las capacidades intelectuales y la identidad de la persona resulta bastante esencial para comprender la profundidad del daño que puede conllevar la injusticia testimonial. En el sentido de que la persona verá impedido el desarrollo libre de su personalidad conforme pierde la confianza en sus propias capacidades intelectuales al no ser capaz de transmitir su testimonio o conocimiento de forma efectiva al oyente. Esto es debido a que el diálogo es un mecanismo básico para la estabilización de la mente; durante el diálogo con otras personas, nuestros estados mentales se consolidan formando una dimensión importante de nuestra identidad. En casos de injusticia testimonial recurrente, cuando se ha degradado la confianza de la persona al ser excluida epistémicamente podría ocurrir una inhibición del desarrollo de un aspecto esencial de la identidad de una persona (Fricker, 2017).

Volviendo al caso de la infancia en la escuela, el alumnado que acude a un centro segregado ve reducida su posibilidad de relacionarse con alumnos y alumnas de otros contextos socioeconómicos, lo que limita su capacidad de conocer y entender la multiculturalidad de la sociedad desde la sensibilidad del diálogo. Además, puede comprometer el desarrollo de habilidades relacionadas con la empatía, con la cohesión social y la promoción de actitudes básicas y valores sociales compartidos en una democracia (Save the Children, 2018). Básicamente, sin contacto con lo otro, con la alteridad que no pertenece a tu perfil socioeconómico, el desarrollo de ciertas capacidades que repercuten tanto para la realización de la propia vida, como para la realización de las demás personas, puede verse obstaculizado. La sociedad está compuesta de personas iguales pero no idénticas, sino diversas, por lo que el reconocer al otro en su alteridad ha de ocupar el primer puesto en la relevancia social, junto a la exigencia de que las personas sean aceptadas en su identidad (Cortina, 2007). Además, sabemos que la infancia es una etapa muy impresionable, en el sentido de que muchos de los hábitos

se adquieren a estas edades, por tanto, si la segregación es la norma que rige en la educación desde la infancia, sucede que los menores la incorporarán a sus reglas éticas y sociales, quedando impregnados del ambiente no inclusivo.

Debido a esto último, indica Adela Cortina lo esencial que es formar la conciencia personal a través del diálogo, nunca a través del monólogo no inclusivo, pues somos seres humanos y nada de los humanos nos ha de resultar ajeno. En el diálogo han de tenerse en cuenta a cercanos y lejanos en el espacio y en el tiempo, pues la base de las relaciones humanas está constituida sobre el reconocimiento recíproco como vínculo que nos une a las demás personas. Y por ello, el peor castigo que se le puede infligir a las personas es ignorar, rechazar o desconocer de su existencia (Cortina, 2017).

En un entorno segregado, el alumnado construye sus aspiraciones y objetivos vitales muy condicionados por la de sus iguales: “un déficit de diversidad implica que el alumnado con un entorno más favorable que está concentrado en los mismos centros educativos no concibe otro escenario posible que el del éxito; al contrario, el alumnado de entornos desfavorecidos, cuando está concentrado en entornos desfavorecidos, no está expuesto a otro tipo de aspiraciones y objetivos vitales diferentes a los suyos” (EsadeEcPol y Save the Children, 2021, p. 4). Siguiendo lo expuesto, considero que la segregación socioeconómica contribuye a crear un perfecto espacio para la perpetuación de prejuicios identitarios negativos y, a consecuencia, la proliferación de injusticias epistémicas.

La segregación no solo estaría negando el acceso a conocer y entender la realidad social en la que se encuentra el alumnado, de cualquier perfil económico, sino que niega la posibilidad de un mayor desarrollo de capacidades básicas como el sentir empatía y reconocimiento por los demás, y niega la realización de un proyecto de vida fuera de lo condicionado por su perfil socioeconómico. Dice Miranda Fricker, “no solo construimos quienes somos, sino que también lo descubrimos” (2017, p. 97). La concepción de la identidad que se construye desde los años impresionables de la infancia afecta a la parte más importante de la identidad social de un individuo. En algunos casos, el prejuicio que opera contra el hablante y que le ha causado tal déficit de credibilidad puede tener la capacidad de autocumplirse, pues “quien ha sufrido una situación negativa durante un periodo de tiempo largo acaba pensando que no tiene las herramientas suficientes como para poder revertir, modificar o mejorar su realidad” (Cabezas, 2017, p. 176). Este autocumplimiento puede ocurrir de dos formas; siendo el individuo constituido socialmente por el estereotipo que le representa (desde el imaginario social) o siendo el individuo el que acaba causando que de hecho termine pareciéndose al estereotipo prejuicioso que operaba contra él. En ambas formas se observa cómo el poder identitario puede construir y distorsionar la identidad del individuo, llevándolo a comportarse de manera conducente a cumplir con tal estereotipo, aunque ello suponga una inhibición a largo plazo del rendimiento intelectual, la confianza y desarrollo de la persona en cuestión (Fricker, 2017).

El vacío de la infancia

Si desde la etapa escolar se cuestiona el lugar en la sociedad y se infravalora en la condición de sujeto de conocimiento, el menor probablemente quede desconexo de la sociedad y de lo que pase en ella. Así la definición de la injusticia testimonial de Fricker se cumple para este menor pues se le estaría dañando en su capacidad de conocer, además de cumplir con la definición de la injusticia hermenéutica al cuestionar su capacidad para saber qué es relevante y qué no, al encontrarse en un mundo configurado de acuerdo con intereses que a menudo se configuran desde la perspectiva adulta sin tener en cuenta los intereses propios de la infancia. Siguiendo con los agravios de la injusticia epistémica se darían en forma de pérdida de confianza en la opinión o justificación de la víctima y en sus propias capacidades intelectuales, así como en sus proyectos de vida, necesidades y deseos al ser reiteradamente invalidados por el interlocutor (Fricker, 2017).

Las injusticias epistémicas derivadas de la segregación escolar socioeconómica pueden inhibir el desarrollo propio de aspiraciones del menor fuera de lo condicionado por el prejuicio o por su entorno social mediante la acomodación de la identidad y personalidad de la infancia hacia lo asumido desde su entorno, como hemos visto cuando se autocumple el estereotipo. Esto invisibiliza aún más el hecho de estar ignorando epistémica y emocionalmente a estos menores al no ser reconocida su voz. Incluso si logran verbalizar el malestar emocional por estar siendo ignorado, serán minimizados y desdramatizados desde la perspectiva adulta. Mientras que por el contrario, se reforzará positivamente si el menor cumple con las expectativas de sus progenitores o entorno adulto. Así, las emociones y reacciones del menor se convierten en algo premiado socialmente, por ejemplo, si el menor se vuelve más callado y más reservado, en vez de considerar esto como señales de desconexión entre el menor con su realidad social son consideradas señales de madurez y virtud. Como resultado, quizás tras experimentar reiteradas injusticias epistémicas, el menor desista de expresar su opinión o emociones para no ser reprendido (Cabezas y Pitillas, 2020).

Cuando el menor no es capaz de reconocerse como víctima de esta situación de invisibilidad ocurre la injusticia epistémica pues se le priva del reconocimiento mutuo necesario para establecer una comunicación efectiva, ya sea para expresar a su entorno sobre su malestar ante esta situación, o para comprender desde sus emociones que lo que siente está asociado a esta situación. Como no podemos producir o eliminar las emociones que sentimos, los menores a menudo aprenden a disociar sus emociones para que concuerden con la interpretación que ha asumido como *realidad* (Miller, 2004, p. 147-160).

Considero que lo que ocurre al disociar las emociones es un fallo en la comunicación del menor consigo mismo, una injusticia epistémica donde el menor se deja de reconocer a sí mismo como sujeto relevante, ignorando sus propias necesidades, deseos, proyectos o aspiraciones, quedando así despersonalizado, desrealizado y desconexo de la realidad. El vacío emocional que resulta de esta injusticia epistémica es bastante difícil de identificar porque desde fuera, el menor puede estar siendo silenciado por un déficit de credibilidad en el intercambio testimonial asociado a su edad, y por dentro, puede estar teniendo problemas para comprender su sentimiento de desconexión. En términos de Fricker, esta incapacidad cognitiva que impide la comprensión de una parcela significativa para la propia existencia (como son las emociones en relación a la propia persona y a su entorno) se denomina laguna hermenéutica y es la base de la actuación de las injusticias hermenéuticas. “Las lagunas hermenéuticas son como agujeros en la capa de ozono: son las personas que viven bajo ellos quienes se queman” (Fricker 2017, p. 259).

Conclusiones

El entorno familiar y la escuela son las primeras influencias sociales en las que se inicia la infancia. Si se da aquí una reiterada exposición a invalidación de sentimientos, es decir, ante injusticias epistémicas y hermenéuticas donde no se considera a la infancia sujeto relevante de conocimiento y como sujeto moral, el menor aprenderá que sus sentimientos pueden ser invalidados y su conocimiento ignorado. Si, además, no tiene acceso a otro entorno o fuente de información donde poder ser reconocido, obtendrá una mala guía sobre cómo relacionarse con el mundo y cómo conocerse a sí mismo. Empezando por aprender a no expresar sus emociones, deseos y necesidades por falta de confianza o miedo a la invalidación de éstos. Queda así el sufrimiento invisibilizado por el entorno de la víctima y por la propia víctima. Este tipo de daño se define como “el resultado de una acción que implica un sufrimiento moralmente relevante a alguien moralmente relevante” (Cabezas, 2014, p. 244).

En suma, la dificultad de hacer visibles estas situaciones donde ocurre el daño es debido a que la víctima se considera a sí misma como irrelevante epistémica y moralmente, consecuencia de que en su entorno tampoco haya sido reconocida. De aquí, la importancia de fomentar una educación donde se acompañe y valide a la infancia en la creación de su propio conocimiento a través de proyectos, aspiraciones, deseos y experiencias propias, y en la expresión de sus sentimientos a través de la validación de sus emociones y autoconocimiento. Para ello, lo primero sería conseguir ampliar el espectro de contacto con el exterior de cualquier persona desde la infancia.

Si la base para un intercambio epistémico efectivo es el reconocimiento mutuo entre oyente y hablante, la ausencia de este reconocimiento lleva a la víctima al vacío emocional, donde ocurre la destrucción del conocimiento, tanto de lo que se sabe como de lo que se siente. El caso de la segregación socioeconómica escolar es un ejemplo paradigmático de las consecuencias posibles de no reconocer un problema que afecta directamente a la infancia. Este no-reconocimiento se ejerce en tres niveles; no se reconoce a los sujetos del colectivo de la infancia como relevantes sujetos de conocimiento y sujetos morales, por lo que, los problemas que les afectan no se reconocen como problemas en sí mismos, en todo caso derivados de problemas de adultos, y tampoco se les reconocen como víctimas directas. De ahí que las medidas que se tomen para estos problemas no sean efectivas para la infancia en problemas como la segregación socioeconómica en el entorno de la escuela, pues para ser efectivas primero han de situar el foco en las características de las víctimas, por ejemplo en el desarrollo cognitivo y socioemocional que se da especialmente en la infancia. Así como han de tener en cuenta los posibles efectos adversos epistémicos y morales de la aplicación de estas medidas, pues a menudo, sólo podemos dar cuenta y visibilizar los casos de negligencia más invisibilizados a través de estas consecuencias y efectos más graves.

Referencias

- Cabezas, M. (2022). *La Infancia Invisible: Cuestiones ético-políticas sobre los niños*. Editorial Tecnos.
- (2017). Infancias invisibles y agentes de justicia: responsabilidades y paradojas en el discurso sobre la pobreza infantil. En R. Treviño y T. Ausín (Eds.), *Hacer o no hacer. La responsabilidad por acciones y omisiones* (pp. 155-182). Plaza y Valdés.
- (2014). *Ética y emoción: El papel de las emociones en la justificación de nuestros juicios morales*. Dilemata.
- Cabezas, M., y Pitillas, C. (2020). Emotional Emptiness and Child Neglect: The Impact of Chronic Feelings of Emptiness in Human Capabilities. *Annals Of The University Of Bucharest - Philosophy Series*, 69(1), 27-48. <https://annalsphilosophy-ub.org/index.php/annals/article/view/310>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Paidós.
- (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- EsadeEcPol y Save the Children. (2021). *Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. <https://dobetter.esade.edu/es/segregacion-escolar-esadeecpol>

- Eurostat (28 de octubre de 2021). *1 in 4 children in the EU at risk of poverty or social exclusion*. Eurostat Statistics Explained.
- (2023). *Children at risk of poverty or social exclusion*. [Archivo PDF]. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/50126.pdf>
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Pensamiento Herder.
- Miller, A. (2014). *El Cuerpo Nunca Miente*. TusQuets Editores.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>
- Observatorio del Suicidio en España 2022. (s. f.). *Prevención del suicidio*. <https://www.fsme.es/observatorio-del-suicidio-2022/>
- Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea, y Comisión Europea. (17 de noviembre de 2017). *Pilar Europeo de Derechos Sociales* [Comunicado de prensa]. <https://doi.org/10.2792/506887>
- Save the Children (2018). *Mézclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la escuela inclusiva*. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf



En búsqueda del sentido perdido desde la resistencia y la gratitud. Entrevista a Jesús Ballesteros Llompart, Catedrático Emérito de Filosofía del Derecho (Universidad de Valencia, España)

A la recerca del sentit perdut des de la resistència i la gratitud.
Entrevista a Jesús Ballesteros Llompart, Catedràtic Emèrit de Filosofia del Dret (Universitat de València, Espanya)

In Search of the Lost Meaning from Resistance and Gratitude.
Interview with Jesús Ballesteros Llompart, Emeritus Professor of Philosophy of Law (University of Valencia, Spain)

Rodolfo Marcone Lo Presti 

Universidad de Valencia
presti@alumni.uv.es

Recibido: 06/07/2023

Aceptado: 03/12/2023

Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Rodolfo Marcone Lo Presti, 2023

Introducción

El profesor Jesús Ballesteros (Valencia, 1943) es uno de aquellos humanistas que resisten frente al embate de las tormentas sociales, culturales y ecológicas. Podría decirse que es un jurista-filósofo-docente donde esta triple dimensión confluye de manera equilibrada. Desde sus inicios en la vida intelectual mostró preocupación por el tiempo presente y la memoria cultural de occidente. Entendiendo que la posmodernidad se encuentra en una disyuntiva entre decadencia o resistencia, apuesta por la resistencia en aquello que nos constituye como humanidad común y convergente desplegada a través del tiempo.

Los méritos de este humanista son numerosos. Obtuvo el Premio Extraordinario de Licenciatura en Derecho en 1965, y el de Doctorado en 1971 con una tesis sobre Giuseppe Capograssi defendida en la Universidad de Valencia. Desde 1983 es catedrático de Filosofía del Derecho y Filosofía Política en la Facultad de Derecho de dicha universidad. Durante estos años ha compaginado su actividad docente con la investigación. Ha dirigido 21 tesis doctorales y 39 tesinas, todas ellas juzgadas con las máximas calificaciones. Ha sido ponente en varias decenas de congresos nacionales e internacionales en Alemania, Colombia, España, Italia y México. Es miembro de la ‘Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política’ y de la ‘Sociedad Española de Bioética’, del Consejo Asesor de las revistas *Anuario de Derechos Humanos*, *Persona y Derecho*, *Cuadernos de Bioética*, *Ragion Pratica*, *Rivista di Filosofia del Diritto* y *Teoria del diritto e dello Stato*. La mesa ‘Humanidad y derecho: ser, valor y praxis jurídica’ (Special Workshop) en la IVR XXVII *World Congress on the Philosophy of Law and Social Philosophy* (Washington DC, julio-agosto 2015) estuvo inspirada en buena medida en su pensamiento. Asimismo, la mesa “Law as non violence and non discriminación” (Special Workshop, n° 11) en la *IUR XXVIII World Congress on the Philosophy of Law and Social Philosophy* (Lisboa, julio 2017) se inspiró igualmente en su obra. Fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad Panamericana de México el 13 de octubre de 2018. El discurso laudatorio corrió a cargo del Profesor Hugo Saúl Ramírez García¹. Recientemente ha publicado la magnífica obra *Domeñar las finanzas para salvar la naturaleza* (2021)² donde sintetiza su pensamiento crítico con el capitalismo en todas sus variantes.

¹ Biografía extraída del sitio web personal del profesor Jesús Ballesteros. Véase en: <https://jesusballesteros.es/biografia> (Revisada 5/07/2023).

² Véase las reseñas de esta obra de uno de sus discípulos destacados, Vicente Bellver Capella, catedrático valenciano miembro de la Pontificia Academia Pro Vida, en *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, n° 45, 2021, pp. 367-375, así como la del profesor Lukas Romero-Wenz en *Anuario de filosofía del Derecho*, n° 38, 2022, pp. 329-332.

Estimado profesor Ballesteros, gracias en primer lugar por conceder esta entrevista. Usted ha explorado últimamente el posthumanismo y su relación con las corrientes del transhumanismo. ¿Cuál es la diferencia entre el transhumanismo y el posthumanismo?

Son términos que usualmente se confunden. Lo más claro es considerar al transhumanismo como una corriente de pensamiento que se basa en el desarrollo de las tecnologías como paradigma transformador de lo humano. Este pensamiento tiene una sede clara en Silicon Valley y en el enjambre de compañías tecnológicas que allí operan, junto a su centro de pensamiento, la denominada Universidad de la Singularidad de *Google* y la *NASA*. La idea dominante de este ambiente se basa en que el ser humano puede evolucionar en unión al desarrollo de la máquina y la Inteligencia Artificial. El transhumanismo crea el concepto de “Cyborg” como superación y perfeccionamiento de lo humano, ya que lo humano es deficitario según las ideas transhumanistas—como explicaré más adelante—; para esta concepción del mundo la realidad corporal humana constituye un límite. Se busca sobre todo superar la enfermedad y la muerte, “las situaciones límite” como las denominó Jaspers, sustituyéndolas mediante la transformación del cuerpo humano, e incluso proponen sustituirlo por un cuerpo de sílice mediante la nanotecnología y acabar así con las deficiencias del cuerpo humano como límite.

En cambio, el posthumanismo debe entenderse en relación con el posestructuralismo francés. Aquí se desarrollan las ideas críticas respecto al humanismo clásico, ya que este humanismo posee una visión parcial de lo humano, porque ha separado lo animal de lo humano. Esto se vincula a las ideas Spinoza, Nietzsche y el posestructuralismo francés, principalmente con Foucault. Existe una idea transversal en estos pensadores, quienes señalaron que la realidad animal sería lo que constituye lo humano y que hay que acabar con la separación del mundo animal y lo humano. En resumen, yo llamaría al transhumanismo un “optimismo tecnocrático” y el posthumanismo sería, en cambio, un “pesimismo zoocéntrico”. La modernidad tardía pivota hoy entre estos dos extremos.

Tenemos que defender la “*mente orgánica*” que habita un cuerpo humano, asumido en la fragilidad esencial. Esto entra en contraposición con la “*mente inorgánica*” que es lo que está sucediendo con la inteligencia artificial de los modelos de lenguaje, como el famoso ChatGPT, que nos prometen superar el límite humano.

Siguiendo por ejemplo al destacado autor canadiense Charles Taylor, quien reconoce la incapacidad de autocritica en el pensamiento eurocéntrico, al parecer la intelectualidad occidental no está acostumbrada a cuestionarse sus propios paradigmas, como la idea de progreso indefinido.

En contraste con Charles Taylor, que en su magnífica obra las *Fuentes del Yo* cuestiona esta idea de progreso indefinido, uno de los fundadores de la Universidad de la Singularidad, el Dr. Raymond Kurzweil, es también uno de los pioneros en el desarrollo de la “Ley de rendimientos acelerados”³. Dicha ley contiene la idea de progreso indefinido junto al desarrollo exponencial de la tecnología. Indica, además, que el menor espacio de los ordenadores los vuelve más rápidos y eficientes. Hoy esta ley está siendo negada, dado que la producción de los chips tiene límites y la idea del crecimiento indefinido es mera especulación ideológica, ya que va en contra de la ley de entropía—una ley elemental—. Sabemos que la energía no se crea o se destruye, sino que se transforma, más bien se degrada. Por ello afirmar un crecimiento indefinido sería un pensamiento antientrópico, o sea, antinatural.

Me pregunto, siguiendo el hilo de la conversación, quién domina el panorama actual, ¿el optimismo del transhumanismo o el pesimismo posthumanista?

Lo que domina el panorama actual es presentar al transhumanismo como clave del futuro tecnocientífico. Pero en el aspecto cultural, y aquí cito a Alfonso Ballesteros, mi hijo, quien ha trabajado que lo que hoy llamamos “digitocracia”, lo que domina es este concepto, que consiste más bien en la animalización del ser humano. Esto lo producen las prácticas de las tecnológicas, cuyas tecnologías son adictivas, pues generan impulsos a las respuestas. Aquí vemos el poder de manipulación de las tecnologías sobre el ser humano. Las tecnologías inteligentes comportan una cretinización del ser humano. Se puede ver cómo los gurús de Silicon Valley viven una vida alejada de las tecnologías de la información. Se comportan como los traficantes de droga, ellos viven de la droga, pero jamás la prueban.

³ Véase el artículo Raymond Kurzweil donde reelabora la idea de “Ley de rendimientos acelerados” en: <https://web.archive.org/web/20100619033859/http://www.kurzweilai.net/articles/arto134.html?printable=1>

¿Cómo podemos hablar de la idea de verdad en el mundo de la digitalización, que Byung Chul Han ha denominado “infocracia”⁴, la dictadura de los datos, que promueve una cultura de la llamada “posverdad”?

Al igual que otros pensadores contemporáneos, como el profesor Han, yo veo un desprecio de la verdad en la era de la digitalización, y esto se une a la manipulación de la opinión pública. La idea de verdad trasciende a la matemática. En la actualidad los algoritmos que se utilizan en la industria tecnológica le dicen a cada usuario lo que desea comprar o saber. Este algoritmo personalizado le dice a cada uno lo que quiere oír. Tal tendencia está provocando una polarización tremenda de la sociedad, consolidando los populismos, los cuales se basan en la idea de la contraposición amigo-enemigo, como Carl Schmitt enseñó. La tecnología confirma creencias, y no permite la crítica, esto es extremadamente peligroso. A primera vista, la tecnología puede aparecer como una realidad neutra o escéptica, pero hoy se confirma que prevalecen todo tipo de sesgos, que mantienen un estatus quo social o llevan a la división social por medio de la discriminación programada en la tecnología.

Debemos recordar que toda tecnología no es neutral, implica un posicionamiento ante la realidad, que posee un signo u otro. La idea de “neutralidad tecnológica” nos vuelve ingenuos ante la tecnología, y esto no lo podemos permitir, puesto que implica renunciar a la experiencia personal como forma de conocer, donde la relación personal resulta clave. Como si no pasamos por la tecnología al parecer no podemos conocer, vivimos en un proceso de despersonalización del conocimiento.

En la vorágine de información que fluye por medio de los infinitos flujos digitales que nos rodean –por medio de innumerables pantallas y redes de información–; ¿cómo podemos encontrar la conexión natural– por así decirlo– que no permita volver al movimiento de conocer y narrar?

Para reconectarnos como especie necesitamos de la narrativa, la cual requiere de una duración, esto es, de una continuidad. El problema es el inmediatez o instantaneísmo de las tecnologías de la información. Esto impide la reflexión, y sin narración resulta difícil encontrar sentido. Solo hay respuestas a estímulos. Tales fenómenos empujeñen la razón humana. En el instantaneísmo no hay duración, solo tiempo que transcurre de forma matemática. Perdemos el sentido de tiempo como

⁴ Cf. Byung-Chul Han (2022). *Infocracia, la digitalización y la crisis de la democracia*. Barcelona: Taurus. El autor de esta entrevista ha escrito reseña de esta obra en: Rodolfo Marcone Lo Presti, Byung-Chul, Han, *Infocracia, la digitalización y la crisis de la democracia*, *DERECHOS Y LIBERTADES: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos*, n° 48, 2023, pp. 299-308.

duración que tanto defendió H. Bergson como la única forma humana de habitar el mundo de la vida.

Escuchando estas reflexiones me pregunto: ¿Cómo podemos rescatar un “humanismo sabio”?

Para elaborar una respuesta adecuada a esta pregunta, podríamos remitirnos en primer lugar a los versos extraordinarios de T. S. Eliott en los cánticos de la Roca, en los que el poeta decía: “Dónde está la sabiduría, que se perdió en conocimiento/dónde está el conocimiento que es información”. En la información no hay duración ni sentido, solo datos. Borges escribió el cuento de Funes el memorioso, historia de este hombre memorioso, que tenía la capacidad de recordar todo lo que leía, pero que se autodestruye por la pasividad. Aquí se encuentra relatada la paradoja de información y sabidurías. Padecemos el síndrome de Funes el Memorioso, pues quedamos paralizados con tanta información sin relato. ¿Cómo salir de aquí? Debemos recuperar lo perdido. Reconocer a otras culturas, como las indígenas y las premodernas. Debemos reconocer la sabiduría del sosiego como elemento básico para afianzar cualquier conocimiento humano. Hay que acabar con la prisa y la idea de aceleración idea impuesta por el capitalismo, que desea obtener lucro, y sigue el consejo de B. Franklin de que el tiempo es oro; para el capitalismo el tiempo es material para el crecimiento crematístico. La idea de desaceleración es vital en el plano económico. Es preciso revalorizar las culturas anti tecnocráticas, fundamentalmente las tradicionales indígenas. Debemos volver a valorar toda aquella experiencia humana que no pasa por el mercado, y menos por los mercados financieros, más bien estos deben ser cuestionados en sus fundamentos. En fin, todos debemos recuperar la capacidad de escucha para fomentar la conversación y el diálogo político, y así reflexionar y vivir una palabra olvidada, el ocio. Hay que recuperar esta idea, así como la contraposición entre negocio/ocio. El negocio permite el ocio, y no al revés. Resulta necesario revertir al modo en que la vida actual conduce a la autodestrucción, y esto lo podemos observar con los ingentes niveles de contaminación y destrucción de la naturaleza, de los cuales todos somos testigos y protagonistas.

Atendiendo al estado actual del mundo constatamos que las guerras persisten y se recrudecen y la violencia simbólica y material aumenta junto con la degradación del ecosistema que pone en peligro las vidas de todos los seres vivientes. Estos fenómenos al parecer tienen una relación con la pérdida de la idea de lo sagrado/profano ¿Es un camino válido rescatar el tiempo sagrado para salvar al humanismo?

Hoy hemos perdido la conciencia de lo sagrado, de los ritos y de la religiosidad. Así las cosas, muchas veces queremos convertirlo todo en “fiesta” y por ello nada es fiesta. La fiesta tiene un sentido de llevarnos a separar el tiempo, para poder dar las gracias. Esta idea de la gratitud está prohibida en la posmodernidad⁵. Veo en la actualidad como la línea de pensamiento gnóstica triunfa, se piensa que lo dado está mal, o sea, la naturaleza humana. La fiesta consiste más bien en la posibilidad de agradecer de forma colectiva el don de la vida y en la cultura cristiana la fiesta es un tiempo preciso para agradecer a Dios. Sin ritos ni fiestas, el tiempo carece de sentido, esto conduce a un vacío existencial, que es parte del desastre espiritual que vivimos hoy. Por ello debemos dar la vuelta total al modo de pensar y vivir dominante, introducir la meditación, la reflexión y la gratitud como una forma de encontrar el rostro de Dios.

Profesor, Ud. ha desarrollado en su pensamiento una ligazón entre nihilismo y transhumanismo. ¿Nos la puede explicar?

Creo que en efecto existe esta relación. Para mí el transhumanismo es la forma más perfeccionada de nihilismo que ha construido el ser humano hasta el momento. Y debemos entroncar con la idea de la Gnosis, de acabar con la gratitud por lo dado. Pensaban los gnósticos que la naturaleza como creación fue un error y producto del desvarío de un dios menor, que habría destruido el orden primigenio donde el ser humano sería divino, sin cuerpo ni sexos, ni muerte, ni enfermedad y menos sufrimiento. Por lo tanto, el gnosticismo sostiene que el pleroma inicial ha sido destruido. Hoy asistimos al resurgimiento del pensamiento gnóstico de la mano del transhumanismo, especialmente con la idea de la singularidad, en el que de alguna forma se sostiene la idea de volver a este pleroma, donde desaparece el cuerpo, el sexo y toda distinción entre ser humano y animal. Así la convivencia en libertad es un imposible. Asistimos a una perversión del sentido del origen, en esta idea todo está mal, y solo lo que la mano del hombre cree es lo positivo. La relación entre lo dado y lo construido debe ser rescatado. Esta mentalidad gnóstica impregna Silicon Valley. Ellos señalan que hay que partir de cero, creen que con capital y tecnología renacerá un mundo nuevo, eso sí, solo para una minoría. A los demás nos tendrán entretenidos con el nuevo “soma” al estilo de las distopías de Huxley, algo de pornografía, renta básica y una permisividad total y embrutecedora. Pero los que podrán vivir indefinidamente serán las minorías que se sometan a las intervenciones radicales con nanotecnologías, implantes cerebrales y la copia de la memoria humana en las nubes virtuales de información. En este escenario, la mayoría quedará

⁵ El profesor Ballesteros acuña el término “posmodernidad decadente” en (1989). *Postmodernidad: Decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos.

embrutecida por la falta de trabajo y de sentido del tiempo, ya que las máquinas lo harán todo.

**Considerando sus estudios sobre el relato gnóstico– espiritua-
lista–, ¿cómo se sostienen estas antiguas ideas con nuestro
mundo de máquinas inteligentes y humanidad Cyborg? ¿Qué es lo
que se proyecta como futuro de la humanidad por el transhuma-
nismo y cuál es su relación con lo gnóstico?**

Este pensamiento gnóstico sin duda domina. Pero se sustituye la idea de espíritu del gnosticismo primitivo por información. En la idea de los gnósticos clásicos el espíritu debe triunfar, el espíritu se identificará con Dios. El humano perfecto no posee un cuerpo como tal, y menos se identifica en una forma de ser persona en un determinado sexo. Más bien, prevalece el andrógino, ser simultáneamente mujer y varón, sin sexualidad, una persona asexuada. La nueva gnosis transforma el espíritu en bits, que son infinitos, intercambiables y esta es la base de la nueva inmortalidad donde la información de lo que somos se puede guardar. Se ven las inversiones, pero no sé si hay mucha gente que cree en ello. Esta es la posibilidad de que el 1% de la población domine al 99%. Para mí *Matrix* refleja esta pregunta de elegir entre la verdad o la ficción.

**Hace pocos meses vivimos una revolución de las llamadas “inte-
ligencias artificiales generativas”. Con la disrupción de estas nue-
vas tecnologías, que imitan la narratividad humana, ¿podrá seguir
existiendo pensamiento crítico?**

Debemos advertir acerca de la deshumanización de la tecnología actual. Hay en todas estas tecnologías una idea subyacente de “desprecio” de la realidad humana. Tuvo una gran lucidez Günther Anders al formular el concepto de “vergüenza prometeica”. Aquí domina la vergüenza originaria de que el ser humano nazca de la relación sexual, una vergüenza del origen corporal. Así se explica, por ejemplo, el hecho de que ciertas ideologías reconozcan una envidia hacia las máquinas construidas por el propio ser humano. No fueron creadas sino construidas, con control de calidad, excluyendo a lo defectuoso, sin error. Esta vergüenza prometeica conduce a la desinteligencia artificial. De este modo, podemos entender cómo surge un pensamiento que se avergüenza de lo dado, lo entregado, es decir, del aspecto creatural del ser humano, y así el agradecimiento o la gratitud como actitud se vuelve imposible. Podemos explicar en cierto modo el culto a lo construido en la posmodernidad decadente, y por otra parte el desprecio a lo dado. Podemos observar cómo esta idea de vergüenza prometeica quiere desplazar la naturaleza, y por eso la hemos destruido. Es sin duda una explicación plausible de la degradación ecológica actual.

Hoy la I.A está deificada. Contrasta con la poca preocupación por educar en el humanismo. La cultura general es descartada. Hay un marcado contraste en la adoración de la tecnología, por una parte, y el desprecio de lo humano, por otra. Y esto me preocupa. En el tema ético el culto a la máquina trae aparejado consigo el problema de los límites y por ello la imposibilidad de identificar en la creación el don de lo dado.

Hablemos del contexto político actual. En muchos países del occidente democrático resurge el nacionalismo y las ideas basadas en aglutinar al electorado cada día más disperso en torno al viejo concepto de "chivo expiatorio" ¿Por qué esta situación?

Creo que en el contexto actual, que es político, social y cultural, todo está amenazado, y si la dignidad humana está amenazada todo lo demás también lo está: las instituciones como el Estado de Derecho, el pluralismo político, la idea de una democracia liberal. Como lo comentamos ya, los algoritmos radicalizan la posición política. Por otro lado, el concepto de chivo expiatorio es clave para entender la historia de la violencia.

Esta algoritmización del debate político engendra violencia y coloca al otro como malo, a quien culpabilizar de nuestros problemas. Debemos acabar con el recurso al chivo expiatorio, pero para ello es preciso regresar a un relato que supere el encadenamiento de la violencia/ venganza/ amigo / enemigo. Debo señalar aquí la idea cristiana de sacrificio en la vida y muerte de Jesucristo, donde se enseña que no podemos proyectar culpas en otros, si no asumirlas, y perdonar al otro por sus ofensas. Siento que el mensaje cristiano hoy es acallado por las ideas dominantes del poder global. Porque el cristianismo asume una dignidad humana como una realidad superior a las realidades materiales. El transhumanismo quiere acabar con la distinción persona/cosa. Podemos ver cómo las cosas pueden ser subjetivas. La idea de cristianismo necesita distinguir entre sujeto/ objeto. El capitalismo radical quiere implementar que todo sea transable e intercambiable, o sea acabar con la distinción elemental sujeto/ objeto para que todo sea objeto del lucro. No puedo dejar de mencionar un episodio bíblico, cuando Jesucristo expulsaba a los mercaderes del templo. Es el único episodio donde Jesucristo emplea la fuerza. Se debe interpretar ese pasaje en base a la idea de que el templo donde los mercaderes negociaban era el cuerpo mismo de Jesucristo y por ello se revela ante la desacralización de aquellos que buscan utilizar el cuerpo como mercancía, tal como procede el capitalismo en sus diversas formas.

El sistema actual quiere que todo sea mercancía, y por ello el cristianismo es arrinconado por el sistema. Es más, hoy se critica a la Ilustración como proceso cultural de origen cristiano, sobre todo en la reflexión de la dignidad humana como

elemento de la naturaleza. Se puede ver en esto el sesgo materialista del sistema social y económico actual.

Entiendo que usted asume la fe católica en su vida: ¿Hay posibilidad de una vida religiosa con sentido en estos tiempos?

Hoy existe la religión a la carta. Esto sigue al sistema, todo es venial. O sea, hago lo que me gusta, es la espiritualidad del *like*. Esta idea entronca con la sociedad del deseo, que favorece esta religiosidad del *like* mientras no contradiga al sistema. Se toleran las espiritualidades, especialmente el *New Age*.

Lo importante es cómo hoy prima la emoción sobre el sentimiento. El sentimiento requiere de una cierta duración-continuidad y se puede entroncar con la idea del “corazón pascaliano” donde converge la integridad de la conciencia, esto es, la totalidad de la persona, la realidad de la persona humana como razón. Hoy domina la emoción inmediata. Es la expresión del instinto sobre la razón. Por ello domina el individualismo, pues estamos escindidos, absolutamente divididos como personas humanas. Son las ideas de Hume las que dominan hoy, porque él definió lo humano como sucesión de sensaciones, a saber, pura discontinuidad, y así funciona el sistema algorítmico hoy. Actualmente se ve la promesa de fidelidad como la máxima represión. Por esta razón, preocuparnos de construir un futuro es represión si yo soy solo instantes; entonces esto se relaciona con la lógica de la tecnología, que acaba con la capacidad de prestar atención. Existen estudios que demuestran que la capacidad de atender a un tema no dura más de un minuto y medio. Esta capacidad de la razón humana es reducida gracias a la basura tecnocrática. ¿Cómo podemos hablar de compromiso o fidelidad si el ser humano es una mera emoción momentánea? Pero con ello el sentido del derecho también se viene abajo, ya que éste se desarrolla en el campo de la duración, como lo he sostenido en mi obra⁶.

Volviendo a un tema central de su investigación, como es la fundamentación de los Derechos Humanos, ¿cómo entender tales derechos en momentos de emotividad radical?

Hemos degradado el amor, la libertad, el conocimiento, la democracia y la naturaleza, y los Derechos Humanos (DD. HH) también. Pienso, por ejemplo, en que se

⁶ Ballesteros ha definido el derecho en su dimensión de duración como una forma de promesa dignificante: “El derecho es en sus dimensiones más profundas *durée*, diacronía, en cuanto que viene a establecer la fidelidad de las acciones humanas en cuanto son relevantes para otros. De ahí la importancia de la promesa como fundamento de gran parte de las instituciones jurídicas, casi se podría decir como *Urphaenomen* de lo jurídico. La promesa es a un tiempo memoria y proyecto, y viene por tanto a unificar pasado, presente y futuro”. Jesús, Ballesteros (2001). *Sobre el sentido del derecho. Introducción a la filosofía jurídica*. Madrid: Tecnos, p. 131.

pueda instaurar la idea de que el negacionismo del derecho al aborto es delictivo, y aquí estamos todos en problemas, porque sabemos que el aborto es una excepción en el derecho, no una regla. Nos encontramos en un camino abismal. Así puede leerse una crítica a los derechos humanos como contra el pueblo, es decir, se vuelven antihumanistas. Como hemos degradado los DD. HH a meras expresiones de un deseo “dividual” no alcanza para individualismo. Costa Douzinas criticó hace tiempo esta mirada del mero deseo o capricho en la concepción posmoderna de los DD. HH y advirtió sobre la disolución de éstos.

El psicoanálisis aporta la distinción entre el placer y la realidad. Freud defendía que donde está el inconsciente debe estar lo consciente. La ética freudiana tiene mucho que ver con la ética clásica. No así la ética postfreudiana de las corrientes posestructuralistas o la Escuela de Frankfurt, como lo pregonado en *El Anti Edipo* de Deleuze, y las ideas de Marcuse en dicha escuela o las de Foucault como cumbre del posestructuralismo. Concepciones donde el derecho es una herramienta para el deseo.

Por ejemplo, podemos observar, en este sentido, lo que hoy sucede en España con la última sentencia del Tribunal Constitucional sobre el aborto, donde se trastoca la doctrina del mismo tribunal sobre la protección del nasciturus. Sostengo que es imposible éticamente hablando defender un “derecho a abortar”. Lo que podemos sostener es que las mujeres que sufren el drama del aborto tienen un derecho a no ser perseguidas jurídicamente cuando practiquen el aborto.

Siempre resurge el tema del aborto. Este año 2023 la Conferencia Episcopal Española realizó una declaración donde criticaba la reciente sentencia del Tribunal Constitucional Español, enlazando el fenómeno del aborto con el “capitalismo salvaje”. ¿Por qué hace esta ligazón la Conferencia Episcopal?

La redacción de la Ley del Aborto, durante el Gobierno del expresidente R. Zapatero, tenía relación con personas implicadas en el negocio del aborto. Este es un problema que se vincula con el lucro que genera el aborto. Por lo tanto, se ve cómo las empresas influyen en la legislación. En el capitalismo radical en el que vivimos lo que importa es generar dinero a toda costa. El concepto de bien común es reemplazado por uno de índole crematística. Por este motivo, la Conferencia Episcopal liga con razón el fenómeno del capitalismo -y no hace falta emplear aquí el apelativo de “salvaje”- con el fenómeno del aborto.

Cuando se desprecia el embrión humano, nosotros mismos nos estamos despreciando. Cuando practicamos el culto al dinero la dignidad del ser humano es despreciada. La historia lo demuestra de manera evidente. El otro problema que podemos observar en esta situación jurídica del aborto es que si fundamos la protección

jurídica en el concepto de “dignidad humana” hoy una parte del pensamiento lo considera como un narcisismo de la especie. Nos encontramos en un momento delicado, donde las cuestiones de bioética ponen a prueba a nuestra civilización en sus fundamentos radicales. Como vio San Agustín, no se puede prohibir todos los vicios, pero cuando se promueve un “derecho al aborto” estamos ante un postulado antijurídico. Aquí reside el dilema. Esto se explica porque nos encontramos viviendo en la lógica del utilitarismo, aplicando el criterio del “dolor o el placer”. Por ello, siguiendo la idea de Jeremy Bentham, padre del utilitarismo radical, los derechos se conciben como maximización del mayor placer al mayor número. Recuerdo que Marx en su obra *El Capital* le dedica una nota al pie de página a Bentham, señalando algo así como que éste era “el genio de la estupidez burguesa”, y no deja de tener razón.

Pensando en todos los debates sobre poner límites a la técnica que se dan en disciplinas como la botánica ¿es posible un sentido trascendente del derecho en esta época de deseos sin límites o de derechos sin responsabilidades?

El verdadero sentido del derecho responde a la idea de no discriminación y no violencia⁷. La no discriminación es el trato con respeto de la dignidad de todos los seres humanos, sin distinción de raza, sexo, edad, religión o cualquier otra categoría, a saber, la igualdad de derecho entre todos los seres humanos respetando nuestras diferencias. La no violencia se entiende como prohibición de dañar a otro. Tenemos el problema de los sistemas penales, donde se ha perdido el sentido restaurativo. Conviene rescatar aquí el sentido del derecho de los pueblos indígenas, ya que más que en el castigo, ellos ponen el foco en la reparación del mal causado. Esta idea es muy importante y contraviene a nuestro sistema occidental dominante donde las ideas de sustitución tienen prevalencia, puesto que el problema de la decadencia de la posmodernidad tiene que ver con la idea de que todo es descartable y sustituible, e incluso se llega al extremo de aplicar estas ideas a las personas.

⁷ Cf. Jesús Ballesteros. El Derecho como no-discriminación y no-violencia, Revista Anuario de Filosofía del Derecho, Tomo XVII, 1973, pp. 159-166. <https://revistas.mjjusticia.gob.es/index.php/AFD/article/view/2023>

Usted es un pensador humanista cristiano de raigambre católica. Siendo un teólogo de altura, el Papa Emérito Benedicto XVI se atrevió a entablar un diálogo abierto y sincero con lo mejor de la filosofía actual. No puedo dejar de recordar el memorable diálogo que mantuvo con J. Habermas. ¿Qué implicancia tiene para usted el pensamiento del papa Benedicto XVI?

El Papa Emérito ha sido un teólogo de la cristología. Me impresionó mucho su libro *Introducción al cristianismo*⁸. Siempre me asombró cómo abordaba de una forma clara el misterio de la redención. Él también ha podido advertir los desvaríos de las doctrinas gnósticas, donde lo humano es considerado como una naturaleza degenerada y está prohibida la procreación. Para el teólogo Ratzinger estas ideas acaban con la concepción cristiana de la ética y, en consecuencia, se ha atrevido a marcar un límite entre la razón especulativa y la razón práctica, que posee una apertura radical al ser.

Asume el difunto Papa Emérito el desafío de renovar la discusión sobre el problema del “Cur Deus Homo”⁹ tratado por San Anselmo en el inicio del siglo X sobre la necesidad del sacrificio salvífico de Jesucristo. Aunque Santo Tomás de Aquino en el “Adoro te devote” ya señala la idea de que una sola gota de sangre sirve para justificar toda la obra de la redención de Jesucristo. El Papa Benedicto renovó la discusión sobre la misión salvífica de la Iglesia en pleno siglo XXI y se atrevió a ampliar la discusión teológica iniciada por San Anselmo de manera inédita y de una forma que concilia tradición y razón.

Otra nota distintiva en el Papa Ratzinger es también la defensa de la Ilustración como un proceso de raíz cristiana y “otra ilustración” que no lo es. Así defiende una ilustración con capacidad de abrir la razón contra una ilustración parcial de carácter antirreligioso. Hay un libro de José Morales que recomiendo al respecto, titulado *El valor distinto de las religiones*¹⁰. El papa Benedicto XVI en su Carta Encíclica “Fides et Ratio” defiende la apertura de la razón cuando se acepta la realidad del misterio de la fe, negando que exista una contraposición entre fe y razón. Asume que ambas realidades se complementan y permiten al ser humano expandir su razón de forma armoniosa.

⁸ Véase la nueva edición en español: Joseph Ratzinger (2023). *Introducción al cristianismo*. Salamanca: Sígueme.

⁹ Aquí Ballesteros se refiere a la obra de San Anselmo de Canterbury *¿Por qué Dios se hizo hombre?* escrita en el siglo X, donde el autor se hace cargo del problema de la encarnación del Dios vivo en la historia humana por medio de Jesucristo. Esta cuestión fue tratada por Mircea Eliade entendiendo la religión o fenómenos religiosos como un evento sincrónico con repercusiones asincrónicas. Se podría defender una tesis de heteronomía de los sistemas religiosos. Para mayores detalles sobre esto véase: Mircea Eliade y Ioan P. Couliano (2007). *Diccionario de las religiones*. Barcelona: Paidós.

¹⁰ José Morales (2003). *El valor distinto de las religiones*. Madrid: Rialp.

FIN

Agradezco al Catedrático Emérito de la Universidad de Valencia Jesús Ballesteros Llompart por los innumerables diálogos socráticos llevados adelante con este doctorando, que solo siente gratitud, en el contexto de la investigación de mi tesis doctoral en la Universidad de Valencia, investigación que hasta el momento denominamos “Reconstrucción de la diacronía de la armonía en el mundo: Buen Vivir, Buena Vida y Bien Común”.



Recuperar el socialismo. Un debate con Axel Honneth

MORENO PESTAÑA, J. L. y ROMERO CUEVAS, J. M. (coords). (2022). *Recuperar el socialismo. Un debate con Axel Honneth*, Madrid: Akal, 336 págs.

Jordi Magnet Colomer 

Universitat Oberta de Catalunya
jmagnetc@uoc.edu

Aparecen compilados en este volumen los textos de las diversas intervenciones realizadas en el marco del I Seminario de Filosofía Social celebrado los días 17 y 18 de enero de 2019 en la Universidad de Granada. El objeto de este encuentro, organizado por los grupos de investigación en filosofía social de la Universidad de Granada (“Filosofía social: Análisis crítico de la sociedad y de la cultura”) y la Universidad de Alcalá (“Grupo de Filosofía Social”), fue la discusión en torno al libro *La idea del socialismo* (2015) de Axel Honneth. El principal valor que cabe conferir a *Recuperar el socialismo. Un debate con Axel Honneth* es haber logrado dar cabida en sus páginas a una notable pluralidad de interpretaciones y ópticas disímiles sobre la obra de Honneth, lo que la convierte no sólo en un complemento idóneo a la lectura de *La idea del socialismo*, sino a la práctica totalidad de su obra. Las distintas problemáticas abordadas ayudan a detectar, clarificar y cuestionar las aportaciones más candentes de su trayectoria intelectual, y su consulta puede resultar de gran provecho al lector/a, tanto antes de iniciar la lectura de *La idea del socialismo* como al finalizarla. En cualquiera de ambos supuestos, constituye un material de soporte inestimable para aproximarse con rigurosidad y ojos críticos a su obra. El hecho de contar además con una réplica final del propio Honneth a las distintas contribuciones y observaciones críticas planteadas le otorga un mayor interés si cabe.

La obra consta de cuatro partes diferenciadas (“El socialismo de Honneth y otros socialismos”, “Socialismo, mercado y capital”, “El agente político del



socialismo” y “Honneth responde”). Excepto la última parte, que recoge la respuesta de Honneth y un escrito suplementario del autor sobre la “Viena Roja”, cada parte se divide a su vez en tres capítulos. La primera agrupa las intervenciones de Fernando Aguiar (“El camping ‘Axel Honneth’. La idea del socialismo y el marxismo analítico”), César Ortega-Esquembre (“¿Qué cuenta como progreso? Axel Honneth ante el problema de la normatividad en la Teoría Crítica”) y Francisco José Martínez (“Contra una idea reduccionista del socialismo”), la segunda las de Nuria Peist (“A propósito de la actualización de la idea de socialismo. Un diálogo entre los conceptos de diferencia funcional de esferas de Honneth y campo social de Bourdieu”), José Luis Moreno Pestaña (“Honneth, Marx y la filosofía del socialismo de mercado”) y José Manuel Romero Cuevas (“Honneth, el mercado y el socialismo”), y la tercera las de Fernando Fernández Llébrez y Neftalí Villanueva Fernández (“Socialismo, movimientos sociales y el mito de la solución definitiva”), Nuria Sánchez Madrid (“Conciencia de la injusticia, clase social y movilización política. Pensar las nuevas gramáticas de la emancipación con Axel Honneth”) y José Antonio Pérez Tapias (“Honneth frente a Laclau. Idea socialista de república”). Se trata de un volumen en el que junto a las temáticas intrínsecas a cada una de las secciones y a las motivaciones e intereses específicos de sus autores/as emergen también preocupaciones comunes y transversales, debates más o menos explícitos y posicionamientos complementarios e incluso antagónicos respecto a la obra de Honneth, que no son sino el reflejo de la fructífera discusión y el rico intercambio de ideas que tuvo lugar en el seminario que está en el origen de este libro.

Tomaremos como punto de partida el contraste que se establece desde distintos planos de análisis entre la obra temprana de Honneth, la que abarca la década de los años ochenta y noventa del pasado siglo, plasmada fundamentalmente en su tesis doctoral -*Crítica del poder* (1985)- y su tesis de habilitación -*La lucha por el reconocimiento* (1992)-, y su obra más tardía, iniciada a en la primera década del siglo XXI y presentada en su forma más conclusa en *El derecho de la libertad* (2011) y *La idea del socialismo* (2015).

Los dos procedimientos de fundamentación normativa de la crítica en sendos periodos de su obra pueden caracterizarse, siguiendo a César Ortega-Esquembre, como “anticipación contrafáctica” y “reconstrucción normativa”. En su primera etapa, sobre todo en sus escritos de principios de los noventa, Honneth recurrió a un “concepto formal de eticidad o vida buena” concebido como un ideal transhistórico e intemporal, un estado alcanzable tras la obtención de un grado óptimo y satisfactorio de relaciones de reconocimiento a las que se atribuía un carácter antropológico fundamental. Lo fáctico era confrontado con este ideal o *telos* de una vida lograda, esto es, con un “‘estadio final’ normativo aún no cumplido -pero contenido ya como potencial en la sociedad criticada desde el cual juzgar la impureza del presente” (p. 59). Ortega-Esquembre considera que en esta primera fase el “concepto

formal de vida buena”, el cual fundamentaba normativamente esta “anticipación contrafáctica”, apuntaba hacia el futuro. Sin embargo, a raíz de su progresivo acercamiento a la *Filosofía del derecho* (1820) de Hegel, el “concepto formal vida buena” se sustituye en su obra tardía por el de “eticidad democrática” y el procedimiento de la “anticipación contrafáctica” por el de la “reconstrucción normativa”. Aunque el núcleo normativo continúe siendo el reconocimiento recíproco, la idea de una “eticidad democrática” “ya no es *proyectada* hacia el futuro bajo la forma de una anticipación hipotética, sino más bien *recuperada* a través de una reconstrucción normativa de la idea de ‘libertad social’ encarnada *ya* en las instituciones de la modernidad” (p. 64), es decir, se trata ahora de “un esquema de orientación reconstruido con la vista puesta en el pasado” (p. 73). Si la problemática del primer modelo se hallaba en su orientación formal cuasi-trascendental, asentada en el intento de conceder validez normativa a la crítica de la sociedad remontándose a un plano antropológico fundamental, los peligros del segundo modelo residen en el hecho de que “la reconstrucción de la libertad social en las instituciones efectivamente existentes legítima normativamente tales instituciones” (p. 70). Como sostiene a este respecto Romero Cuevas, esta “reconstrucción normativa” funciona en última instancia como una crítica interna meramente afirmativa, donde lo que se persigue es “la adecuada realización de los valores e ideales socialmente consagrados como válidos, lo cual supone como posible dentro de la estructura institucional de la sociedad. Tal realización no implicaría por lo tanto la transformación del orden social, sino que colaboraría en su fortalecimiento y afianzamiento.” (p. 182)

La prometedora crítica del primer Honneth en su tesis doctoral a la teoría de sistemas de Habermas, su cuestionamiento de la concepción desarrollada en la *Teoría de la acción comunicativa* (1981) según la cual los subsistemas de la administración estatal y del mercado serían únicamente encarnaciones de una racionalidad de tipo instrumental al margen de los procesos de comunicación y lucha entre sujetos (Honneth, 2009: 409-444), tuvo como corolario, según Romero Cuevas, no tanto la toma en consideración por parte de Honneth del componente conflictivo inherente a las formas de organización de la economía y del Estado en cuanto coagulaciones de relaciones de fuerza y antagonismos, sino que la conformación de tales instituciones sociales fue considerada más bien por Honneth como la plasmación de un consenso de tipo moral de carácter normativo, como resultado de la resolución de diversas luchas por el reconocimiento (p. 177-178). Esta tendencia, ya presente de forma implícita en su obra temprana, se intensificó en *El derecho de la libertad y La idea del socialismo*, hasta el punto de que instituciones centrales de la sociedad moderna, como el mercado, aparecen en tales obras revestidos de una forma consensual y albergando una promesa normativa. De este modo, en lugar de considerar el mercado como un sistema de dominación y explotación, susceptible de ser

analizado en términos funcionalistas, Honneth lo concibe como una dimensión esencial de la libertad social que hay que entender en términos normativos¹.

Esto no significa que en su obra temprana no puedan rescatarse otros enfoques igualmente prometedores, los cuales, sin embargo, fueron abandonados con posterioridad por Honneth, hecho que supuso una clara depotenciación del alcance crítico de su teoría. Así lo argumenta Nuria Sánchez Madrid cuando contrapone su escrito temprano “Conciencia moral y dominio social de clases” (1981) (Honneth, 2011: 55-73) a los “riesgos epistémicos” constatables en “la tendencia pragmatista cada vez más acentuada en la investigación de Honneth” (p. 238). Frente a la presunta creencia del socialismo clásico en una “regularidad histórica”, en *La idea del socialismo* Honneth saca a colación la obra de John Dewey, cuyo interés se orientaba a explorar “los potenciales dados en el presente” para la “eliminación de barreras que obstaculizan la comunicación sin restricciones de los miembros de una sociedad como guía normativa en la búsqueda experimental” (Honneth, 2017: 121 y 123). Pero la preferencia de Honneth por este experimentalismo histórico procedente del pragmatismo “no marca distancias efectivas frente a la producción neoliberal de estados emocionales o de opinión aparentemente homogéneos ni analiza críticamente la implantación transversal y desmovilizadora de esas disposiciones afectivas” (p. 238).

Si su primera teoría del reconocimiento y el concepto de ‘conciencia de la injusticia’ que vertebró su texto de 1981 pretendían hacerse cargo del malestar sufrido por determinados grupos sociales, incluso en formas no articuladas o expresadas discursivamente, por ejemplo dirigiendo su atención a “expresiones de hartazgo y descontento que en la sociedad contemporánea tienden a concentrarse en el mundo del trabajo” (p. 247), la concepción tardía de una “eticidad democrática” presupone “que la libertad y la innovación siguen incólumes en una sociedad que no habría quedado tan colonizada por el neoliberalismo como sin embargo su maestro Jürgen Habermas había declarado con contundencia en los tiempos de hegemonía del llamado capitalismo tardío” (p. 240). Lo paradójico es que con este viraje, consumado en *El derecho de la libertad* y *La idea del socialismo*, Honneth desatiende los procesos de subjetivación y socialización neoliberales “mediante los que las normas que sostienen la opresión efectiva se interiorizan como mandato moral o como regla del desarrollo personal” (p. 242) y se convierte “en receptor de una crítica que él mismo dirigió a Habermas en los años ochenta, a saber, el ‘ignorar sistemáticamente todas las formas de crítica social existentes que no sean reconocidas por el

¹ El matiz -no menor- entre ambas obras radica en que mientras en *El derecho de la libertad* Honneth creía que esa promesa normativa inherente al mercado podía realizarse en condiciones capitalistas, siempre y cuando se llevasen a cabo una serie de reformas que limitasen los excesos del neoliberalismo, en *La idea del socialismo*, motivado en parte por las críticas que recibió, asume que esa realización sólo resultaría posible en un mercado depurado de su envoltura capitalista, es decir, en condiciones postcapitalistas.

espacio público político-hegemónico” (p. 250) (Honneth, 2011: 57). Honneth se limita a alegar en su defensa que “no negaba que se ejercieran este tipo de influencia sobre los individuos por medio de fantasmagorías e imágenes que ejercen efectos por debajo del umbral de la conciencia”, sin embargo mantiene “serias dudas sobre la posibilidad de que estas imágenes ilusorias de felicidad y éxito económico pudieran determinar para siempre los intereses de los asalariados y los grupos oprimidos” (pp. 309-310).

En sus críticas en gran parte compartidas a Honneth, Nuria Sánchez Madrid y Nuria Peist coinciden a la hora de buscar en la obra de P. Bourdieu un correctivo a algunas de estas insuficiencias, concretamente recurriendo a los conceptos de “campo social”, “violencia simbólica” e “interés”. En claro contraste con el ideal de una “eticidad democrática”, en la que se da por sentado cierta homogeneidad y nivelación sociales, así como una hegemonía de la ‘sociedad civil’ y una aceptación de la normatividad institucional y económica vigente, estos conceptos de Bourdieu, determinados por el grado de posesión de distintos tipos de “capital” -económico, social, simbólico-, permiten articular en mayor medida “espacios de resistencia ante la opresión social” (p. 242). Según Nuria Peist, en el artículo “The Fragmented World of Symbolic Forms: Reflections on Pierre Bourdieu’s Sociology of Culture” (1984) “Honneth será muy crítico con Bourdieu en lo relativo a la noción de interés como motivación para la acción de los sujetos por considerarla utilitarista” (p. 112). Ahora bien, Honneth malinterpreta el verdadero significado de este concepto en la obra del sociólogo francés, el cual “abarcaba una serie de motivaciones para la práctica como la libido, *illusio*, compromiso (...) alejadas de las estrategias conscientes que implica la noción de utilitarismo” (Ibid.). No obstante, Honneth sigue insistiendo en su réplica que Bourdieu “tiene cierta tendencia a caer en el determinismo sociológico” y frente a la presunta estrechez del concepto de interés en su obra apuesta por “una plasticidad constitutiva de los intereses” y una idea de socialismo capaz de “influir desde el principio en esa formación de intereses a través de visiones convincentes y planes de futuro alentadores” (pp. 308-309).

Conviene precisar en este punto que a diferencia de Bourdieu, para quien la dominación que sufren determinados colectivos no reconocidos por el espacio público hegemónico constituye una “realidad estructural”, para Honneth las relaciones de dominación son interpretadas como una “anomalía histórica” (p. 115). Remitiéndose a la misma cita de “Conciencia moral y dominio social de clases” reproducida por Nuria Sánchez Madrid, donde Honneth advertía que la teoría de la acción comunicativa tiende a ‘ignorar sistemáticamente todas las formas de crítica social existentes que no sean reconocidas por el espacio público político-hegemónico’, Nuria Peist sostiene, en la misma dirección, que esta crítica a la “indiferenciación social presente en la idea de razón comunicativa al olvidarse de espacios excluidos que se manifiestan de forma crítica” (p. 120) se vuelve contra el propio Honneth en su

propuesta de libertad social, pues en ella “los intereses diversos parecen quedar superados en un espacio de comunicación nivelada” (p. 121), esto es, en un espacio “con intereses plenamente compartidos sin lucha social y con un equilibrio estructural” (p. 124).

El concepto de interés en la estela de la tradición marxista es también reivindicado por Francisco José Martínez en su texto “Contra una idea reduccionista del socialismo”. La sustitución, especialmente pronunciada en la obra de Honneth, de la importancia concedida a los conflictos económicos por cuestiones inmateriales como el reconocimiento, “de los intereses por sentimientos morales” (p. 82), convierten la defensa del socialismo en un mero “eticismo” o un “utopismo abstracto” al “desligar la democracia política de la lucha contra la explotación económica” y “desconectarse de la crítica de la economía política capitalista desarrollada por el marxismo” (p. 92). Por lo demás, en contra de lo que argumenta repetidamente Honneth en *La idea del socialismo*, en Marx la preponderancia otorgada al “factor económico” nunca negó la “autonomía relativa del resto de las esferas de la acción social: la política, el arte, la religión, etc.” (p. 87). Este giro idealista, que Francisco José Martínez conecta con la minusvaloración del “papel de los intereses y de las desigualdades de poder” (p. 88), es subrayado también por Romero Cuevas cuando señala que la -imprecisa e injusta- crítica de Honneth a Marx “por mantener un determinismo económico que disuelve la especificidad de los demás ámbitos sociales parece desembocar en una posición no solo antimarxiana, sino directamente idealista” (p. 186). Y resulta cuando menos chocante, y en cierto modo igualmente idealista, pretender renovar el socialismo siguiendo “el modelo de las organizaciones no gubernamentales exitosas” (Honneth se refiere explícitamente a *Green Peace* y *Amnesty International*) y convirtiéndolo “en un órgano de representación de la demanda moral de realización de las libertades sociales” (Honneth, 2017: 204) encaminado a “ganar los corazones” (2017: 206) y “ánimos” (2017: 201) de los ciudadanos “para la causa normativa” (Ibid.) Sin duda hay que darle la razón aquí a Anselm Jappe cuando afirma que la obra de Honneth supone una conversión adaptativa de la teoría crítica “al gusto ciudadanista” (Jappe, 2019: 273).

Los parámetros de la realización de las expectativas y reivindicaciones normativas del socialismo no han de buscarse para Honneth en los movimientos sociales o en las nuevas formas de subjetividad insurgentes, sino que el nuevo socialismo ha de orientarse tomando como referente “las mejoras que se han vuelto objetivas (...) los logros institucionales” (Honneth, 2017: 148-149). Su destinatario no es tampoco la clase trabajadora, como lo era en el socialismo clásico, sino “todos los ciudadanos” congregados en la “construcción de voluntad democrática” (2017: 151). En consonancia con las críticas de Nuria Sánchez Madrid y Nuria Peist, Francisco José Martínez sostiene que esta concepción de “los ciudadanos reunidos en la esfera pública democrática (...) tiene en cuenta las opiniones de los individuos pero no el

proceso de formación de dichas opiniones, proceso en el que los intereses de las diferentes clases y grupos sociales en pugna siguen siendo decisivos” (p. 87).

Concediendo a los movimientos sociales un papel relevante en “el tipo de experimentalismo capaz de hacer progresar la democracia” (p. 212), papel que Honneth les sustrae en favor de la “ciudadanía”, Fernando Fernández Llébrez y Neftalí Villanueva Fernández se preguntan si “la discusión acerca de los principios que dan forma al ámbito de lo normativo” y la remisión a un “horizonte ideal” no han de mantenerse “al margen de estas mismas experiencias” (Ibid.), pues de ello depende la efectividad de tales movimientos, los cuales pueden verse afectados negativamente cuando se introducen “menciones explícitas a las normas” (p. 219) o “reflexiones acerca del andamiaje normativo” (p. 223). En su opinión, ni el experimentalismo ni las afirmaciones evaluativas requieren de una explicitación de estándares o ideales normativos. A menudo la referencia a tales normas generales sólo “bloquea las acciones particulares” (p. 219) y “puede disparar dinámicas de polarización que lleven consigo pérdida de confianza mutua y minen el carácter singular y la operatividad de estos movimientos” (p. 223). De hecho, los conceptos de experimentalismo y democratización, tan estimados por Honneth, se ven con frecuencia restringidos en su “carácter dinámico, procesal y abierto” (p. 232) cuando penetran en ellos consideraciones referidas a ideales o utopías normativas. A juicio de Honneth, sin embargo, tarde o temprano cualquier experimento social, también el experimentalismo histórico de un determinado movimiento social, va a precisar de un baremo normativo, sobre todo en el momento en que “otros grupos afectados empiezan a preguntar qué mejoras sociales se quieren implementar” (p. 305). Ante este “requerimiento social de justificación”, al que debe dar respuesta el movimiento o grupo en cuestión, “no hay más remedio que reflexionar en torno a las normas y estándares que se defienden” (Ibid.).

Ciertamente, tal como se encarga de explicitar con detalle José Antonio Pérez Tapias en su texto, la obra de Honneth “ofrece propuestas para reconstruir el socialismo sin derivas populistas” (p. 270). En este sentido, su defensa del republicanismo no cae en la problemática reivindicación del concepto uniformizado de “pueblo” en la que incurre el populismo en sus variantes de derechas e izquierdas. Pues al tomar la “misma base social” (p. 274) y “utilizar las mismas armas que el enemigo” (p. 279), la razón populista articulada por E. Laclau entiende la política en términos de “hegemonía”, con lo que en su propuesta pueden introducirse “tentaciones caudillistas” e “irracionalistas” (pp. 269 y 278) similares a las de sus adversarios -igualmente populistas- en el espectro político. Asimismo, en ambos casos el discurso tiende a orientarse a la apelación y movilización de las emociones frente a la argumentación racional. Pensando la política en términos de “pluralidad” y no de “hegemonía”, el republicanismo constituye una alternativa frente a estas peligrosas derivas, cuyos riesgos para las sociedades modernas resultan evidentes. Lo que no

parece tan claro es que el republicanismo ciudadano de Honneth permita abordar en toda su dimensión “la desigualdad social -también entre clases- sin que se vea desdibujada por la transversalidad” (p. 269). Ya hemos aludido en este sentido a las diversas observaciones críticas que denuncian en su obra una marcada tendencia a la homogeneización y nivelación social en el marco de un espacio público hegemónico en el que se diluyen las diferencias entre clases y las desigualdades de poder. Por este motivo, puede afirmarse que el concepto de “ciudadano” de Honneth adolece de la misma transversalidad que el concepto populista de “pueblo”.

En “El camping ‘Axel Honneth’. La idea del socialismo y el marxismo analítico”, Fernando Aguiar también señala la falta de claridad y de concreción derivada de la concepción de Honneth de una igualdad moral basada en el reconocimiento. Dicha igualdad funciona como un “ideal normativo sobre el que desarrollar la igualdad en otras esferas y entre esferas, pero no prescribe cómo actuar de hecho en cada una de ellas: es una condición necesaria de todo tipo de igualdad -tratar a todos como iguales (no humillar ni despreciar, reconocer)-, pero no es suficiente, y por eso los fundadores del camping ‘Honneth’ son tan imprecisos a la hora de gestionar las relaciones entre esferas y en las esferas mismas” (p. 46). El carácter puramente normativo de la libertad social postulada por Honneth “no sirve de ayuda para diseñar instituciones que regulen de manera socialista” (p. 47). Aguiar encuentra en el principio de igualdad socialista de oportunidades desarrollado por Gerald A. Cohen, padre de la corriente analítica del marxismo, una alternativa al modelo de Honneth que “puede desarrollarse en cada una de las esferas y entre esferas” (Ibid.). En su contribución se esfuerza por desmentir las acusaciones vertidas contra el “marxismo analítico” en *La idea del socialismo*, donde Honneth atribuye a esta corriente el defecto de haber “presentado el socialismo como una alternativa puramente normativa a las teorías liberales de la justicia” (2017: 109). Sin reconsiderar su postura, en la parte final del libro que nos ocupa aquí Honneth persevera en la apreciación de que el marxismo analítico “desea reformular el principio de justicia implícito en Marx de la forma más clara posible, siguiendo el modelo de John Rawls” y, en consecuencia, sus miembros “prefieren no diferenciar entre distintos ámbitos de actividad, porque habría que admitir principios normativos diferentes para cada uno de ellos” (p. 295). Como sucedía en el caso de su primera crítica a Habermas, Aguiar cree que la crítica central que Honneth dirige “a esta corriente -su carácter puramente normativo- podría aplicarse perfectamente a la obra del autor alemán. En efecto, buena parte de sus propuestas (reconocimiento, libertad social, mutualidad solidaria...) son normativas y metapolíticas (p. 49)².

² Ya en la introducción de *La idea del socialismo*, Honneth reconoce que “todas las reflexiones que desarrollo a continuación tienen un carácter metapolítico” y que su propuesta de renovación del socialismo consistirá “en reformular su preocupación original para que se convierta nuevamente en una fuente de orientaciones ético-políticas” (2017: 24).

Contrariamente a lo que admite Honneth, el principio de igualdad que está en la base de la propuesta de G. A. Cohen no se encuentra circunscrito solamente a la esfera económica, sino que abarca también la esfera democrática y de la fraternidad, es decir, las relaciones políticas y personales. Por ello no considera “que los ideales de fraternidad y reciprocidad que regulan la vida de la comunidad socialista del camping ‘Cohen’ (ideales que implican reconocimiento) sean muy distintos de los del ‘Honneth’” (p. 45). Sin embargo, distanciándose de la defensa de un ‘socialismo de mercado’ por parte Honneth, la principal diferencia entre ambos autores radicaría en que a juicio de Cohen “el mercado, incluso bajo control socialista, afecta negativamente a la comunidad porque genera grandes desigualdades y promueve la codicia” (p. 47).

La apuesta por un ‘socialismo de mercado’ en *El derecho de la libertad y La idea del socialismo*, y las presuposiciones normativas que Honneth deriva de ahí, son sin duda una de las cuestiones más controvertidas y discutidas de su obra tardía. José Luís Moreno Pestaña realiza un esmerado recorrido histórico-conceptual a través de las distintas propuestas de teorización y desarrollo de un socialismo de mercado atendiendo a algunas de sus principales manifestaciones históricas y a los aportes de autores como John Roemer. Considera además injusto el trato que se le dispensa a Marx en *La idea del socialismo*, pues no es cierto que en su obra mercado y capital aparezcan siempre como conceptos indisociables. Para poner de relieve la unilateralidad de la lectura de Honneth, Moreno Pestaña estima necesario diferenciar nítidamente los aportes de los *Grundrisse* (1858) y los de *El capital* (1867), contraste pasado por alto por Honneth y por “los críticos del valor y los lectores filosóficos de Marx” (p. 152). Tomar en cuenta esta diferenciación implica corroborar de suyo la tesis de que en *El capital*, contrariamente a los *Grundrisse*, no existe una vinculación lógica entre mercado -o ley del valor- y capital. Marx, de hecho, confronta los mercados teorizados por las utopías liberales “con su supuesta realización capitalista” (p. 155), esto es, “critica al capitalismo confrontando a este con la ideología liberal del mercado” (p. 156), pues las sociedades capitalistas contradicen esas utopías falseando sus presuposiciones básicas, como la igualdad del contrato. En realidad, Honneth no se encuentra tan alejado de Marx como él mismo supone, ya que ambos “cuestionan el capitalismo confrontándolo con el mercado (...) para desmontar el mercado capitalista desde dentro” (p. 169).

El socialismo de mercado sólo cobra sentido si en él se respeta el “reconocimiento económico” plasmado en la forma de un contrato libre sin explotación ni extracción de plusvalía, así como el “reconocimiento simbólico” inherente a la producción de valores de uso para satisfacer las necesidades humanas (pp. 130-131 y 141). Como puede derivarse de las concepciones de A. Smith, Hegel o Durkheim, “el mercado solo puede funcionar desde un concepto de solidaridad compartida” (p. 132). Las principales dinámicas que debe revertir este socialismo de mercado en su

esfuerzo por regular la producción de ciertos valores de uso frente al predominio del valor de cambio son las situaciones de explotación, la mera búsqueda de beneficio y los procesos de manipulación de los deseos del consumidor mediante “técnicas de moldeamiento de los individuos, a los que induce para que desarrollen ciertas necesidades” (p.133). Para que el consumo pueda ser considerado como un “índice de libertad social en el mercado” es preciso poner coto a su perversión en las formas del consumo ostentoso. Y únicamente puede apelarse al contrato como “recurso normativo” cuando éste tiene lugar entre sujetos libres e iguales (p. 141). En resumen, el mercado no ha de operar “como lugar de incentivo”, sino “como espacio de coordinación” (J. Roemer) (p. 135). Así como Hegel confiaba en las corporaciones para limitar el interés personal y encauzarlo a una finalidad común, Moreno Pestaña acude a las tradiciones profesionales como reguladoras de la producción de valores de uso y “elemento fundamental en la constitución de agentes efectivamente críticos con el capitalismo, aunque no con el mercado” (p. 169).

Ahora bien, mientras el mercado permanezca regulado por la competencia y ley de la oferta y la demanda, mientras las relaciones económicas se cimienten en la separación entre capital y trabajo y persista el monopolio del control privado de los medios de producción en contraposición con la fuerza de trabajo asalariada, José Manuel Romero Cuevas juzga de ideológica la promesa de libertad social otorgada por Honneth al mercado. Hay que admitir sin ambages que tal promesa normativa “solo puede realizarse más allá de las relaciones económicas capitalistas” (p. 198), pues las virtudes que Honneth atribuye al mercado “solo cabe representarse que se puedan realizar en condiciones en las que son los productores directos, autónomos, libremente asociados, no sometidos a otro, los que intercambian sus productos y servicios” (p. 195). De lo contrario, si se asume con Honneth que esta promesa normativa, institucionalizada en la sociedad moderna bajo el siempre desmentido principio del contrato entre libres e iguales, es efectivamente realizable en la sociedad vigente, bastando tan solo para ello de algunas reformas para corregir las desigualdades y asimetrías provocadas por el funcionamiento sin restricciones del libre mercado, lo que se impone es una concepción a todas luces ideológica de la economía de mercado y una teoría que, aunque se pretenda crítica, “no pone en cuestión la continuidad del capitalismo en cuanto tal” (p. 184). Esta es una de las acusaciones más serias, pero también de las más ciertas, que pueden formularse a la obra tardía de Honneth.

Independientemente del escepticismo que pueda generar el intento de “depurar el concepto de mercado de todos los agregados -hechos *a posteriori*- de características específicas del capitalismo” (Honneth, 2017: 136), aun cuando tal depuración fuese realmente posible, y admitiendo en un registro histórico que han existido otras formas de mercado en épocas precapitalistas, surge la duda de si lo que emergería de ahí no sería en realidad algo distinto del mercado y no tanto un mercado

socialista o postcapitalista. En todo caso, el tipo de experimentalismo histórico que Honneth tiene en mente, tal como se pone de manifiesto en el último escrito que conforma este volumen, “La Viena Roja. Sobre el espíritu del experimentalismo socialista”, deja entrever de manera clara que sus preferencias y simpatías políticas se sitúan del lado de la socialdemocracia no marxista y, por consiguiente, no aparecen tan depuradas de agregados capitalistas como cabría esperarse a la luz de sus sugerencias sobre el mercado. En este breve pero significativo texto, Honneth considera la Viena del periodo de entreguerras, con un gobierno en mayoría del Partido Socialdemócrata, como un “laboratorio intelectual en el que se exploraba la forma de conciliar la teoría socialista y la praxis” (p. 314). Si bien, como puede desprenderse a continuación de la defensa que lleva a cabo de su particular experimentalismo histórico, parece que lo más razonable y acertado que pudieron hacer sus protagonistas fue dejar de lado la teoría y centrarse únicamente en la praxis. Esta praxis “novedosa y rompedora” (p. 315) consistió en la implantación de un “sistema fiscal realmente progresivo” a cargo de Hugo Breitner (“una de esas personas que debería ocupar un lugar de honor en un futuro archivo de innovaciones socialistas”), la “construcción de viviendas” y la “reforma educativa” (pp. 315-316). Según Honneth, el éxito de sus reformas sociales, políticas y económicas se debió en gran medida a que “no malgastaron el tiempo reflexionando en torno un objetivo final a largo plazo, pues hubieron de centrarse en las oportunidades que ofrecía el aquí y ahora para mejorar la situación de la clase trabajadora lo más rápidamente posible” (p. 320).

Aquellos otros que, como Max Adler o Otto Bauer, sí desperdiciaron su tiempo y sus energías reflexionando y teorizando sobre las metas a largo plazo y el objetivo final de tales medidas, a saber, la abolición de la sociedad capitalista y la instauración de una sociedad libre y sin clases, “desarrollaron cierta incapacidad para ver las oportunidades de cambio social que pueden arraigar en unas circunstancias históricas dadas” (p. 321) y no pudieron establecer “ninguna relación productiva o fructífera con quienes diseñaban los planes de reforma puestos en marcha en la ciudad natal de ambos” (Ibid.). Frente al mal hábito de pensar más allá de las circunstancias históricas dadas, los responsables del gobierno municipal de la “Viena Roja” adoptaron un espíritu empírico de renovación experimental (p. 322). Sin pretensión de realizar una defensa de las figuras de M. Adler y O. Bauer, la primera cita a la que uno se ve tentado a recurrir aquí es a aquella célebre reprimenda que el secretario del Partido Socialdemócrata de Alemania (SPD) Ignaz Auer dirigió en una carta a su amigo Eduard Bernstein: “Sr. Bernstein, estas cosas se hacen, pero no se dicen”. Para Lukács “aquel que hizo algo, pero sin decirlo; que no anunció la revisión del marxismo, la transformación de la dialéctica revolucionaria en un pacífico evolucionismo, sino que la llevó a cabo, fue Karl Kautsky” (Lukács, 2014: 157). Honneth, por su parte, parece ir incluso un paso por delante de Bernstein, no limitándose sólo a decirlo, sino a valorarlo positivamente y a promulgarlo activamente

como ejemplo a seguir y como la forma más conveniente y correcta de praxis socialista. Que nos encontremos en un contexto histórico muy distinto del de principios del siglo XX, donde expresar de manera abierta y desacomplejada tales preferencias reformistas no sólo ya no levanta ampollas dentro de las filas de los partidos socialdemócratas sino prácticamente en casi nadie, más bien al contrario, no las convierte por ello en menos cuestionables.

Cabría ver también en esta peculiar lectura sobre la “Viena Roja” una argumentación que marcha en sentido inverso a su réplica a la contribución de Fernando Fernández Llébrez y Nefthalí Villanueva, ya que lo que aquí está recomendando Honneth para no entorpecer el desarrollo y la efectividad de las acciones concretas a implementar, sea por un gobierno, partido, organización o movimiento social, es precisamente lo que defendían estos dos autores en su texto: abandonar la reflexión sobre los fines normativos y el horizonte a alcanzar. Si durante los años de la “Viena Roja” no era el momento de plantear ningún “requerimiento social de justificación” ni de “reflexionar en torno a las normas y estándares que se defienden”, todavía lo será menos para cualquier movimiento social en la actualidad. Ya se trate de las objeciones a Habermas, del juicio sobre el “marxismo analítico” o, en este caso, de sus críticas al posicionamiento de Adler y Bauer, Honneth tiene tendencia a proyectar en terceros las propias debilidades y los aspectos menos convincentes de su pensamiento, pero estas proyecciones terminan retornando a su origen revelando las contradicciones que anidan en él.

Referencias

- HONNETH, A. (2009). La teoría de la sociedad de Habermas: La transformación de la *Dialéctica de la Ilustración* a la luz de una teoría de la comunicación. En *Crítica del poder* (pp. 409-444). A. Machado Libros.
- HONNETH, A. (2011). Conciencia moral y dominio social de clases. Algunas dificultades de los potenciales normativos de acción. En *La sociedad del desprecio* (pp. 55-73). Trotta.
- HONNETH, A. (2017). *La idea del socialismo. Una tentativa de actualización*. Katz.
- JAPPE, A. (2019). *La sociedad autófaga. Capitalismo, desmesura y autodestrucción*. Pepitas.
- LUKÁCS, G. (2014). El triunfo de Bernstein. En *Táctica y ética. Escritos tempranos (1919-1929)* (pp. 157-163). Herramienta.



La gobernanza criminal y el Estado: entre rivalidad y complicidad

BRICEÑO-LEÓN, R., AVILA, O. (2023). *La gobernanza criminal y el Estado: entre rivalidad y complicidad*, Caracas: Editorial Alfa, 220 págs.

Pablo Emilio Cruz Picón 

Universidad Autónoma de Bucaramanga
pcruz553@unab.edu.co

En el texto titulado *La gobernanza criminal y el Estado: entre rivalidad y complicidad* (2023) de los autores Roberto Briceño-León y Olga Avila, se denotan elementos políticos, sociológicos e históricos del contexto social en países como Brasil, Colombia, México y Venezuela, entre otros. Asimismo, se vislumbran contribuciones para concebir la evolución de la gobernanza criminal y su incidencia en el Estado donde giran tópicos como: violencia en la vida urbana, organizaciones criminales, monopolio de la fuerza y soberanía del Estado, gobernanza criminal, corrupción política, afectación al Estado social de derecho, democracia, dicotomía entre legitimidad y legalidad, contrastes entre ilegalidad e ilegitimidad, gobernanza territorial, depredación y conquista del poder político, violencia en América Latina, cohesión social, cuestiones de gobernabilidad, movimientos beligerantes, desigualdad social, pobreza, exacerbación de la violencia, crimen organizado, actividades ilegales económicas, reconocimiento legítimo de los actores sociales, debilidad institucional e impunidad, la relación entre el crimen organizado y el orden político, bases morales y normativas de los órdenes políticos, narcotráfico, coerción, capital político, cooperación, resistencia comunitaria, entre otras temáticas.

Los autores profundizan en el ecosistema sociopolítico, histórico, cultural y jurídico del contexto social desde terrenos heurísticos, pragmáticos, utilitaristas, matizadas en cuestiones axiológicas, a saber: ¿qué es gobernanza criminal? ¿a qué actores sociales afecta la corrupción y la violencia? ¿qué patrones de control se perciben en las dinámicas entre Estado y sociedad? ¿en dónde radica el poder del



crimen organizado? ¿cómo el Estado tiene cierta complicidad en la agudización de la violencia y desigualdad social? ¿qué connotaciones ideológicas y políticas persigue el orden estatal? ¿cómo el Estado ejerce control y administración territorial? ¿quiénes obstaculizan el ejercicio de control y administración estatal y territorial? ¿por qué es trascendente el poder legítimo? ¿cómo el crimen organizado adquiere reconocimiento del Estado?

En el manuscrito se establece un proyecto teórico anclado en perspectivas analíticas, sociohistóricas e hipotéticas para comprender las atmósferas y condiciones dinámicas de naciones latinoamericanas que sufren el flagelo del crimen organizado. De manera análoga, su propósito es radical para entender las relaciones de poder en los grupos ilegales organizados y su monopolio de la fuerza que ha hecho fracturar la soberanía del Estado. Dichas agrupaciones delictivas han conseguido denotativos muy populares: maras en Centroamérica; carteles en México; Bacrim, combos, clanes, pandillas y guerrillas en Colombia; facções criminosas en Brasil; bandas, sindicatos o colectivos en Venezuela.

En diversidad de circunstancias, los grupos armados no estatales actúan en estrecha correspondencia con funcionarios del gobierno. Esto implica que, el Estado de derecho, la democracia y la legitimidad de las instituciones se ven amenazadas por la criminalidad, la corrupción y la ilegalidad. Estas variables adoptan disímiles formas que erosionan de manera negativa al Estado. La asociación para lo ilícito constituye una manifestación del poder del crimen organizado, dado que los grupos o redes criminales, no se dedican exclusivamente al ámbito de ilegalidad económica, sino que al terreno político (poder político estatal). En los territorios donde florece el crimen organizado se ha evidenciado que se imparte gobernanza criminal (se imparte justicia, orden y asistencia social).

Los autores instauran, en el texto que se reseña, una estructura conformada por una serie de pasajes engranados de modo sistemático. Así, se presenta una propuesta crítica para concebir la gobernanza criminal como un factor determinante que exhibe la interrelación de control entre Estado y sociedad. En otros léxicos, el crimen organizado, al parecer, se desarrolla al margen de la sociedad y del Estado. En consecuencia, la ausencia del Estado implica el poder criminal, dado que en el territorio que no se ejerza poder estatal legítimo, las bandas criminales mediante el poder militar ejercen control, incluso en algunos casos, con complicidad estatal.

Tras la lectura del texto se ostenta una clara reflexión en torno a un fenómeno social problemático que subyace en la impunidad. Dicha cuestión impacta la construcción del Estado social de derecho en América Latina, puesto que eclipsa el desarrollo holístico del sujeto. La impunidad impacta de manera neurálgica al sistema de justicia, al panorama de desarrollo y sostenibilidad económica, la educación, la salud y los derechos fundamentales. En tal sentido, el rompecabezas de la desigualdad y la pobreza que orienta la agudización del poder de la violencia de las

bandas criminales se materializa en extorsiones, incrementos de muertes, distribución de drogas, entre otras manifestaciones. El fenómeno de actividades criminales ligadas al narcotráfico ejerce control territorial, un orden que requiere ser garantizado por el Estado social de derecho. Así, la expresión del poder ilegal regula el orden social, político y democrático de la sociedad (Pérez, 2020).

El trasfondo del libro evidencia que, la gobernanza criminal es producto de la evolución histórica de las organizaciones criminales en América Latina que no solo han orientado su intención en implementar negocios ilícitos, sino que buscar agudizar la violencia y trascender en la sociedad en las que se implantan por medio del control territorial y la gobernanza. En ese sentido, los autores han considerado la relación de los grupos criminales con el Estado y la sociedad. De modo que, las organizaciones criminales se valen del poder coercitivo como mecanismos para ejercer presión social, violencia desmedida, y ejercicio de gobernanza criminal. La gobernanza criminal es paralela con el poder del Estado (Feldmann y Luna, 2022). En efecto, las organizaciones criminales se posesionan para garantizar el incremento de los negocios delictivos y corromper la consciencia de los servidores públicos. En sí se busca la legitimidad del poder criminal para conseguir espacios de participación territorial que multiplicaran su incidencia en la sociedad civil. La construcción de la legitimidad proyecta el macro concepto de poder (Aragón y Sánchez, 2022).

El contenido del texto histórico, contribuyendo a considerar la noción de gobernanza como un tópico utilizado en el siglo XX y exacerbada por la evolución histórica de la violencia en Latinoamérica con el desarrollo de pequeñas bandas criminales (urbano) y grupos guerrilleros (rural) que pretenden poseer territorio y poder político. Por su parte, el Estado requiere aumentar el pie de fuerza para garantizar el Estado de bienestar de la ciudadanía. Fue a finales del siglo XX que esa situación sociohistórica se transformó y permitió la génesis de grupos armados no-estatales. La constante migración rural- urbano y los cambios en la economía, posibilitaron un incremento exponencial de la urbanización y la población de las ciudades, incrementándose la población urbana. Además, el advenimiento de la democracia y los cambios históricos del mundo occidental (caída muro de Berlín, Unión Soviética, entre otras) expandió los movimientos globalizadores del comercio a nivel mundial. En paralelo, a nivel mundial, en particular, en Colombia, Estados Unidos y Europa se está acrecentando el poder del narcotráfico que aumentaban el poder criminal. Esta, combustión social, permitió la creación de grupos criminales con otras ideologías que se fundamentaban en el negocio internacional de la droga. Las organizaciones criminales orientan su objetivo en alcanzar poder político como medio de legitimación del narcotráfico, ese nuevo tipo de orientación criminal implicó buscar el ejercicio de la gobernanza territorial que garantice la producción, distribución y tráfico internacional de droga. Estas dinámicas permiten vislumbrar la perspectiva de la significación de gobernanza criminal, pues las nuevas organizaciones criminales

creadas en estos devenires históricos pretenden implantar la dominación de manera permanente y, por ende, representan una amenaza para la democracia y los derechos fundamentales.

En el libro se presenta con un proyecto abierto y polisémico que subyace en el hecho de espolear la relación de la gobernanza criminal con algunas esferas estatales. No obstante, establece de modo implícito algunas interpelaciones trascendentes para el mundo postcontemporáneo: ¿cómo los altos niveles de corrupción y de impunidad que afectan la sociedad, hacen factible la integración de los grupos criminales en las estructuras organizativas del Estado, incitando el surgimiento de regímenes de gobernanza criminal? ¿cómo depurar la problemática sociojurídica de la corrupción política en las estructuras gubernamentales? ¿cómo las relaciones de poder agudizan los problemas sociales? ¿cómo el Estado debe controlar y disipar el poder de las organizaciones criminales? ¿cómo mantener un orden político, social y democrático en sociedad que históricamente se han visto envueltas en gobernanzas criminales? ¿qué tipo de Estado posibilita la generación de ordenes híbridos en los que los actores sociales legales, formales e ilegales interrelacionan entre sí? ¿quiénes participan en el juego de la gobernanza criminal y con qué capacidades? ¿cómo la interacción entre el Estado, las facciones criminales y las comunidades agudizan la gobernanza criminal? ¿cómo minimizar la violencia urbana y rural?

En suma, el texto abre un campo de investigación transdisciplinaria que permite abordar problemas sociales y políticos en base a una estructura moral y normativa. Es preocupante que los órdenes políticos democráticos se integren a los ámbitos criminales en la sociedad civil. La violencia producida por el crimen en América Latina está correlacionada con los incrementos en índices de desigualdad social, pobreza, desempleo, ausencia de mecanismo de control, crisis de valores, la ausencia de un ordenamiento urbano que contribuyen de forma significativa a los altos índices de tasas de mortalidad. Frente a estos desafíos complejos que plantea el crimen organizado para los Estados, sociedades y comunidades locales en el mundo contemporáneo. Este texto es reflexivo que tiene un interés renovado en el fenómeno de la gobernanza criminal y el Estado desde matices que involucran relaciones de poder, orden político y territorial. No obstante, a la luz de temas tan complejos que presenta este manuscrito es preciso invitar a la sociedad al aseguramiento de la democracia y del poder institucional.

Referencias

ARAGÓN, J., y SÁNCHEZ, D. (2022). *Poder, dominación y legitimidad apuntes conceptuales para una agenda de investigación*. Instituto de Estudios Peruanos, IEP.

- https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1218/Aragon_Sanchez_Poder-dominacion-legitimidad-apuntes-conceptuales-agenda-investigacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- BRICEÑO-LEÓN, R., AVILA, O. (2023). *La gobernanza criminal y el Estado: entre rivalidad y complicidad*. Editorial Alfa.
- FELDMANN, A., y LUNA, J. (2022). Gobernanza Criminal y la Crisis de los Estados Latinoamericanos Contemporáneos. *Annual Review of Sociology*, 48, 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-101221-021836>
- PÉREZ, I. (2020). El crimen organizado y la fragilidad institucional como condicionantes del desarrollo: el Estado mexicano asediado por el narcotráfico y sus impactos desestructurantes en el tejido social. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 28(1), 145-181. <https://doi.org/10.18359/rfce.3564>