

MANÉ, FERRER Y SWARTZ

Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico
Revista Internacional de Educação e Análise Social Crítica
International Journal of Education and Critical Social Analysis



En el corazón de Los Asperones, Eugenio Rivas, María Rivas y Lucas Alcántara

01

Mayo 2023

Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer y Swartz es una publicación científica internacional editada por Servicios Académicos Intercontinentales S.L., que desea fomentar la ciencia crítica en beneficio de un mundo mejor, a través de la difusión de investigaciones significativas, ensayos emancipadores y todos aquellos escritos que generen conocimiento transformador, aceptando los idiomas castellano, portugués e inglés, y otros idiomas si se consiguieran evaluadores/as. Esta publicación tiene una periodicidad semestral, si bien pretende adelantar plazos, en beneficio de quienes investigan y de los requisitos académicos, siempre y cuando la recepción de artículos y la evaluación lo permitan. La publicación se administra a través del Open Journal System (OJS), plataforma de gestión y difusión de revistas en abierto. Nuestra, vuestra revista, no se hace responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena es de la autoría de estos. Todos los artículos recibidos son automáticamente enviados al más moderno programa antiplagio, y revisados, comprobando el ajuste del artículo a los criterios formales exigidos por la revista. En segundo lugar, los artículos son revisados, garantizando la adecuación a las normas de la revista, la pertinencia, el rigor y la originalidad de las investigaciones. Los artículos que hayan superado las dos revisiones anteriores serán evaluados por el sistema de doble ciego. De acuerdo con el informe de los revisores externos, el artículo podrá ser aceptado, propuesto para incorporar modificaciones o rechazado para su publicación.

International Journal of Education and Critical Social Analysis Mañé, Ferrer and Swartz is an international scientific publication edited by Servicios Académicos Intercontinentales S.L., which wishes to promote critical science for the benefit of a better world, through the dissemination of significant research, emancipatory essays and all those writings that generate transformative knowledge, accepting the Spanish, Portuguese and English languages, and other languages if evaluators are found. This publication has a biannual periodicity, although it intends to advance deadlines, for the benefit of those who investigate and the academic requirements, as long as the reception of articles and the evaluation allow it. The publication is managed through the Open Journal System (OJS), a platform for the management and dissemination of open journals. Our, your journal, is not responsible for the ideas and opinions expressed in the published papers. Full responsibility lies with their authorship. All received articles are automatically sent to the most modern anti-plagiarism program, and reviewed, checking the adjustment of the article to the formal criteria required by the journal. Secondly, the articles are reviewed, guaranteeing the adaptation to the journal's standards, the relevance, the rigor and the originality of the investigations. Articles that have passed the two previous reviews will be evaluated by double blind peer-review. According to the report of the external reviewers, the article may be accepted, proposed to incorporate modifications or rejected for publication.

Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer y Swartz é uma publicação científica internacional editada por Serviços Académicos Intercontinentales S.L., que deseja fomentar a ciência crítica em benefício de um mundo melhor, através da difusão de investigações científicas, ensaios emancipadores e todos aqueles escritos que geram conhecimento transformador, aceitando os idiomas castelhano, português e inglês, e outros idiomas se conseguieran avaliadores/as. Esta publicação tem uma periodicidade semestral, si bem pretende adelantar plazos, em benefício de quienes investigan y de los requisitos académicos, sempre y cuando la recepción de artículos y la avaliación lo possibilitan. A publicação é administrada através do Open Journal System (OJS), plataforma de gestão e difusão de revistas em aberto. Nuestra, vuestra revista, não se responsabiliza pelas ideias e opiniões expressas nos trabalhos publicados. La responsabilidad plena es de la autoría de estos. Todos os artigos recebidos são enviados automaticamente para o programa antiplagio mais moderno e revisados, verificando o ajuste do artigo de acordo com os

cráterios formais exigidos pela revista. Em segundo lugar, os artigos são revisados, garantindo a adequação às normas da revista, a pertinência, o rigor e a originalidade das investigações. Os artigos que tiverem superado as duas revisões anteriores serão avaliados pelo sistema de duplo ciego. De acuerdo con el informe de los revisores externos, o artigo poderá ser aceito, proposto para incorporar modificações ou rechazado para sua publicação.

Director

Antonio Nadal. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

Gestora de contenidos

Lisette Villamizar Moreno. Eumed.net

Comité Científico

Alexis Jurado. CEIP Federico García Lorca, Málaga. <https://orcid.org/0000-0001-5545-9407>

Alicia Sedano. Universidad de Almería. <https://orcid.org/0009-0007-7139-4632>

Ana Matilde Romera. Programa Oblatas de Atención social integral a mujeres en situación de prostitución y trata con fines de explotación sexual, Almería. <https://orcid.org/0009-0003-9993-0768>

Ana Sedano. Escuela Infantil La Pipa, Almería. <https://orcid.org/0009-0003-5425-1518>

Augusto José Farrujia De la Rosa. Universidad de La Laguna, Islas Canarias. <https://orcid.org/0000-0003-3035-5905>

Boris Vázquez. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0001-8574-7848>

Carlos Viltre. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero” de Holguín, Cuba. <https://orcid.org/0000-0003-4824-4330>

Caterí Soler. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0003-4706-1778>

Claudia Lorena Carrasco. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

Cristina Martínez. Instituto de las Mujeres, Madrid. <https://orcid.org/0000-0001-5046-4063>

Daniel Román Acosta. Instituto de Formación Integral y Estudios Sociales, Monterrey, Nuevo León, México. <https://orcid.org/0000-0002-4300-9174>

David Herrera. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-2198-5537>

Daniel Villarroel Castro. IES La Zafra, Motril, Granada. <https://orcid.org/0009-0009-4723-369X>

Elisa Barba. CEIP La Santa Cruz, Moreda, Granada. <https://orcid.org/0000-0002-8849-947X>

Encarnación Barranquero. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-3348-3980>

Esther Jiménez. Equipo de Orientación Educativa Málaga Sur, Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-8787-7897>

- Eugenio Rivas. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0003-1771-4467>
- Fernando Reina. IES Monterroso, Estepona, Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-1078-1109>
- Giannina Motta. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0001-6732-6636>
- Guillermo Portilla. Universidad de Jaén. <https://orcid.org/0000-0001-7348-0314>
- Iulia Mancila. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0003-2788-9236>
- Javier Arce. IES Margarita Salas, Sevilla. <https://orcid.org/0000-0001-7516-004X>
- Jesús González Requena. Universidad Complutense de Madrid. <https://orcid.org/0000-0002-5937-1100>
- Jorge Ramos. Universitat de València. <https://orcid.org/0000-0003-1741-5379>
- José Antonio Fortes. Catedrático de Literatura por la Universidad de Granada. <https://orcid.org/0000-0002-6670-8402>
- José Carmelo Carrasco. Grupo Internacional de Investigación Eumed, Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-2116-6347>
- Juan Diego García Castro. Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-9662-6547>
- Lourdes Meza. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica, Maracay, Aragua, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-3333-7051>
- Lucía Rodríguez. Universidad de Oviedo. <https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>
- María Aurora Arjones. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0003-4415-7125>
- María Jesús Márquez. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-2220-3795>
- María Victoria Fernández. Universidad de Granada. <https://orcid.org/0000-0002-3929-8823>
- Noela Rodríguez. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0003-3629-4883>
- Paula Mainusch. Universität Hamburg. <https://orcid.org/0009-0004-9776-1312>
- Sonia Michot. University of Nottingham. <https://orcid.org/0000-0001-9029-9357>
- Verónica Aurora Quintanilla. Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0003-4939-9406>
- Viviana Margarita Monterroza Montes. Secretaría de Educación de Sincelejo, Sucre, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-2944-6423>
- Wendy Patricia Esperón Amaro. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, México. <https://orcid.org/0000-0001-8712-3430>

Definición de la imagen representativa de la revista o logotipo

La imagen representativa, o logotipo, de la revista está formada por los apellidos de las tres personas que inspiran su creación, Teresa Mañé, Francisco Ferrer Guardiola y Aaron Swartz. La virgulilla de Mañé aparece en llamas. El fuego es incluido sobre la letra ñ, exclusiva de la lengua española, como símbolo del conocimiento, elemento purificador que tiene el poder de destruir e iluminar. Bajo el nombre de la revista, el subtítulo se repite en español, portugués e inglés, señalando la vocación internacional con la que se configura el proyecto editorial. Las tres líneas en diferentes idiomas conforman un triple subrayado cuya intensidad se degrada en una escala de grises. El signo gráfico que componen estos elementos reivindica una visión crítica y revolucionaria a la vez que inclusiva dentro del ámbito de la educación y el análisis social.

La tipografía principal, Paihuén Mapuche, inspirada en los motivos decorativos propios de la cultura mapuche, pueblo originario del territorio chileno, pretende ilustrar la apuesta por la resistencia cultural frente a la visión imperialista y colonialista del neoliberalismo. Etimológicamente mapuche refiere a *la gente de la tierra*, personas nativas del territorio ocupado por Chile y Argentina, que han sufrido un largo proceso de aculturación impuesto por la cultura hegemónica. Esta lucha quiere ser inclusiva, contemporánea e interseccional, atendiendo a todas las personas y la diversidad de perspectivas, sin sesgos de sexo, género, etnia, clase, edad u otras categorías. Por ello, se ha elegido el color magenta que aporta un aire fresco y actual a esta perspectiva crítica.

Tipografías

La tipografía principal del logotipo es Paihuén Mapuche.

Para el subtítulo se ha empleado la tipografía Univers LT Std 45 Light.

Para el número de la revista y otros créditos se ha empleado Malacitana-Sans Bold.

Tipografía para créditos de la imagen Malacitana-Sans Light y Light Italic (Tracking 20).

Colores

Rosa

C: 0 M: 97 Y: 40 K: 0

R: 230 G: 22 B: 94

Negro

C: 0 M: 0 Y: 0 K: 100

R: 29 G: 29 B: 27

Gris Medio

C: 0 M: 0 Y: 0 K: 50

R: 157 G: 157 B: 156

Gris Claro

C: 0 M: 0 Y: 0 K: 20

R: 218 G: 218 B: 218

ÍNDICE

ARTÍCULOS

- **El violador eres tú. Sociedad podrida, dictadura científica, Escuela Moderna, principios pedagógicos... y una revista.**

Antonio Nadal Masegosa

1-34

- **Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile.** Análisis desde su identidad.

Claudia Carrasco Aguilar, Antonio Luzón Trujillo, Verónica López Leiva

35-51

- **La autonomía universitaria que fraguó.** El caso de la única universidad pública de Guatemala.

Andrés Arnal Martínez

52-60

- **Fortaleciendo el desarrollo docente desde su espacio público autónomo.**

Eduardo Cavieres Fernández, María Helena Michels

61-76

- **Sociedad, familia y educación.** Una visión crítica desde el Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria y Formación Profesional, Especialidad de Economía, Empresa y Comercio.

Alejandra Villalba Muñoz

77-96

- **Cuando «la diferencia» canta.** La idiosincrasia gitana tradicional en el cante flamenco. De la oralidad a la escritura.

Pedro García Olivo

97-118

ENSAYOS

- **La crisis de la universidad. En defensa de una verdadera autonomía universitaria.**

Jesús González Requena

119-125

- **Cuanto mejor se te oiga, más libertad de expresión tienes.**

Elena Cabrera

126-130

- **Acerca del enfrentamiento entre José Antonio Fortes y Luis García Montero.** Pensar la literatura.

Colectivo de Alumnos de la Universidad de Granada

131-134

RESEÑAS

- **Una exposición para la reflexión: La Desbandá de 1937.** De Málaga a los Pirineos.

Encarnación Barranquero Teixeira

135-136

- **Locos de desatar. Vivencias de la Reforma Psiquiátrica de Málaga (1977-1987).**

Antonio Porras Cabrera

137-138

El violador eres tú. Sociedad podrida, dictadura científica, Escuela Moderna, principios pedagógicos... y una revista

Antonio Nadal Masegosa

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

antonionm@uma.es

RESUMEN

...nuestro castigo es la violencia que no ves... son los pacos, los jueces, el Estado, el presidente. El Estado opresor es un macho violador. Miles de mujeres, en diciembre de 2019, en distintos lugares del mundo, se unían y grababan para interpretar la canción y coreografía del grupo chileno *Las Tesis* llamada *Un violador en tu camino*. En Irán, Mahsa Amini, de 22 años, era asesinada por la policía en una comisaría por llevar mal el velo, en septiembre de 2022. Dicho de una persona, de una institución, o de la sociedad, estar podrida es encontrarse corrompida o dominada por la inmoralidad. En Barcelona, de 1901 a 1906, existió la Escuela Moderna, una propaganda por el hecho en la cual debía enseñarse, a la infancia y al mundo en sí, quienes son los culpables de la violencia que no ves, y su autor, en prisión, lo escribiría en un libro, antes de ser asesinado por el Estado español. En 2008, un grupo de San Juan de Puerto Rico nos cantaba que la dictadura científica acababa de empezar. ¿Es posible relacionar todo lo anterior en un artículo de una revista, y que ambos sean útiles como unas chispas más que generen cualquier revolución social? ¿Qué tal si construimos un mundo sin criminales ni pueblos arrasados, con una educación libre de las garras del capitalismo y sus aliados, y con unas gentes que practiquen el apoyo mutuo, la autogestión, la ecología y la ciencia crítica al servicio de la tierra y los animales, humanos y no-humanos?

Palabras clave: Ciencia, ciencias sociales, corrupción, crisis cultural, crisis moral, educación, historia de la educación, mujer, publicación científica periódica, teoría de la educación.

The rapist is you. Rotten society, scientific dictatorship, Modern School, pedagogical principles... and a journal

ABSTRACT

...our punishment is the violence that you don't see... they are the cops, the judges, the state, the president. The oppressive State is a male rapist. Thousands of women, in December 2019, in different parts of the world, came together and recorded to interpret the song and choreography of the Chilean group *Las Tesis* called *A rapist in your way*. In Iran, Mahsa Amini, 22, was murdered by the police in a police station for wearing the veil incorrectly, in September 2022. Said of a person, an institution, or society, to be rotten is to find oneself corrupted or dominated for immorality. In Barcelona, from 1901 to 1906, there was the Modern School, a propaganda for the fact in which childhood and the world itself had to be taught who are guilty of the violence that you do not see, and his founder, in prison, would write it in a book, before being killed by the Spanish State. In 2008, a group from San Juan, Puerto Rico, sang to us that the scientific dictatorship had just begun. Is it possible to relate all of the above in a paper of a journal, and that both are useful as a few more sparks that generate any social revolution? What if we build a world without criminals or devastated peoples, with an education free from the clutches of capitalism and its allies, and with people who practice mutual aid, self-management, ecology and critical science at the service of the earth and the animals, humans and non-humans?

Keywords: Science, social sciences, corruption, cultural crisis, moral crisis, education, history of education, women, scientific journals, educational theory.

O estuprador é você. Sociedade podre, ditadura científica, Escola Moderna, princípios pedagógicos... e uma revista

RESUMO

...nosso castigo é a violência que você não vê... é a polícia, os juízes, o estado, o presidente. O Estado opressor é um estuprador masculino. Milhares de mulheres, em dezembro de 2019, em diferentes partes do mundo, se reuniram e gravaram para interpretar a música e a coreografia do grupo chileno *As teses* chamadas *Um estuprador em seu caminho*. No Irã, Mahsa Amini, 22, foi assassinada pela polícia em uma delegacia por usar o véu incorretamente, em setembro de 2022. Diz-se que uma pessoa, uma instituição ou uma sociedade, ser podre é encontrar-se corrompida ou dominada pela imoralidade. . Em Barcelona, de 1901 a 1906, existiu a Escola Moderna, uma propaganda do fato em que se devia ensinar a infância e o próprio mundo os culpados da violência que não se vê, e seu autor, na prisão, ele o escreveria em um livro, antes de ser assassinado pelo Estado espanhol. Em 2008, um grupo de San Juan, Porto Rico, cantou para nós que a ditadura científica estava apenas começando. É possível relatar tudo isso em um artigo de revista, e que ambos servem como mais algumas faíscas que geram qualquer revolução social? E se construíssemos um mundo sem criminosos ou povos devastados, com uma educação livre das garras do capitalismo e seus aliados, e com pessoas que praticam o apoio mútuo, a autogestão, a ecologia e a ciência crítica a serviço da terra? animais, humanos e não humanos?

Palavras-chave: Ciência, ciências sociais, corrupção, crise cultural, crise moral, educação, história da educação, mulheres, publicação científica periódica, teoria educacional.

Introducción

Nos encontramos en el desayuno de oración biotecnológico junto a miembros del Congreso en Washington con el doctor y director de los National Institutes of Health de Estados Unidos, pastor de la iglesia baptista de Thomas Field de Houston, y autor de *Turning Points*, un libro sobre su despertar espiritual al mensaje redentor de Nuestro Señor Jesucristo. Dios es el creador del ADN, los que critican la ingeniería genética, y algunas doctrinas ecológicas relacionadas, no son cristianos, pues esta ingeniería usa las herramientas que el Creador nos ha dado para llevar a cabo buenas obras para el planeta. Si Washington impedía que se llevara a cabo determinado experimento, este tendría lugar en Shanghai, Seúl o Sao Paulo. Por eso, nuestro doctor comparece ante el Comité de la Cámara de Representantes sobre Genética y Salud, para convencer sobre lo apropiado que es que el registro de patentes permitiera incluir genes humanos. Hacía tiempo que la diferencia entre la investigación académica y la empresarial había desaparecido. La ciencia ya ha descubierto la base genética que comparten las personas que se convierten en líderes, el gen de la autoridad, y las mascotas transgénicas ya están a la venta. Todo lo anterior, escrito hace más de una década, es ficción... salvo las partes que no lo son (Crichton, 2009).

Nos situamos en la primavera de 2023. Un químico de la Universidad de Córdoba (Estado español), Rafael Luque, uno de los más citados del mundo, es suspendido de empleo y sueldo por 13 años, por firmar sus trabajos como investigador de otras instituciones de Rusia y Arabia Saudí, lugares donde ya sabemos qué sucede con los derechos humanos. En los tres primeros meses de 2023, Luque ya había firmado 58 estudios, uno cada 37 horas, habiendo publicado en torno a los 700, todo ello con 44 añitos. Un juzgado de Santa Cruz de Tenerife condenó en 2022 a Luque por cometer un delito contra la propiedad intelectual, pero en nada ello afectó al hasta diciembre de 2022 profesor titular del Departamento de Química Orgánica:

“Me tienen manía porque soy un científico muy prolífico y me adora muchísima gente, porque saben de mi valía. Son cuatro envidiosos y mediocres”, zanja. “Nunca me he

sentido apoyado por la Universidad de Córdoba, pese a que yo la puse en el ranking de Shanghái. Estar en el ranking me lo deben por completo a mí” (Ansedo, 2023a).

“Un catedrático capta con su empresa tapadera a científicos españoles para que mientan y digan que trabajan en una universidad saudí” (Ansedo, 2023b). ¿Científicos que mientan? ¿Empresas tapadera? Sin duda, mejor que lo escriban y publiquen otros/as, pues de lo contrario, podemos sufrir represalias... Luego también tenemos a quienes nos salvarán, que por supuesto, se han enterado de todo por la prensa: “El CSIC investigará a los científicos que vendieron su prestigio a Arabia Saudí”... (Soto, 2023). Y si “hay universitarios con faltas de ortografía” (Ortiz, 2021), y tienen serias dificultades para “buscar la información académica que necesitan, que buscando información son menos competentes de lo que ellos creen, que solamente utilizan el buscador Google, que no buscan información en inglés y que buscan información de manera no lineal ni planificada” (Egaña, 2012)... eso, por supuesto, pasa en todas las universidades menos en la que me contrata, que nadie ose publicar lo contrario, o sufrirá las consecuencias. Hay una película que se llama *Miedo y asco en Las Vegas*...

En la pantomima universitaria, es difícil que salgan rebeldes, no es enormemente complicado saber que es materialmente imposible sacar, de forma científica, legal, sin plagio, con participación real... un estudio cada 37 horas, pero sí parece realmente espinoso que salgan a criticarlo quienes han llegado a donde están, precisamente, por ese sistema corrupto, dado que desmontar, a la vista de todas las personas, la farsa, hace caer a los/las farsantes tal cual son. Sí, pagaron para publicar, en un alto número de editoriales de prestigio (en base, por ejemplo, al ranking elaborado, en el Estado español, por tan solo dos personas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas -CSIC-, y a quienes él y ella deciden “encuestar”, algo que parece que nadie es capaz de, ya no denunciar, sino tan siquiera difundir, no sea que el castillo de naipes se caiga).

Figura 1.

No justice, No peace.



Fuente: Mathias Reding (2020). <https://www.pexels.com/es-es/foto/ciudad-escrito-a-mano-gente-calle-4646777/>

Claro, el profesorado mediocre tiene miedo. Algunos y algunas, no pueden ir mucho más allá de las opiniones de su mentor o mentora, quien los/as puso donde están. Son beatos/as de quien manda, o de las opiniones mayoritarias. Eso sí, siempre hablarán de sentido crítico, democracia, participación, innovación, ciencia, y por supuesto, de impacto y prestigio. Hablarán de inclusión y de interseccionalidad aunque no sepan ni lo que es.

Siempre irán a favor de la corriente. ¿Qué hay esclavitud tras la tecnología? No es su problema. ¿Qué la enseñanza lleva siglos, en esencia, siendo una herramienta de los poderes para su perpetuación? Eso es muy radical. Pasemos un cuestionario de autopercepción, o de sostenibilidad. ¿Qué ya se escribe contra el engaño que es la sostenibilidad, qué es incoherente hasta el concepto, qué el capitalismo es insostenible (Escrivá, 2023)? ¡Oh, no, eso no me lo dijo mi catedrático/a, no puede ser! Además, quien diga la palabra capitalismo ya no es científico/a.

Y, por supuesto, las autoridades académicas nunca harán referencia a *El Informe Iberdrola. Por qué el capitalismo verde NO salvará al mundo* (Mallo, 2022). De hecho, cuando escribo esto, recibo, (mejor no citar fuente exacta -obviamente universitaria-, por mi propia seguridad... un reflejo más del régimen en el que vivimos), con una redacción mejorable, lo siguiente:

Estimados/as investigadores/as,

Desde el Instituto de la Ingeniería de España a través del Comité Universidad Formación y Empresa (CUFE-IIE) en el marco del “FORO para las Colaboraciones Tecnológicas Universidad Empresa” comunica la participación de ENEL Endesa como empresa interesada en colaborar con las universidades españolas.

ENEL Endesa, empresa líder en el sector energético y mayor productor mundial de energía renovable, ha identificado 45 Proyectos/Líneas Tecnológicas Prioritarias-LTP en las que está interesada en tener colaboración tecnológica de la Universidad española.

Estas 45 LTP tienen los siguientes IDs asignados por Líneas de Negocio:

Gestión de Energía (15 LTP)

Generación de energía renovable (Hidráulica, Eólica, Solar) (25 LTP)

Redes de distribución eléctrica (5 LTP)

Aquellos grupos de Investigación con experiencia e interés en alguna de estas 45 LTP de ENEL Endesa pueden inscribirse antes del 15 de mayo para participar en una Jornada Online de Colaboración Tecnológica con ENEL Endesa que se dará lugar el 16 de mayo a las 11:30h, a través del siguiente link <https://www.iies.es/events/foro-para-las-colaboraciones-tecnologicas-de-las-universidades-con-enel-endesa/form>

En esta Jornada se hablará sobre la forma de coordinarse y las posibles reuniones posteriores de cada responsable de la empresa con los Grupos de Investigación correspondientes, para intercambiar información más completa, establecer un plan de intercambio tecnológico en torno a necesidades, capacidades y experiencia, para después planificar las acciones a tomar entre los que estén interesados y cuyas líneas encajen en las prioridades de estas empresas tecnológicas. (Comunicación personal, 19 de abril de 2023).

¿Enlazamos los párrafos anteriores con el inicial de este artículo? Recordemos: Hacía tiempo que la diferencia entre la investigación académica y la empresarial había desaparecido. La universidad debe encajar, literalmente, con las prioridades de estas empresas tecnológicas, no hay ningún filtro en expresarlo, para qué, está todo atado y bien atado, como dijo el dictador español Franco. Y si, como profesor universitario, te atreves a cuestionar las relaciones entre la tecnología, el capitalismo y la destrucción del medio ambiente, puedes ser despedido (Soto, 2021), la universidad no es tu sitio... O, más bien, como cuando me invitaron a abandonar el Máster de Gestión de la Cooperación Internacional y de las ONGs que estudié... ¿acaso no son

quienes gestionan las instituciones de investigación y ciencia, quienes tendrían que marcharse, puesto que solo están al servicio del capital? O tomamos el lugar que nos corresponde quienes tenemos por principios la ética, la autogestión, la ecología, y el fin de un sistema criminal y terrorista... o mal vamos.

La opción de seguir la imagen del mono que se tapa para no ver, no oír, y no hablar, es la mejor para ser docente, en la actualidad, a mi juicio. Nunca olvidaré cuando una vicedecana, citando a no sé quién, afirmó que una silla se matricula en una carrera relacionada con la educación, y obtiene el título. Pero la valentía de publicarlo, ya es otra cosa. Solo hay que ver los porcentajes de aprobados en las facultades de educación, y en los másteres de profesorado de enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional e idiomas. Y es que, como resultado, en esos estudios, no se puede venir abajo un edificio, una industria, o morir un/a paciente, no habrá responsables penales de crear pésimos/as docentes. Pero si al alumnado se le hace tan inútil como lo son las clases magistrales inadaptadas al mundo real, los exámenes memorísticos, o los currículums del Estado-capital, el sistema no sufre. El currículum oculto, como la banca, los casinos y las salas de apuestas, la patronal, o la clase política, siempre gana, como lo hacen los parámetros sociales del capitalismo académico y su ingeniería moral (Ramírez, 2022).

Es en este contexto distópico -con posibilidad constante de empeorar- en el que nos encontramos, donde algunos chispazos nos mantienen con un minúsculo halo de esperanza, quizás utopía, porque el mundo de la serie televisiva *Black Mirror* ya está aquí. Unas chilenas, unos puertorriqueños, unas manifestaciones en países donde el mero hecho de ser mujer y no ponerte un hiyab puede implicar que te torturen y asesinen, una experiencia educativa de hace más de un siglo... nos hacen tomar oxígeno ante quienes nos llamarían cualquier cosa que el sistema diga que nos llamen, no hace tanto pusieron de moda, a través de los medios de comunicación de masas y las redes antisociales, el concepto de negacionistas, anteriormente quizás antisistema, radicales, utópicos... y si ya se quiere pasar a la práctica de un mundo nuevo, por qué no, terroristas, como le pasó a Aaron Swartz, antes de que le incitaran a suicidarse (Wu, 2013), o a Ferrer Guardia, no solo antes, sino también después de que el Estado español lo asesinara, tras condenarlo a muerte.

En este último caso, hasta un catedrático de historia contemporánea se retrotraía a casi 20 años antes de nacer, a 1909, para escribir que, a Ferrer, durante los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona, “se le vio portando latas de gasolina y azuzando a los grupos, sin que pudiera demostrarse, sin embargo, que fuese el máximo instigador” (Comellas, 1998, p. 334). Otros catedráticos, pueden escribir alegremente un epígrafe de un libro llamado “Ferrer y sus mujeres” (Avilés, 2006). Unamuno no tenía problema en afirmar que Ferrer era un frío energúmeno, fanático ignorante, imbécil y malvado, o la “presunta eminencia Padre Manjón” -y no eminencia en persecución de siglos de pederastia-, en denominarlo como “verdadero criminal, encumbrado masón, verdadero autor del frustrado regicidio el día de la boda del rey y de los incendios de iglesias y escuelas de Barcelona, estafador, mal padre, mal esposo y mala persona” (Cappelletti, 2012, p. 125).

Metodología

Decía el emérito rey español Juan Carlos de Borbón, a mediados de los 90, que la sociedad española es una sociedad que estimula la creación y expresión libre de las ideas, en un marco político que permite escuchar todas las voces. Seguían a este discurso unas lógicas risas en respuesta, como introducción, en el vídeo de una canción en la cual las letras son explícitas: “¿Cuáles son los objetivos? Las mansiones de los ricos, los bancos, tiendas de lujo, y las sedes de partidos” (TheBeerpriest, 2012). Hoy, esto es impensable leerlo en cualquier tipo de artículo científico, ya casi ni en una canción de un grupo tocando en directo.

El Estado español es un lugar donde los titiriteros pueden ir a la cárcel (Nerín, 2016), encarcelamiento aún con el apoyo de Podemos (Cordero, 2016), y donde los medios pueden acusarte de proetarra sin mayores consecuencias (Esteban, 2016); donde se puede condenar a un rapero por las letras de sus canciones (Torrús, 2018), pese a que quien le encargó la canción que le llevó al exilio fue Vicepresidente de España (Fernández, 2020).

En un auto, Baltasar Garzón, cuando aún era juez, apuntaba como responsables de los crímenes de la dictadura española nacional-católica a 35 altos cargos del régimen franquista; el 27 de mayo de 2009, el Tribunal Supremo admitió a trámite la querrela por prevaricación presentada contra el juez por el sindicato de ultraderecha Manos Limpias, y aunque en 2012 fue absuelto, Garzón no volvería a ejercer como juez y el franquismo quedaría tan impune como hasta hoy, ya que previamente el Consejo General del Poder Judicial español le expulsó de la carrera judicial, tras haber sido condenado a once años de inhabilitación en el juicio que se le siguió por haber ordenado escuchas ilegales (EFE, 2012): curiosamente, fue quien investigaba el primer condenado en la trama de corrupción que salpica desde hace años al Partido Popular (Santacecilia, 2012).

Podemos hablar de metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 2002), de etnografía virtual (Hine, 2004, 2017), de incluso ir contra el método y de la necesidad de una explicación mucho más compleja del conocimiento científico que el que había surgido del positivismo y de las filosofías similares (Feyerabend, 2020), de cómo defender a la sociedad de la ciencia (Feyerabend, 2001) ... Pero, ¿por qué el tema del poder ocupa un lugar central en el pensamiento de Foucault (2012), mientras hoy la ciencia, bajo mi punto de vista, es absolutamente sumisa a la autoridad, a las multinacionales, y a la ideología más capitalista que haya existido nunca?

Parte del alumnado de una asignatura que imparto, History of Schooling, protesta en algunos comentarios sueltos, de forma anónima, en la encuesta de valoración del profesorado, curso 2022/2023: "siempre relaciona todo con temas políticos", "siempre critica que los colegios adoctrinan", "que se ciña a dar hechos históricos exclusivamente, sin expresar excesivamente su opinión" (Comunicación personal, 19 de abril de 2023). Mi puntuación en estas encuestas es siempre inferior a la media. Sin embargo, una de las alumnas de esa asignatura, subió al foro de la misma un escrito contundente, titulado *Querido alumno universitario de grado: Te estamos engañando*. Lo que él expresa, una realidad que casi nadie publica:

El nivel de los trabajos y presentaciones de los alumnos no pasaría, en su mayoría, los estándares del teatrillo de Navidad de primaria. Pero eso, para nosotros es más que suficiente para poner un 5.

De este modo, cumplimos el contrato-programa, el departamento es feliz, la universidad es feliz, nuestros alumnos aprueban, creen que saben algo y son felices y nosotros languidecemos ante la triste realidad.

... Estos puntos son sólo la cima del Iceberg. Los profesores estamos hartos de formarnos en técnicas docentes multidiversas y de pelajes exóticos para motivar al alumnado. Lo que está claro es que si tú, estudiante, no tienes interés, yo no puedo plantarlo en ti. Pero sí puedo hacerte creer que vales, aunque sepa que es mentira. Me he convertido en un experto en hacerlo porque el sistema me lo exige y cumplo. Y rezo porque esto sólo me ocurra a mí, y como mucho en mi facultad, pero no ocurra en Medicina o Ingeniería de caminos, sobre todo cuando cruce un puente o, Dios no lo quiera, esté en la camilla de un quirófano.

... No obstante, mis evaluaciones docentes son muy buenas y las he publicado. Pero no soy una excepción. Cuando hablo con compañeros coinciden con mi visión. Escribir esto es arriesgado y es más cómodo callar y obrar. (Arias-Aranda, 2022).

Una cita textual tan extensa haría, probablemente, que este artículo no se aprobara en una revista de alto impacto, que el punto de metodología no se ciñera a la vanagloria del método empleado -obviamente, infalible, sin fisuras-, seguramente, tendría el mismo resultado, e incluso el no asumir una autopretendida desideologizada metodología cuantitativa, regida por el programa estadístico SPSS, y por los patéticos cuestionarios validados por no sé quién, implicaría una valoración de muy deficiente, como ya me pasó en su día. Cualquiera investigador/a sabe que lo que en una revista es muy deficiente, en otra revista acabará siendo publicado, o en un congreso internacional, previo pago.

Artículos publicados previamente, tras modificar nombres y procedencias universitarias, y sin que se apreciara plagio, fueron enviados poco después de su publicación, y rechazados (Carroll, 2018), o diversos estudios falsos, ridículos, publicados en revistas académicas acreditadas de alto impacto (Schuessler, 2018), pueden ayudarnos a entender diversas cuestiones metodológicas.

Puede no darnos la vida para evaluar artículos, puede que nos llegue un escrito que dice que realizó una investigación cualitativa durante dos años en una región remota, e incluso podríamos recibir entrevistas y registros de observación realizados por inteligencia artificial, hay quien dice que el conocido ChatGPT es divertido, pero no un/a autor/a (Holden, 2023).

En una investigación cuantitativa -y cualitativa- quienes responden tienen la posibilidad de mentir flagrantemente... pero esto son cuestiones que no entran en el temario. Las respuestas son respuestas, se introducen en el programa informático, después se hacen procesos estadísticos, unas conclusiones acrílicas, y ya está, a publicar. Llenar la “caja negra” de los/as conductistas con algo real (Quezada, 2013) aún parece tan complicado como hacer ver a determinados/as “investigadores/as” que pasar cuestionarios y escalas Likert puede ser una absoluta inutilidad. Como también puede serlo realizar observaciones, participantes o no, por parte de quienes no ven más allá de lo que distinguen sus ojos, o entrevistas que no aportan nada, con tal de que los/as observados/as y entrevistados/as no se ofendan, aprueben el informe final, y no haya ningún cuestionamiento real de nada. Si la bazofia la ha publicado una revista que las multinacionales Clarivate o Elsevier ha colocado en lo alto del pódium, las autoridades académicas no cuestionarán nada... puesto que, en demasiadas ocasiones, forman parte de todo, pues gestionan dichas revistas, aunque no nos los/as imaginamos evaluando, precisamente, cientos de artículos. Hay revistas que se enorgullecen de tener porcentajes del 85, 90 o 95% de rechazo de artículos. De no ser por el chanchullo de multinacionales, universidades, y Estados, que en última instancia pagan fortunas a las citadas corporaciones (Nadal, 2023), nadie leería esas publicaciones que no aportan absolutamente nada, lo cual se verifica, por ejemplo, por la inexistencia de correlación entre lo escrito y las políticas educativas, y más aún, entre lo escrito y lo que pasa en las aulas.

Apostemos por aquellas metodologías que sean realmente emancipadoras, y dejemos, de una vez, de ignorar el poder, el Estado, el capital, sus aparatos ideológicos, burocráticos, represivos... Por supuesto, vamos a tener que seguir publicando en revistas que ni tan siquiera conoceríamos -al igual que en la hostelería, en la construcción o en cualquier otro gremio, tenemos que hacer cosas que no queremos, como clase trabajadora-, de no ser por las injusticias de los criterios de evaluación por parte de Estados, universidades, facultades y departamentos, basados en los patéticos rankings, relacionados con las citas, e incluso necesitamos que nos citen en dichas publicaciones, pero vivir en una dictadura no implica asumirla, puesto que se puede combatir, aunque ello no implique reconocimientos ni premios por parte de las jerarquías académicas, como es obvio. Es posible luchar desde fuera, o desde dentro. En esta ocasión, estamos dentro.

Resultados

Estamos en tal régimen que hay que taparse los ojos para poder cantar que el “Estado es un juez que nos juzga por nacer, *pacos culiaos*” (Colectivo Registro Callejero, 2019). De hecho, la canción de *Las Tesis* tuvo tal éxito que hubo una “denuncia en Fiscalía hecha por Carabineros hacia su colectivo, responsabilizándolas de hechos de violencia ocurridos en el contexto del estallido social... por violencia directa con armas de fuego contra Carabineros de Chile en la comuna de La Granja” (East y Benavente, 2020, p. 331-332).

La denuncia fue “en contra de Sibila Sotomayor, Daffne Valdés, Paula Cometa y Lea Cáceres por la publicación de un vídeo contra la violencia policial “Manifiesto Against Police Violence”, registrado junto a integrantes del grupo punk feminista ruso Pussy Riot” (Freixas, 2021), aunque también encontramos que la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), y en concreto la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la CIDH, declaró que “dicho proceso penal podría conducir a la criminalización de expresiones artísticas y de protesta amparadas por el

derecho a la libertad de expresión. La denuncia de la policía menciona en concreto la “performance” denominada “Un violador en mi camino” (EFE, 2020).

La lucha de estas bravas mujeres no fue en vano, como no lo debiera ser ninguna lucha: “Incluidas por la revista Time en su lista de las 100 personas más influyentes de 2020, las artistas también pidieron que “los recursos públicos se inviertan en luchar contra la impunidad de abusadores sexuales, violadores y feminicidas”” (EFE, 2021). Un tribunal de Valparaíso archivaba la causa abierta contra Las Tesis a inicios del 2021, ¿los *pacos culiaos* perdían una nueva oportunidad represiva?

Las Tesis, sin embargo, no inventaron la rueda, la historia está llena de ejemplos de ello. Determinadas músicas y letras siempre fueron una expresión de rebeldía y/o lucha, por ejemplo, en el caso del Estado español, antes de sufrir las más de tres décadas de dictadura nacionalcatólica, se cantaba:

Si los curas y frailes supieran

la paliza que les van a dar

subirían al coro cantando

“libertad, libertad, libertad.”

*

Si los Reyes de España supieran

lo poco que van a durar,

a la calle saldrían gritando:

“¡Libertad, libertad, libertad!”. (Piñeiro, 2005, p. 140).

Por citar otros ejemplos, en Angola, Cabo verde, Guinea-Bissau, Mozambique y Sao Tomé y Príncipe, durante los años 70, también hubo músicas para que despertara la conciencia social, tras los presuntos procesos de independencia de estos territorios, abordando cuestiones políticas y sociales centradas en la liberación (Martínez, 2022).

No es casual esta investigación, dado que *Un violador en tu camino* iba a ser representada en la universidad, pero debido al estallido social ocurrido en 2019 no pudo ser así, y

representó una de las manifestaciones emblemáticas del levantamiento popular contra el gobierno de Sebastián Piñera y contra el modelo socio-económico chileno. Importante recordar que Chile es el país del “éxito neoliberal latinoamericano”. Por un lado, se presenta como una nación liberal modernizada, con su pujante burguesía, relaciones comerciales vigorosas con Estados Unidos y un nacionalismo emblanquecido que se glorifica por sus aires europeos. Por otro, las desigualdades sociales, el empleo precario y la falta de servicios públicos es la realidad de la mayor parte de la población.

El modelo neoliberal trasandino es producto de un Estado heredero no sólo de sus estructuras y relaciones coloniales, sino también de una de las dictaduras más crueles y duraderas de la región: la dictadura Pinochetista (1973-1990). Este régimen sentó las bases para el proyecto neoliberal en el país, proyecto que la coalición democrática supo mantener durante los últimos 30 años. Desde entonces, el “éxito chileno” se basa en los dividendos de un recurso primario estratégico: el cobre; en la “mano dura” de su policía militar: los carabineros; en su hegemonía liberal-conservadora, concentrada en pocas familias dueñas de los negocios y las tierras y en la “autorregulada libertad del mercado”, la que alimenta las arcas de unos pocos, mientras condena a la mayoría la población, no por acaso la mayoría descendiente de indígenas, a la privación de derechos básicos como vivienda, educación y salud. (Carranza et al., 2021, p. 6).

En otro contexto de este mundo víctima de la globalización, el 16 de septiembre de 2022, una mujer kurda-iraní de 22 años, llamada Mahsa Jina Amini, murió tras las torturas de la “patrulla de orientación” de la República Islámica de Irán (*Gasht-e ershad*), más conocida como la nefasta policía de la moral. Las imágenes del cuerpo flácido y sin vida de la joven se extendieron como la pólvora por internet y las redes sociales. A diferencia de tantas otras torturas y asesinatos policiales, la muerte de Amini provocó protestas generalizadas que comenzaron en su ciudad natal de Saqqez, en el Kurdistán (lugar de una de tantas guerras de ocupación invisibilizadas), y se extendieron rápidamente a Teherán y a grandes franjas del país. Las mujeres que protestan por sus derechos humanos y civiles básicos no son una novedad para el Irán contemporáneo. Sin embargo, el papel visible de las mujeres al frente de las protestas nacionales, y valientes actos de resistencia civil, en confrontación directa con el aparato represivo-policial de la República Islámica, dejó hipnotizado a gran parte del mundo, al menos por el tiempo que los medios de comunicación de masas decidieron difundir las luchas, también grabadas y difundidas, valientemente, por tantas mujeres, y hombres, en su apoyo. Según un análisis basado en datos, entre el 16 de septiembre y el 11 de noviembre de 2022, al menos 1158 de 1265 protestas fueron dirigidas por mujeres (Sadeghi-Boroujerdi, 2023).

¿Es posible, hoy, investigar, y publicar, la dura realidad de las mujeres en los países musulmanes, *el estatuto de inferioridad femenina en el sistema islámico* (Gómez, 2019)? ¿Es posible apostar por un feminismo que no es subvencionado, y con ello, controlado? Difícil leer este tipo de aseveraciones, pero no imposible:

Como en todos los ámbitos, al fin y al cabo, eres una mujer que quiere deshacerse de las cadenas patriarcales y retrógradas que te han puesto las religiones, y eso requiere ser una mujer valiente. La valentía en las mujeres, como podemos ver en diferentes movimientos por la emancipación a lo largo de la historia, siempre ha estado mal vista. Así es en el ámbito de las religiones: eres acusada de ser una prostituta, una mala mujer, una mala madre, una mala hija, una mala hermana, porque la buena mujer en las religiones es aquella que calla y acata, la que agacha la cabeza y obedece. Así ha sido siempre en todas las religiones, al menos, en las abrahámicas. Si Eva pudo comerle el coco a Adán para comerse la manzana del árbol prohibido, imagínate qué pueden hacer cientos y cientos de Evas. Sería el final. Creo los clérigos nos tienen miedo porque ven reflejada en nuestra fortaleza el derrumbamiento de sus doctrinas misóginas. (Soto, 2020).

¿Quién, muy al hilo de lo anterior, escribe, y publica, hoy, sobre la *historia criminal del cristianismo* (Deschner, 1990)? ¿Y sobre las *mentiras fundamentales de la Iglesia católica* (Rodríguez, 1997)? ¿Y sobre *la prodigiosa aventura del Opus Dei* (Ynfante, 1970)? ¿Y sobre el *socialismo de casino, la izquierda anémica y el sindicalismo claudicante* (Taibo, 2011)? ¿Podremos difundir todo aquello relacionado con la *medicina enferma* (Blech, 2007) y con *los impostores de la genética* (Jordan, 2001)?

La realidad es que Coca-Cola pagó 8 millones de euros para influir en la ciencia en Francia (Horel, 2019), y que refrescó con 12 millones a médicos y estudios científicos españoles: la Fundación para la Diabetes, la Fundación Española del Corazón, que preside la Infanta Margarita de Borbón (tía del rey Felipe VI), la Fundación Española de la Nutrición (FEN), la Asociación Española de Pediatría, la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) recibieron dinero de la multinacional (20minutos, 2016; Yagüe, 2016).

Con el poder de las marcas (Klein, 2011), los códigos deontológicos, la ética, y la moral, van a los vertederos... ¿a los que rodean a las ciudades, sin ninguna solución más que amontonar basura sin criterio ecológico alguno... o acaso las universidades no se convirtieron hace ya tiempo en auténticos vertederos intelectuales?

Con millones de euros en juego, sus beneficiarios/as y gestores/as nunca abrirán la boca para cuestionar las *cátedras universitarias vendidas a sucios intereses empresariales: otra forma de greenwashing* (Galindo, 2020), o el *blanqueamiento académico del lobby energético* (Franco, 2023) siempre será un hecho.

Cuando se superan los 200 casos de corrupción universitaria española publicados (Asociación para la Transparencia en la Universidad, 2014), cuando una asociación de asesoría a jóvenes investigadores -siguiendo los valores del Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación-, difunde, a menudo, casos de ello en la actualidad (Oficina Española de Integridad en Investigación, 2023), mi investigación, tampoco, inventa la rueda: *Se nos pudre la ciencia* (Méndez, 2023), así como la sociedad que la obedece. La novedad investigadora es tener una publicación que trate de crear, configurar, consolidar y hacer partícipe al mayor número posible de seres humanos en una ciencia y una organización social coherente con unos valores que vayan más allá del cumplimiento de los Derechos Humanos... cuando estos ni realmente se cumplen.

El mundo universitario está regido por la ilógica absoluta de los factores de impacto (Delgado-López-Cózar y Martín-Martín, 2019; Feenstra y Delgado, 2022), la publicación compulsiva de artículos (Ioannidis et al, 2018) para lograr/mantener o ascender en la docencia, la imperiosa necesidad de entrar en “granjas de citas”, donde la ética científica pasa a transformarse en seres que acuerdan citarse mutuamente... (Ioannidis et al, 2019).

Hemos de recurrir, no a una gran eminencia científica (ya vemos quien los/as encumbra en demasiadas ocasiones: el sistema al que contribuyen a perpetuar... Roma no paga traidores), sino a los puertorriqueños Darío Constaín Reyes y Fernando Castro Álvarez, creadores e integrantes de Los Niños Estelares, y a su tema *La dictadura científica* (Coletto, 2021):

La edad contemporánea, amigos míos, no es la edad de la bomba atómica. La edad contemporánea es la edad del bárbaro científico.

...los nazis no perdieron la guerra (paperclip), solo se mudaron de Europa para América, y el tío Sam los acaparó, les dio trabajo y los animó *pa* que siguieran ingeniando como moderarnos. Quieren convertirte en enemigo de la tierra.

...La perspectiva de Russell ya es realidad. La dictadura científica acaba de empezar. La dictadura final se acaba de instaurar. Gobierno mundial, reducción poblacional, nuevo orden mundial, nueva era feudal.

...Facebook es tu carpeta digital, dile adiós a tu privacidad, cámaras aquí, cámaras allá, cámaras *alante*, cámaras atrás, amenazas confabuladas, pandemias orquestadas, desastres no tan naturales (HAARP), en mercados artificiales.

... En un planeta con naciones impotentes. Club de Roma, Comisión Trilateral, el Fondo Monetario Internacional, Chatham House y el CFR, el Banco Mundial y la Reserva Federal, Bilderberg y las Naciones Unidas, a todos les encantan las ideas globalistas: Unión Europea, Unión Africana, Unión del Pacífico, Unión Americana. En el norte como en el sur, NAFTA en esteroides y el UNASUR. Se está consolidando tu esclavitud. Tecnovasallaje *pa* la multitud. Todo será instantáneo, no habrá lentitud. Sólo un mundo feliz y una raza sin virtud. Estás abdicando a tu libertad a cambio de idioteces y subsistencia digital, a cambio de miedo en un régimen mundial, a cambio de mercancías y “singularidad”... (Ninosestelares, 2018).

El contenido de esta canción daría para tesis doctorales, pero ello no conviene, pues sería remover los cimientos del sistema como, por ejemplo, informar, recordar, o difundir, lo que menciona la canción, la Operación Paperclip: como, tras la Segunda Guerra Mundial, el Servicio de Inteligencia y Militar de los Estados Unidos se organizó para sacar de Alemania a numerosos científicos, entre los que se contaba, por citar un solo ejemplo público y hasta cierto punto conocido, Von Braun (Ierardo, 2016):

El nueve de marzo de 1955, unos 42 millones de estadounidenses -lo que en ese tiempo era aproximadamente un cuarto de la población de ese país- sintonizaron su televisor para mirar una nueva serie de Disney.

No mostraba a ratones bailando o princesas en peligro.

El programa Man in Space ("Hombre en el espacio") mostraba a un cálido y encantador ingeniero de cohetes que ofrecía su visión sobre el futuro de las exploraciones en el cosmos.

Rodeado de modelos de cohetes y escenas futuristas, Wernher von Braun se dirigía al espectador y explicaba cómo en 10 años era posible tener un cohete para llevar pasajeros.

...Von Braun había liderado el desarrollo de cohetes V2 de Hitler; misiles balísticos hechos con mano de obra esclava y cuyo objetivo eran civiles de toda Europa (Hollingham, 2015).

Y el final de este puzzle es tan moderno, como antiguo, es una escuela a la que solo dejaron existir cinco cursos académicos: la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia. Ni es, ni fue, ni será el milagro que todo lo curaría, ni entonces, ni ahora, ni en el futuro. Pero sí señaló (como ya lo hicieron mujeres y hombres antes), una serie de principios, pedagógicos, idealistas, revolucionarios y libertarios.

En un contexto histórico deplorable, y con la vida resuelta tras haber recibido una herencia, en lugar de llevar una vida alegre, Ferrer se la jugó, no solo creando una escuela, sino una editorial, y tratando de aglutinar a toda la ciencia crítica disponible, y difundiendo a más no poder (Nadal, 2018):

No comprendo la vida sin propaganda. Dondequiera que me encuentre, en la calle, en el café, en el tren, con quienquiera que sea, tengo que propagar alguna cosa. Me he expuesto a exabruptos, y los he sentido. Pero no puedo cambiar, es decir, no quiero cambiar. Prefiero parecer indiscreto que callar una palabra o una observación que me parezca útil para hacer reflexionar a la gente... La religión y la política son mis caballos de batalla. (Dommanget, 1972, 388).

Según Ferrer, no habría currículo oculto en su escuela, y se señalarían los males de la sociedad, es decir, quienes mantienen y perpetúan el régimen que nos hace seguir en la esclavitud y la injusticia: propiedad, autoridad, religión, militarismo, judicatura, política, patriotismo, explotación laboral... (Ferrer, 2009).

A Ferrer Guardia lo asesinó el Estado español. La vida y obra de Teresa Mañé merece mucho más de lo que hay hoy publicado y difundido, siendo un auténtico referente de un feminismo que no propugna una presunta igualdad, sino la auténtica emancipación y liberación de la mujer, dentro de un mundo que no tiene nada que ver con el cual vivimos ahora (Pecharroman, 2018; Puente, 2019).

Finalizando esta investigación, descubro que para Aaron Swartz, fue un gran impacto el mismo vídeo que más de una vez he puesto al alumnado en clases: Manufacturando consenso, de Noam Chomsky (Wayka, 2017). Con 19 años (al margen de todo lo que hizo por una internet y conocimientos libres), ya aportaba más que gran parte del profesorado universitario sumiso a los dictados del capital:

cada vez que yo veía un periódico, una revista o a una persona en la televisión, cuestioné lo que pensaba que sabía de ellos, me preguntaba cómo encajarían en esta nueva imagen. Preguntas que me habían desconcertado durante años de repente comenzaron a tener sentido en este nuevo mundo. Reconsideraré a todos los que conocía, todo lo que pensé que había aprendido. Y me encontré que no tenía mucha compañía.

... Desde entonces, me he dado cuenta de que necesito pasar mi vida trabajando para arreglar la impactante ruptura que descubrí. Y la mejor manera de hacerlo, concluí, era tratar de compartir lo que había descubierto con los demás. No podía decirselo sin rodeos, lo sabía, así que tuve que proporcionar pruebas contundentes. (Swartz, 2016, p. 195).

Aprendamos de tantas mujeres y de tantos hombres que, anónimas/os o conocidos/as, han tratado de cambiar este deprimente, criminal, contaminado e ignorante mundo que nos rodea. Y pongámonos en marcha, sin necesidad alguna de vanguardias o salvadoras/es.

Conclusiones

Crear una revista no es precisamente una revolución social, ni un hecho novedoso en la historia, ni hará caer los cimientos del capitalismo. Es un simple granito de arena, pero importante, dado que deseamos formar parte de todas aquellas publicaciones, editoriales, individualidades y organizaciones que desean la liberación total.

¿Qué tal si construimos un mundo sin criminales ni pueblos arrasados, con una educación libre de las garras del capitalismo y sus aliados, y con unas gentes que practiquen el apoyo mutuo, la autogestión, la ecología y la ciencia crítica al servicio de la tierra y los animales, humanos y no-humanos? Esto no solo estaba escrito en el resumen de este artículo, sino que está escrito hasta más de cien años atrás, por mujeres y hombres.

En nuestra historia mundial, pasada, presente, y ojalá futura, existen quienes dicen *Non serviam*, o lo que es lo mismo, no serviré, a este sistema criminal que nos rodea, y que trata de que seamos súbditos/as. Aunque traten de aislarnos, no estamos solas ni solos quienes no nos creemos esta farsa, y al igual que en la serie *El Cuento de la Criada* su protagonista pasa de la normalidad a la rebelión, así fue en muy distintos puntos del planeta, o en el caso de la argentina Soledad Rosas en Italia (Caparrós, 2003).

Hagamos que sea posible publicar la verdad, para actuar. Sí, los medios ocultan el mundo, son *traficantes de información* (Serrano, 2009, 2010), la psicología puede ser desde un mito científico (Deleule, 1972) a una de las bases de la atrocidad MKUltra (Sánchez et al., 2012), y hasta es posible mantenerse firmes *contra la paz, contra la democracia* (García, 1994), como las mentiras que son, en esta absoluta *Gomorra* (Saviano, 2014) en la que vivimos, aunque la mayoría de la población que sufra precariedades y miserias no sepa/pueda/quiera verlo, y gran parte de la juventud sueña con ser millonaria siendo *youtubers* o *tiktokers* (Illescas, 2019).

Las esperanzas e ilusiones las construiremos colectivamente, sin líderes/as compradas o vendidas al sistema, si es que esto es aún posible. Distopía o utopía, en la barricada, solo se puede estar a un lado... o te quemas. Damos la bienvenida a todas aquellas que deseen hacer sus sueños de libertad una realidad. La investigación crítica y el cambio social hacia algo mucho mejor estará en función de todas y todos. Organicémonos para ello. Salud.

Bibliografía

- 20minutos. (17 de mayo de 2016). Coca-Cola pagó 5 millones a entidades científicas para realizar estudios y campañas sobre salud y nutrición en España. *20minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/2748479/0/coca-cola-estudios/cientificos-salud/cinco-millones/>
- Ansele, M. (31 de marzo de 2023a). Suspendido de empleo y sueldo por 13 años uno de los científicos más citados del mundo, el español Rafael Luque. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2023-03-31/suspendido-de-empleo-y-sueldo-por-13-anos-uno-de-los-cientificos-mas-citados-del-mundo-el-espanol-rafael-luque.html>
- Ansele, M. (20 de abril de 2023). Un catedrático capta con su empresa tapadera a científicos españoles para que mientan y digan que trabajan en una universidad saudí. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2023-04-20/un-catedratico-capta-con-su-empresa-tapadera-a-cientificos-espanoles-para-que-mientan-y-digan-que-trabajan-en-una-universidad-saudi.html>
- Arias-Aranda, D. (30 de diciembre de 2022). Querido alumno universitario de grado: Te estamos engañando. *LinkedIn*. https://www.linkedin.com/pulse/querido-alumno-universitario-de-grado-te-estamos-daniel-arias-aranda?trk=public_profile_article_view

- Asociación para la Transparencia en la Universidad. (2014). *Asociación para la transparencia en la universidad (ATU)*. <http://www.corruptio.com/>
- Avilés, J. (2006). *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*. Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- Blech, J. (2007). *Medicina enferma*. Ediciones Destino.
- Caparrós, M. (2003). *Amor y anarquía. La vida urgente de Soledad Rosas 1974-1998*. Editorial Planeta.
- Cappelletti, A. (2012). *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. Tierra de Fuego/LaMalatesta Editorial.
- Carranza, V., Nunes, A. L. y de Cássia, K. (2021). Feminismo(s) y videoactivismo en Un violador en tu camino. *Revista Nuestramérica*, 9(17), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6190014>
- Carroll, A. E. (5 de noviembre de 2018). Peer Review: The Worst Way to Judge Research, Except for All the Others. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2018/11/05/upshot/peer-review-the-worst-way-to-judge-research-except-for-all-the-others.html?smid=em-share>
- Colectivo Registro Callejero. (26 de noviembre de 2019). *Performance colectivo Las Tesis "Un violador en tu camino"* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=aB7r6hdo3W4>
- Coletto, L. (5 de marzo de 2021). Comienza la dictadura científica...o el genio de Los Niños Estelares. *Mil21*. <https://www.mil21.es/noticia/3549/opinion/comienza-la-dictadura-cientifica...o-el-genio-de-los-ninos-estelares.html>
- Comellas, J. L. (1998). El Regeneracionismo en el poder. En Comellas, J. L., *Historia de España Contemporánea* (pp. 319-334). Editorial Rialp.
- Cordero, D. (8 de febrero de 2016). (VÍDEO) Indignantes declaraciones de Carolina Bescansa, dirigente de Podemos, apoyando represión contra titiriteros. *Kaosenlared*. <https://archivo.kaosenlared.net/video-indignantes-declaraciones-de-carolina-bescansa-dirigente-de-podemos-apoyando-represion-contra-titiriteros/>
- Crichton, M. (2009). *Next*. Random House Mondadori.
- Deleule, D. (1972). *La psicología, mito científico*. Editorial Anagrama.
- Delgado-López-Cózar, E., Martín-Martín, A. (2019). El Factor de Impacto de las revistas científicas sigue siendo ese número que devora la ciencia española: ¿hasta cuándo? *Anuario ThinkEPI*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13e09>
- Deschner, K. (1990). *Historia criminal del cristianismo. Los orígenes, desde el paleocristiano hasta el final de la era constantiniana*. Martínez Roca.
- Dommanget, M. (1972). Francisco Ferrer. En Dommanget, M., *Los grandes socialistas y la educación. De Platon a Lenin* (pp. 382-414). Editorial Fragua
- East, V. y Benavente, A. M. (2020). Colectivo Las Tesis. "Y la culpa no era mía ni donde estaba ni como vestía. El violador eres tú". La performance colectiva que masificó, a nivel mundial, la tesis de Rita Segato en torno al "mandato de violación". *Revista Nomadías*, 29, 331-343. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/61089>
- EFE. (26 de febrero de 2012). Baltasar Garzón, absuelto en el juicio por investigar crímenes del franquismo. *Semana*. <https://www.semana.com/mundo/articulo/baltasar-garzon-absuelto-juicio-investigacion-crimenes-del-franquismo/254074-3/>

- EFE. (29 de junio de 2020). La CIDH preocupada por una investigación criminal contra Las Tesis en Chile. *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/politica/cidh-preocupada-investigacion-lastesis-chile_1_6071462.html
- EFE. (4 de enero de 2021). Chile: Justicia archiva caso de Carabineros contra Las Tesis. *Deutsche Welle (DW)*. <https://www.dw.com/es/chile-justicia-archiva-caso-de-carabineros-contra-lastesis/a-56129087>
- Egaña, T. (2012). Use of Bibliography and Academic Plagiarism among University Students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 9, 200-212. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209>
- Escrivá, A. (2023). *Contra la sostenibilidad*. Arpa.
- Esteban, P. (7 de febrero de 2016). Carmena externalizó la contratación de la obra con consignas proetarras del Carnaval. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/madrid/2016-02-07/carmena-externalizo-la-contratacion-de-la-obra-con-consignas-proetarras-del-carnaval_1147998/
- Feenstra, R. A., Delgado, E. (2022). Philosophers' appraisals of bibliometric indicators and their use in evaluation: from recognition to knee-jerk rejection. *Scientometrics*, 127, 2085-2103. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04265-1>
- Fernández, A. (5 de agosto de 2020). Pablo Iglesias encargó una canción contra el Rey al rapero Valtònyc. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/cataluna/2020-08-05/pablo-iglesias-encargo-cancion-rey-valtonyc_2706507/
- Ferrer, F. (2009). *Principios de moral científica*. Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.
- Feyerabend, P. (2001). Cómo defender a la sociedad de la ciencia. *Polis*, 1, 1-8. <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2001-N1-138>
- Feyerabend, P. (2020). *Against Method*. Verso.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI.
- Franco, J. A. (27 de marzo de 2023). Blanqueamiento académico del lobby energético. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/extractivismo/blanqueamiento-academico-del-lobby-energetico>
- Freixas, M. (5 de enero de 2021). La justicia chilena archiva la denuncia de la Policía contra LasTesis: "Es un avance en el respaldo a la libertad de expresión". *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/internacional/justicia-chilena-archiva-denuncia-policia-lastesis-avance-respaldo-libertad-expresion_1_6717425.html
- Galindo, P. (7 de diciembre de 2020). *Cátedras universitarias vendidas a sucios intereses empresariales: otra forma de greenwashing* [Entrada blog]. <https://blogsostenible.wordpress.com/2020/12/07/catedras-universitarias-vendidas-a-sucios-intereses-greenwashing/>
- García, A. (1994). *Contra la paz. Contra la democracia*. Virus.
- Gómez, P. (2019). El estatuto de inferioridad femenina en el sistema islámico. *Ensayos de Filosofía*, 10(2), s. p. <https://www.ensayos-filosofia.es/archivos/articulo/el-estatuto-de-inferioridad-femenina-en-el-sistema-islamico>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Hine, C. (2017). Ethnography and the Internet: Taking Account of Emerging Technological Landscapes. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 10, 315-329. <https://doi.org/10.1007/s40647-017-0178-7>

- Holden, H. (26 de enero de 2023). ChatGPT is fun, but not an autor. *Science*, 379(6630), 313. <https://doi.org/10.1126/science.adg7879>
- Hollingham, R. (20 de diciembre de 2015). Wenher von Braun: el nazi que diseñó la ruta al espacio. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151218_vert_fut_finde_nazi_wenher_brauns_espacio_yv
- Horel, S. (8 de mayo de 2019). Enquête sur la science sous influence des millions de Coca-Cola. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/planete/article/2019/05/08/enquete-sur-la-science-sous-influence-des-millions-de-coca-cola_5459509_3244.html
- Ilerardo, E. (2016). *Sociedad Pantalla: Black Mirror y la tecnoddependencia*. Ediciones Continente.
- Illescas, J. E. (2019). *Educación Tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. El Viejo Topo.
- Ioannidis, J. P. A., Baas, J., Klavans, R., Boyack, K. W. (2019). A standardized citation metrics author database annotated for scientific field. *PLoS Biol*, 17(8), 1-6. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000384>
- Ioannidis, J. P. A., Klavans, R., Boyack, K. W. (2018). Thousands of scientists publish a paper every five days. *Nature*, 561, 167-169. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-06185-8>
- Jordan, B. (2001). *Los impostores de la genética*. Ediciones Península.
- Klein, N. (2011). *No Logo. El poder de las marcas*. Editorial Planeta.
- Mallo, O. (2022). *El Informe Iberdrola. Por qué el capitalismo verde NO salvará al mundo*. Txalaparta.
- Martínez, M. (2022). Colectivo LASTESIS: *agitprop* feminista contemporánea. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 50, 155-179. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1673>
- Méndez, E. (20 de abril de 2023). Se nos pudre la ciencia. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2023-04-20/se-nos-pudre-la-ciencia.html>
- Nadal, A. (2018). *La Escuela Moderna. Análisis histórico*. La Muralla.
- Nadal, A. (2023). La investigación educativa como didáctica en la enseñanza de la posverdad. Análisis de contextos. *Revista de Propuestas Educativas*, 5(9), 10-27. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v5i9.1000>
- Nerín, G. (10 de febrero de 2016). La prisión de los titiriteros y la libertad de expresión. *El Nacional.cat*. https://www.elnacional.cat/es/cultura/titiriteros-madrid-libertad-expresion_69277_102.html
- Ninosestelares. (11 de diciembre de 2018). *Los niños estelares - La dictadura científica acaba de empezar EN VIVO (Río Piedras PR 10/2009)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rKgJWUvFre4>
- Oficina Española de Integridad en Investigación. (2023). *Oficina Española de Integridad en Investigación*. <https://twitter.com/OIntegridadEsp>
- Ortíz, A. (15 de noviembre de 2021). El problema en Lengua que el Gobierno no ve: por qué hay universitarios con faltas de ortografía. *El Español*. https://www.elespanol.com/reportajes/20211115/problema-lengua-gobierno-no-universitarios-faltas-ortografia/626687921_0.html

- Pecharroman, C. (1 de julio de 2018). Teresa Mañé, la "madre de las mujeres libres". *MujeresRTVE*. <https://medium.com/periodistasolidadas/teresa-ma%C3%B1%C3%A9-la-abuela-de-las-mujeres-libres-22b91c9d9a8b>
- Piñeiro, M. T. (2005). El Cancionero de la Guerra Civil. Propaganda y contrapropaganda sonora. *Revista de la Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana (SEECI)*, 12, 108-146. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2005.12.108-146>
- Puente, G. (2019). Correspondencia entre Rejas. La Defensa de la Libertad por Teresa Mañé Miravent. *Triangle*, 17, 71-90. <https://doi.org/10.17345/triangle17.71-90>
- Quezada, V. E. (2013). A cien años de "Psicología como la ve un conductista". *Revista De Psicología*, 22(1), 99-101. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.30022>
- Ramírez, E. (2022). Los parámetros sociales del capitalismo académico: algunos cuestionamientos. *QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 87-106. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.962>
- Rodríguez, P. (1997). *Mentiras fundamentales de la Iglesia católica*. Ediciones B.
- Sadeghi-Boroujerdi, E. (2023). Iran's uprisings for 'Women, Life, Freedom': Over-determination, crisis, and the lineages of revolt. *Politics*, 0(0), 1-35. <https://doi.org/10.1177/02633957231159351>
- Sánchez, M., Iturbide, L. M. y Lizaso, I. (2012). La inteligencia militar norteamericana y el uso ambivalente de la psicología desde una perspectiva histórica: el programa Handicraftas (1941) y el proyecto Mkultra (1953). *Revista de historia de la psicología*, 33(3), 37-48. <https://journals.copmadrid.org/historia/art/79a49b3e3762632813f9e35f4ba53d6c>
- Santacecilia, M. (9 de febrero de 2012). Garzón inhabilitado. *Deutsche Welle (DW)*. <https://www.dw.com/es/garz%C3%B3n-inhabilitado/a-15734068-0>
- Saviano, R. (2014). *Gomorra*. Penguin Random House.
- Schuessler, J. (4 de octubre de 2018). Hoaxers Slip Breastaurants and Dog-Park Sex Into Journals. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2018/10/04/arts/academic-journals-hoax.html>
- Serrano, P. (2009). *Desinformación. Cómo los medios ocultan el mundo*. Península.
- Serrano, P. (2010). *Traficantes de información. La historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Ediciones Akal.
- Soto, A. (19 de abril de 2023). El CSIC investigará a los científicos que vendieron su prestigio a Arabia Saudí. *La Voz de Galicia*. <https://www.lavozdegalicia.es/noticia/sociedad/2023/04/19/csic-investigaran-cientificos-vendieron-prestigio-arabia-saudi/00031681925306555655557.htm>
- Soto, J. (14 de mayo de 2020). "Tengo 22 años, soy mujer y he apostatado del islam". *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2020-05-14/entrevista-nao-apostata-islam_2594139/
- Soto, J. (23 de noviembre de 2021). Adrián Almazán, profesor expulsado de Deusto: "Mi despido tiene una motivación ideológica". *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/cultura/2021-11-23/adrian-almanzan-profesor-expulsado-deusto-despido_3323931/
- Swartz, A. (2016). *The Boy Who Could Change the World: The Writings of Aaron Swartz*. Verso.
- Taibo, C. (2011). *Estado de alarma. Socialismo de casino, la izquierda anémica y el sindicalismo claudicante*. Los libros de la catarata.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- TheBeerpriest. (19 de febrero de 2012). *A Degüello - Guerra Social* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=i4hKizlyfCA>
- Torrús, A. (20 de febrero de 2018). Estas son las frases y versos por los que Valtoneyc irá a prisión tres años y medio. *Público*. <https://www.publico.es/sociedad/valtonyc-son-frases-versos-valtonyc-ira-prision-tres-anos-medio.html>
- Wayka. (8 de junio de 2017). *Manufacturando Consenso de Noam Chomsky* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-B0yL4-9gC0>
- Wu, T. (14 de enero de 2013). How the Legal System Failed Aaron Swartz -And Us. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/news/news-desk/how-the-legal-system-failed-aaron-swartzand-us>
- Yagüe, A. M. (26 de junio de 2016). Coca Cola 'refresca' con 12 millones a médicos y estudios científicos españoles. *El Español*. https://cronicaglobal.elespanol.com/business/coca-cola-refresca-con-12-millones-a-medicos-y-estudios-cientificos-espanoles_41260_102.html
- Ynfante, J. (1970). *La prodigiosa aventura del Opus Dei. Génesis y desarrollo de la Santa Mafía*. Ruedo Ibérico.

The rapist is you. Rotten society, scientific dictatorship, Modern School, pedagogical principles... and a journal

Antonio Nadal Masegosa

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

antonionm@uma.es

ABSTRACT

...our punishment is the violence that you don't see... they are the cops, the judges, the state, the president. The oppressive State is a male rapist. Thousands of women, in December 2019, in different parts of the world, came together and recorded to interpret the song and choreography of the Chilean group *Las Tesis* called *A rapist in your way*. In Iran, Mahsa Amini, 22, was murdered by the police in a police station for wearing the veil incorrectly, in September 2022. Said of a person, an institution, or society, to be rotten is to find oneself corrupted or dominated for immorality. In Barcelona, from 1901 to 1906, there was the Modern School, a propaganda for the fact in which childhood and the world itself had to be taught who are guilty of the violence that you do not see, and his founder, in prison, would write it in a book, before being killed by the Spanish State. In 2008, a group from San Juan, Puerto Rico, sang to us that the scientific dictatorship had just begun. Is it possible to relate all of the above in a paper of a journal, and that both are useful as a few more sparks that generate any social revolution? What if we build a world without criminals or devastated peoples, with an education free from the clutches of capitalism and its allies, and with people who practice mutual aid, self-management, ecology and critical science at the service of the earth and the animals, humans and non-humans?

Keywords: Science, social sciences, corruption, cultural crisis, moral crisis, education, history of education, women, scientific journals, educational theory.

El violador eres tú. Sociedad podrida, dictadura científica, Escuela Moderna, principios pedagógicos... y una revista

RESUMO

...nosso castigo é a violência que você não vê... é a polícia, os juízes, o estado, o presidente. O Estado opressor é um estuprador masculino. Milhares de mulheres, em dezembro de 2019, em diferentes partes do mundo, se reuniram e gravaram para interpretar a música e a coreografia do grupo chileno *As teses* chamadas *Um estuprador em seu caminho*. No Irã, Mahsa Amini, 22, foi assassinada pela polícia em uma delegacia por usar o véu incorretamente, em setembro de 2022. Diz-se que uma pessoa, uma instituição ou uma sociedade, ser podre é encontrar-se corrompida ou dominada pela imoralidade. . Em Barcelona, de 1901 a 1906, existiu a Escola Moderna, uma propaganda do fato em que se devia ensinar a infância e o próprio mundo os culpados da violência que não se vê, e seu autor, na prisão, ele o escreveria em um livro, antes de ser assassinado pelo Estado espanhol. Em 2008, um grupo de San Juan, Porto Rico, cantou para nós que a ditadura científica estava apenas começando. É possível relatar tudo isso em um artigo de revista, e que ambos servem como mais algumas faíscas que geram qualquer revolução social? E se construíssemos um mundo sem criminosos ou povos devastados, com uma educação livre das garras do capitalismo e seus aliados, e com pessoas que praticam o apoio mútuo, a autogestão, a ecologia e a ciência crítica a serviço da terra? animais, humanos e não humanos?

Palabras-chave: Ciência, ciências sociais, corrupção, crise cultural, crise moral, educação, história da educação, mulheres, publicação científica periódica, teoria educacional.

O esturador é você. Sociedade podre, ditadura científica, Escola Moderna, princípios pedagógicos... e uma revista

RESUMEN

...nuestro castigo es la violencia que no ves... son los pacos, los jueces, el Estado, el presidente. El Estado opresor es un macho violador. Miles de mujeres, en diciembre de 2019, en distintos lugares del mundo, se unían y grababan para interpretar la canción y coreografía del grupo chileno *Las Tesis* llamada *Un violador en tu camino*. En Irán, Mahsa Amini, de 22 años, era asesinada por la policía en una comisaría por llevar mal el velo, en septiembre de 2022. Dicho de una persona, de una institución, o de la sociedad, estar podrida es encontrarse corrompida o dominada por la inmoralidad. En Barcelona, de 1901 a 1906, existió la Escuela Moderna, una propaganda por el hecho en la cual debía enseñarse, a la infancia y al mundo en sí, quienes son los culpables de la violencia que no ves, y su autor, en prisión, lo escribiría en un libro, antes de ser asesinado por el Estado español. En 2008, un grupo de San Juan de Puerto Rico nos cantaba que la dictadura científica acababa de empezar. ¿Es posible relacionar todo lo anterior en un artículo de una revista, y que ambos sean útiles como unas chispas más que generen cualquier revolución social? ¿Qué tal si construimos un mundo sin criminales ni pueblos arrasados, con una educación libre de las garras del capitalismo y sus aliados, y con unas gentes que practiquen el apoyo mutuo, la autogestión, la ecología y la ciencia crítica al servicio de la tierra y los animales, humanos y no-humanos?

Palabras clave: Ciencia, ciencias sociales, corrupción, crisis cultural, crisis moral, educación, historia de la educación, mujer, publicación científica periódica, teoría de la educación.

Introduction

We are at the biotech prayer breakfast with members of Congress in Washington with the doctor and director of the US National Institutes of Health, pastor of Houston's Thomas Field Baptist Church, and author of *Turning Points*, a book on his spiritual awakening to the redemptive message of Our Lord Jesus Christ. God is the creator of DNA, those who criticize genetic engineering, and some other related ecological theories, are not Christians, because this engineering uses the tools that the Creator has given us to carry out good works for the planet. If Washington would prevent a certain experiment from taking place, it would take place in Shanghai, Seoul, or Sao Paulo. For this reason, our doctor appears before the Committee of the House of Representatives on Genetics and Health, to convince about the appropriateness of the patent registration allowing the inclusion of human genes. The difference between academic and business research had long ago disappeared. Science has already discovered the genetic basis shared by people who become leaders, the authority gene, and transgenic pets are already on the market. All of the above, written more than a decade ago, is fiction... except for the parts that are not (Crichton, 2009).

Now, we are located in the spring of 2023. A chemist from the University of Córdoba (Spanish State), Rafael Luque, one of the most cited in the world, is suspended from employment and salary for 13 years, for signing his papers as a researcher from other institutions in Russia and Saudi Arabia, places where we already know what is happening with human rights. In the first three months of 2023, Luque had already signed 58 papers, one every 37 hours, having published around 700, all at the age of 44. A court in Santa Cruz de Tenerife sentenced Luque in 2022 for committing a crime against intellectual property, but this did not affect him until December 2022 as a tenured professor in the Department of Organic Chemistry:

“They don't like me because I'm a very prolific scientist and a lot of people like me because they know my worth. They are four envious and mediocre”, he affirms. “I have never felt supported by the University of Córdoba, even though I put it in the Shanghai ranking. Being in the ranking is totally mine” (Ansedo, 2023a).

“A professor recruits Spanish scientists with his cover company so that they lie and say that they work in a Saudi university” (Ansedo, 2023b). Scientists lying? Fake companies? Without a doubt, it is better that others write and publish this type of data, otherwise we may suffer reprisals... Then we also have those who “will save us”, who of course have “found out everything from the press”: “The Higher Council for Scientific Research of Spanish State will investigate the scientists who sold their prestige to Saudi Arabia”... (Soto, 2023). And if “there are university students with spelling mistakes” (Ortíz, 2021), and they have serious difficulties “finding the academic information they need, who are less competent in looking for information about what they believe, who only use the Google search engine, who do not search for information in English, and research in a non-linear or planned way” (Egaña, 2012)... that, of course, happens in all the universities except the one that hires me, so that no one dares to publish otherwise, or they will suffer the consequences. There is a movie called *Fear and Loathing in Las Vegas*...

In university pantomime, it is difficult for rebels to come out, it is not enormously complicated to know that it is materially impossible to carry out, scientifically, legally, without plagiarism, with real participation... a study every 37 hours, but it does seem really thorny that they come out to criticize it who have reached where they are precisely because of this corrupt system, given that dismantling the farce in full view of all people makes the fakers fall just as they are. Yes, they paid to publish, in a high number of prestigious publishers (based, for example, on the ranking prepared, in the Spanish State, by only two people from the Higher Council for Scientific Research -CSIC-, and whom he and she decide to “survey”, something that nobody seems to be capable of, no longer denounce, but even disseminate, lest the house of cards fall).

Figura 1.

No justice, No peace.



Fuente: Mathias Reding (2020). <https://www.pexels.com/es-es/foto/ciudad-escrito-a-mano-gente-calle-4646777/>

Sure, mediocre teachers are afraid. Some of them cannot go much further than the opinions of the mentor, who put them where they are. They bless whoever is in charge, or the majority opinions. Of course, they will always talk about critical sense, democracy, participation, innovation, science and, of course, impact and prestige. They will talk about inclusion and intersectionality even if they don't know what it is about.

They will always go with the flow. Is slavery behind the technology? It's not their problem. Has teaching spent centuries, in essence, being a tool of the State for its perpetuation? That is very radical. Let's pass a self-perception or sustainability questionnaire. Are there already books/papers written against the deception that is sustainability, the incoherence of the concept, about the unsustainability of capitalism (Escrivá, 2023)? Oh no, my lecturer didn't tell me that, it can't be! Furthermore, whoever says the word capitalism is no longer a scientist.

And, of course, the academic authorities will never refer to The Iberdrola Report. Why green capitalism will not save the world (Mallo, 2022). In fact, when I write this, I receive (better not to cite an exact source -obviously university-, for my own safety... one more reflection of the regime in which we live), with improvable writing, the following:

Dear researchers,

From the Institute of Engineering of Spain through the University Committee for Training and Business (CUFE-IIE) in the framework of the "FORUM of Technological Collaborations University Business" communicates the participation of ENEL Endesa as a company interested in collaborating with Spanish universities.

ENEL Endesa, a leading company in the energy sector and the world's leading producer of renewable energy, has identified 45 Priority Technological Projects/Lines-LTP in which it is interested in having the technological collaboration of the Spanish University.

These 45 LTPs have the following IDs assigned by Business Lines:

Power Management (15 LTP)

Renewable energy generation (Hydraulic, Wind, Solar) (25 LTP)

Electrical distribution networks (5 LTP)

Those Research Groups with experience and interest in any of these 45 ENEL Endesa LTPs can register before May 15 to participate in an Online Conference on Technological Collaboration with ENEL Endesa that will take place on May 16 at 11:30 a.m. through the following link <https://www.iies.es/events/foro-para-las-colaboraciones-tecnologicas-de-las-universidades-con-enel-endesa/formulario>

This conference will discuss how to coordinate and the possible subsequent meetings of each person in charge of the company with the corresponding Research Groups, to exchange more complete information, establish a technological exchange plan around needs, capacities and experience, to then plan the actions to be taken among those who are interested and whose lines conform to the priorities of these technology companies. (Personal communication, April 19, 2023).

Do we link the previous paragraphs with the initial one of this article? Let's remember: The difference between academic and business research had long since disappeared. The university must literally fit in with the priorities of these technology companies, there is no filter in expressing it, for what, everything is tied up and well tied up, as the Spanish dictator Franco said. And if, as a university professor, you dare to question the relationship between technology, capitalism and the destruction of the environment, you could be fired (Soto, 2021), the university is not your place... Or, rather, like when they invited me to leave the Master's Degree in International Cooperation Management and the NGOs that I studied... Are not those who manage the research and science institutions the ones who would have to leave, since they are only at the service of

capital? Either we take the place that corresponds to us who have ethics, self-management, ecology, and the end of a criminal and terrorist system as principles... or we are lost.

The option of following the image of the monkey that covers itself so as not to see, not hear, and not speak, is the best option for being a teacher, currently, in my opinion. I will never forget when a vice dean, quoting I don't know who, stated that a chair enrolls in a career related to education, and obtains the degree. But the courage to publish it is something else. You just have to look at the percentages of passes in the faculties of education, and in the master's degrees for secondary school teachers, baccalaureate, vocational training and languages. And, it is that, as a result, in these studies, a building, or an industry, cannot collapse, or a patient die, there will be no criminal responsibility for creating lousy teachers. But if students are taught to be as useless as non-real-world classes, memory tests, or State/capitalism curricula, the system is fine. The hidden curriculum always wins, such as banking, casinos and betting rooms, businessmen or the political class, and the social parameters of academic capitalism and its moral engineering (Ramírez, 2022).

It is in this dystopian context -with the constant possibility of getting worse- in which we find ourselves, where some sparks keep us with a tiny halo of hope, perhaps utopia, because the world of the Black Mirror television series is already here. Some Chileans, some Puerto Ricans, some demonstrations in countries where the mere fact of being a woman and not wearing a hijab can imply that you could be tortured and murdered, an educational experience from more than a century ago... they make us take oxygen before those who would call us anything that the system says to call us; not so long ago they made fashionable, through the mass media and antisocial networks, the concept of deniers; it was, previously, perhaps, anti-system, radical, utopian... and if you want to go to the practice of a new world, why not, terrorists, as happened to Aaron Swartz, before he was incited to commit suicide (Wu, 2013), or to Ferrer Guardia, not only before, but also after the Spanish State assassinated him after condemning him to death penalty.

In the latter case, even a professor of contemporary history went back almost 20 years before he was born, to 1909, to write that, during the events of the Tragic Week in Barcelona, Ferrer "was seen carrying cans of gasoline and encouraging the groups, without it being possible to demonstrate, however, that he was the maximum instigator" (Comellas, 1998, p. 334). Other professors can happily write an epigraph for a book called "Ferrer and his women" (Avilés, 2006). Unamuno had no problem in affirming that Ferrer was a cold madman, ignorant fanatic, imbecile and evil, or the "presumed eminence priest Manjón" -and not an eminence in persecution of centuries of pedophilia-, in calling him "true criminal, exalted Freemason, true author of the frustrated regicide on the day of the king's wedding and of the burning of churches and schools in Barcelona, swindler, bad father, bad husband and bad person" (Cappelletti, 2012, p. 125).

Methodology

The emeritus Spanish king Juan Carlos de Borbón said in the mid-1990s that Spanish society is a society that encourages the creation and free expression of ideas, within a political framework that allows all voices to be heard. This speech was followed by logical laughter in response, as an introduction, in the video of a song in which the lyrics are explicit: "What are the objectives? The mansions of the rich, the banks, luxury stores, and the party headquarters" (TheBeerpriest, 2012). Today, this is unthinkable to read in any kind of scientific article, and hardly even in a song by a group playing live.

The Spanish state is a country where puppeteers can go to jail (Nerín, 2016), prison even with the support of the leftist party Podemos (Cordero, 2016), and where the media can accuse you of sympathizing with terrorism, without that false accusation being considered as a crime (Esteban, 2016); where a rapper can be sentenced for the lyrics of his songs (Torrús, 2018), despite the fact that the person who commissioned the song that led him into exile was the Vice President of Spain (Fernández, 2020).

In a court order, Baltasar Garzón, when he was still a judge, pointed to 35 senior Francoist officials as responsible for the crimes of the Spanish National-Catholic dictatorship; On May 27, 2009, the

Supreme Court admitted for processing the complaint for prevarication filed against the judge by the far-right union Manos Limpias, and although he was acquitted in 2012, Garzón would not serve as a judge again and Francoism would go unpunished as today, since previously the General Council of the Spanish Judiciary expelled him from the judicial career, after having been sentenced to eleven years of disqualification in the trial that followed him for having ordered illegal wiretapping (EFE, 2012): Curiously, he -who was prosecuting the right-wing Popular Party (PP)- was the first convicted in the corruption scheme that has plagued the PP for years (Santacecilia, 2012).

We can speak of qualitative methodology (Taylor and Bogdan, 2002), of virtual ethnography (Hine, 2004, 2017), of even going against the method and of the need for a much more complex explanation of scientific knowledge than the one that had emerged from positivism and similar philosophies (Feyerabend, 2020), of how to defend society from science (Feyerabend, 2001)... But why does the issue of power occupy a central place in Foucault's thought (2012), while today science, from my point of view, is absolutely submissive to authority, multinationals, and the most capitalist ideology that has ever existed?

A small part of the students of a subject that I teach, History of Schooling, stated in individual, anonymous comments, in the teacher evaluation survey, academic year 2022/2023: "he always relates everything to political issues", "he always criticizes schools because they indoctrinate", "should stick to giving only historical facts, without excessively expressing their opinion" (Personal communication, April 19, 2023). My score on these surveys is always below average. However, one of the students of that subject, uploaded a forceful writing to the forum of the same, titled *Dear university student: We are deceiving you*. What it expresses, a reality that almost nobody publishes:

The level of the essays and presentations of the university students would not exceed, for the most part, the standards of the Christmas theater of primary school. But that, for us, is more than enough to give it a pass.

Thus we fulfill the contract-program, the department is happy, the university is happy, our students pass, they think they know something and they are happy, and we languish before the sad reality.

... These points are just the tip of the iceberg. Teachers are fed up with training in multi-diverse teaching techniques and exotic skills to motivate students. What is clear is that if you, student, are not interested, I cannot plant it with you. But I can make you believe you're worth it, even if I know it's a lie. I have become an expert in doing it because the system demands it of me and I comply. And I pray that this only happens to me, and only where I work, but it doesn't happen in Medicine or Civil Engineering, especially when I cross a bridge or, God forbid, I'm on an surgery table.

...However, my teaching evaluations are very good and I have published them. But I am not an exception. When I talk to colleagues, they agree with my vision. Writing this is risky and it is more comfortable to keep quiet and teach. (Arias-Aranda, 2022).

Such an extensive textual quote would probably mean that this article would not be approved in a high-impact journal, that the point of methodology would not conform to the pride of the method used -obviously, infallible, seamless-, surely, would have the same result, and it would be even worse not assuming a self-proclaimed deideologized quantitative methodology, governed by the statistical program SPSS, and by the pathetic questionnaires validated by I don't know who... it would imply a very poor assessment. Any researcher knows that what is very deficient in a journal will end up being published in another journal, or in an international conference, upon payment.

Previously published articles, after changing names and university origins, and without plagiarism being appreciated, were sent shortly after their publication, and rejected (Carroll, 2018), or various false, ridiculous studies published in high-impact accredited academic journals (Schuessler, 2018)... it can help us understand various methodological issues.

We may not have a life to evaluate papers, we may receive a letter saying that whoever conducted qualitative research for two years in a remote region, and we may even receive interviews and observation records made by artificial intelligence, some say the well-known ChatGPT he is funny, but not an author (Holden, 2023). How could we deal with all of that?

In quantitative -and qualitative- research, those who respond have the possibility of flagrantly lying... but these are issues that are not included in the agenda. The answers are answers, they are entered into the computer program, then statistical processes are carried out, uncritical conclusions are made, and that's it, let's publish. Filling the "black box" of behaviorists with something real (Quezada, 2013) still seems as complicated as making certain "researchers" see that passing questionnaires and Likert scales may be completely useless. As may be the case of making observations, participatory or not, of those who do not see beyond what their eyes see, or interviews that do not contribute anything, as long as those observed and interviewed are not offended: approve the final report, and there is no real questioning of anything. If the article has been published by a journal that the multinationals Clarivate or Elsevier have placed at the top of their rankings, the academic authorities will not question anything... since, too often, they are part of all that, since they manage these journals, although we do not imagine evaluating, precisely, hundreds of articles.

There are journals that pride themselves on 85, 90, or 95% article rejection rates. If it were not for the scam of multinationals, universities and States, which end up paying fortunes to the aforementioned corporations (Nadal, 2023), no one would read those publications that contribute absolutely nothing, which demonstrates, for example, the non-existence of a correlation between what is written and educational policies, and even more, between what is written and what happens in the classrooms of schools, high schools and universities.

Let us advance by those truly emancipatory methodologies, and let us once and for all stop ignoring power, the State, capital, the ideological, bureaucratic, repressive apparatuses... Of course, we are going to have to continue publishing in journals that we would not even know about -as in tourism, construction or any other industry, we have to do things we don't want, as working class-, if it weren't for the injustices of the evaluation criteria by States, universities, faculties and departments, based on pathetic rankings, related to citations, and we even need to be cited in said publications, but living in a dictatorship does not imply assuming it, since it can be fought, even if this does not imply recognition or awards from academic hierarchies, obviously. It is possible to fight from outside or from within. This time, we are inside.

Results

We are in such a regime that we have to cover our eyes to be able to sing that the "State is a judge that judges us for being born, all cops are bastards (ACAB)" (Colectivo Registro Callejero, 2019). In fact, the song by Las Tesis was so successful that there was a "complaint at the Prosecutor's Office filed by the Chilean Police against their collective, holding them responsible for acts of violence that occurred in the context of the social outbreak... direct violence with firearms against Chilean police officers in the commune of La Granja" (Oriente and Benavente, 2020, p. 331-332).

The complaint was "against Sibila Sotomayor, Daffne Valdés, Paula Cometa and Lea Cáceres for the publication of a video against police violence "Manifiesto Against Police Violence", recorded together with members of the Russian feminist punk group Pussy Riot" (Freixas, 2021), although we also find that the Inter-American Court of Human Rights (IACHR), and specifically the IACHR's Office of the Special Rapporteur for Freedom of Expression, declared that "said criminal proceedings could lead to the criminalization of artistic expressions and protests protected by the right to freedom of expression. The police complaint specifically mentions the "performance" called "A rapist in my way" (EFE, 2020).

The fight of these brave women was not in vain, as no fight should be: "Included by Time in its list of the 100 most influential people of 2020, the artists also called for "public resources to be invested in fighting against impunity for sexual abusers, rapists and feminicides"" (EFE, 2021). A

court in Valparaíso filed the open case against *Las Tesis* at the beginning of 2021. Did the cops lose a new repressive opportunity?

Las Tesis, however, did not invent the wheel, history is full of examples of this. Certain music and lyrics were always an expression of rebellion and/or struggle, for example, in the case of the Spanish State, before suffering more than three decades of National-Catholic dictatorship, they sang:

If the priests and friars knew
the beating they are going to give them
they would go up to the choir singing
“freedom, freedom, freedom.”

*

If the Kings of Spain knew
how little they will last,
they would go out into the street shouting:

"Freedom, freedom, freedom!" (Pineiro, 2005, p. 140).

To cite other examples, in Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique and Sao Tomé and Príncipe, during the 70s, there was also music to awaken social consciousness, after the alleged independence processes of these territories, addressing political issues and social focused on liberation (Martínez, 2022).

This investigation is not accidental, since *Un violador en tu camino (a rapist in your way)* was going to be represented at the university, but due to the social outbreak that occurred in 2019, this could not be the case, and

it represented one of the emblematic manifestations of the popular uprising against the government of Sebastián Piñera and against the Chilean socio-economic model. It is important to remember that Chile is the country of "Latin American neoliberal success." On the one hand, it presents itself as a modernized liberal nation, with its burgeoning bourgeoisie, vigorous trade relations with the United States, and a whitewashed nationalism that glorifies itself for its European airs. On the other, social inequalities, precarious employment and the lack of public services is the reality of the majority of the population.

The trans-Andean neoliberal model is the product of a State that is heir not only to its colonial structures and relations, but also to one of the cruelest and longest-lasting dictatorships in the region: the Pinochet dictatorship (1973-1990). This regime laid the foundations for the neoliberal project in the country, a project that the democratic coalition has been able to maintain for the last 30 years. Since then, the "Chilean success" has been based on the dividends of a strategic primary resource: copper; in the "hard hand" of its military police: the carabineros; in its liberal-conservative hegemony, concentrated in a few families that own businesses and lands and in the "self-regulated freedom of the market", which feeds the coffers of a few, while condemning the majority of the population, not by chance the majority descendants of indigenous people, to the deprivation of basic rights such as housing, education and health. (Carranza et al., 2021, p. 6).

In another context of this world, victim of globalization, on September 16, 2022, a 22-year-old Kurdish-Iranian woman named Mahsa Jina Amini died after being tortured by the "orientation patrol" of the Islamic Republic of Iran (Gasht-e ershad), better known as the nefarious morality police. The images of the flaccid and lifeless body of the young woman spread like wildfire on the internet and social networks. Unlike so many other police tortures and killings, Amini's death

sparked widespread protests that began in her hometown of Saqqez in Kurdistan (the place of one of many hidden occupation wars) and quickly spread to Tehran and large swaths from the country. Women protesting for their basic human and civil rights are not new to contemporary Iran. However, the visible role of women at the forefront of national protests, and courageous acts of civil resistance, in direct confrontation with the Islamic Republic's repressive-police apparatus, left much of the world mesmerized, at least for the time that the mass media decided to broadcast the struggles, also recorded and broadcast, courageously, by so many women, and men, in their support. According to a data-driven analysis, between September 16 and November 11, 2022, at least 1,158 of 1,265 protests were led by women (Sadeghi-Boroujerdi, 2023).

Is it possible today to research and publish the harsh reality of women in Muslim countries, the status of female inferiority in the Islamic system (Gómez, 2019)? Is it possible to support a feminism that is not subsidized and, with it, controlled? Difficult to read these kinds of statements, but not impossible:

As in all areas, after all, you are a woman who wants to get rid of the patriarchal and retrograde chains that religions have placed on you, and that requires being a brave woman. Courage in women, as we can see in different emancipation movements throughout history, has always been frowned upon. This is how it is in the realm of religions: they accuse you of being a prostitute, a bad woman, a bad mother, a bad daughter, a bad sister, because the good woman in religions is the one who remains silent and remains, the one who bows her head and obey. This has always been the case in all religions, at least the Abrahamic ones. If Eve was able to change Adam's mind to eat the apple from the forbidden tree, just imagine what hundreds and hundreds of Eves can do. It would be the end. I think the clergy are afraid of us because they see the collapse of their misogynist doctrines reflected in our strength. (Soto, 2020).

Who, very much in line with the above, writes and publishes today about *the criminal history of Christianity* (Deschner, 1990)? And about *the fundamental lies of the Catholic Church* (Rodríguez, 1997)? And about *the prodigious adventure of Opus Dei* (Ynfante, 1970)? And what about *casino socialism, the anemic left and faltering trade unionism* (Taibo, 2011)? Will we be able to disseminate everything related to *sick medicine* (Blech, 2007) and *genetic impostors* (Jordan, 2001)?

The reality is that Coca-Cola paid 8 million euros to influence science in France (Horel, 2019), and that it refreshed Spanish doctors and scientific studies with 12 million: the Diabetes Foundation, the Spanish Heart Foundation, chaired by the Infanta Margarita de Borbón (aunt of King Felipe VI), the Spanish Nutrition Foundation (FEN), the Spanish Association of Pediatrics, the Polytechnic University of Madrid (UPM) received money from the multinational... (20minutos, 2016; Yagüe, 2016).

With the power of brands (Klein, 2011), deontological codes, ethics, and morals, go to landfills... to those that surround cities, with no other solution than to pile garbage without any ecological criteria... or did not the universities become veritable intellectual dumps long ago?

With millions of euros at stake, its beneficiaries and managers will never open their mouths to question *the university chairs sold to dirty business interests: another form of greenwashing* (Galindo, 2020), or the *academic whitewashing of the energy lobby* (Franco, 2023) will always be a fact.

When there are more than 200 cases of Spanish university corruption published (Asociación para la Transparencia en la Universidad, 2014), when an advisory association for young researchers -following the values of the European Code of Conduct for Integrity in Research- disseminates often cases of this today (Oficina Española de Integridad en la Investigación, 2023), my research, too, does not invent the wheel: *Science rots* (Méndez, 2023), as well as the society that obeys it. The research novelty is having a publication that tries to create, configure, consolidate and involve the largest possible number of human beings in a science and a coherent social organization with

values that go beyond compliance with Human Rights... when these are not even are really fulfilled.

The university world is governed by the absolute illogicality of the impact factors (Delgado-López-Cózar and Martín-Martín, 2019; Feenstra and Delgado, 2022), the compulsive publication of papers (Ioannidis et al, 2018) to achieve/maintain or ascend in teaching, the urgent need to enter "quotation farms", where scientific ethics are transformed into beings who agree to quote each other... (Ioannidis et al, 2019).

We have to resort, not to a great scientific eminence (we already see who elevates them on too many occasions: the system they help to perpetuate... Rome does not pay traitors), but to the Puerto Ricans Darío Constaín Reyes and Fernando Castro Álvarez, creators and members of Los Niños Estelares, and their theme *The Scientific Dictatorship* (Coletto, 2021):

The contemporary age, my friends, is not the age of the atomic bomb. The contemporary age is the age of the scientific barbarian.

...the Nazis didn't lose the war (paperclip), they just moved from Europe to America, and Uncle Sam took them over, gave them work and encouraged them to keep coming up with ways to moderate us. They want to make you an enemy of the land.

...Russell's perspective is already reality. The scientific dictatorship has just begun. The final dictatorship has just been established. World government, population reduction, new world order, new feudal age.

...Facebook is your digital folder, say goodbye to your privacy, cameras here, cameras there, cameras in front, cameras in back, conspiratorial threats, orchestrated pandemics, not so natural disasters (HAARP), in artificial markets.

...On a planet with powerless nations. Club of Rome, Trilateral Commission, the International Monetary Fund, Chatham House and the CFR, the World Bank and the Federal Reserve, Bilderberg and the United Nations, they all love globalist ideas: European Union, African Union, Pacific Union, American Union. In the north as in the south, NAFTA on steroids and UNASUR. Your slavery is being consolidated. Techno-vassalage for the crowd. Everything will be instantaneous, there will be no slowness. Just a happy world and a race without virtue. You are abdicating your freedom in exchange for idiocy and digital subsistence, in exchange for fear in a world regime, in exchange for merchandise and "singularity"... (Ninostelares, 2018).

The content of this song could be used for doctoral theses, but this is not appropriate, since it would remove the foundations of the system, such as informing, remembering, or disseminating what the song mentions, Operation Paperclip: after World War II, the United States Military and Intelligence Service organized to remove numerous scientists from Germany, including, to cite a single public and to some extent known example, Von Braun (Ierardo, 2016):

On March 9, 1955, some 42 million Americans - which at the time was about a quarter of the population of that country - tuned in to their television to watch a new Disney series.

It didn't show dancing mice or princesses in danger.

The Man in Space show featured a warm and charming rocket engineer offering his vision for the future of cosmic exploration.

Surrounded by models of rockets and futuristic scenes, Wernher von Braun addressed the viewer and explained how in 10 years it was possible to have a rocket to carry passengers.

...Von Braun had led the development of Hitler's V2 rockets; ballistic missiles made with slave labor and targeting civilians across Europe" (Hollingham, 2015).

And the end of this puzzle is as modern as it is ancient, it is a school that they only allowed five academic years to exist: the Modern School of Francisco Ferrer Guardia. It is not, nor was it, nor will it be the miracle that would save everything, neither then, nor now, nor in the future. But it did point out (as women and men have done before), a series of pedagogical, idealistic, revolutionary and anarchist principles.

In a deplorable historical context, and with a rich life after receiving an inheritance, instead of leading a happy existence, Ferrer took a risk, not only creating a school, but also a publishing house, and trying to bring together all available critical science, and disseminate as far as possible (Nadal, 2018):

I don't understand life without propaganda. Wherever I am, on the street, in the cafe, on the train, with whoever I am, I have to propagate something. I have exposed myself to outbursts, and I have felt them. But I can't change, that is, I don't want to change. I prefer to seem indiscreet than to silence a word or an observation that seems useful to make people reflect... Religion and politics are my battle horses. (Dommanget, 1972, 388).

According to Ferrer, there would be no hidden curriculum in his school, and the evils of society would be pointed out, that is, those who maintain and perpetuate the regime that makes us continue in slavery and injustice: property, authority, religion, militarism, judiciary, politics, patriotism, labor exploitation... (Ferrer, 2009).

Ferrer Guardia was assassinated by the Spanish State. The life and work of Teresa Mañé deserves much more than what is published and disseminated today, being a true reference of a feminism that does not advocate a presumed equality, but rather the authentic emancipation and liberation of women, within a world that has nothing to do with the world where we live now (Pecharroman, 2018; Puente, 2019).

Finishing this investigation, I discover that for Aaron Swartz, the same video that I have shown to students in class more than once, had a great impact: Manufacturing Consensus, by Noam Chomsky (Wayka, 2017). At the age of 19 (apart from everything he did for an internet and free knowledge), he already contributed more than a large part of the university teaching staff subjected to the dictates of capital:

Every time I saw a newspaper, a journal or a person on television, I questioned what I thought I knew about them, wondered how they would fit into this new image. Questions that had puzzled me for years suddenly began to make sense in this new world. I reconsidered everyone I knew, everything I thought I had learned. And I found that I did not have much company.

...Since then, I've realized that I need to spend my life working to fix the shocking breakup I discovered. And the best way to do that, I concluded, was to try to share what I had discovered with others. I couldn't tell him bluntly, I knew, so I had to provide hard evidence. (Swartz, 2016, p. 195).

Let's learn from so many women and so many men who, anonymous or known, have tried to change this depressing, criminal, polluted and ignorant world that surrounds us. And let's get going, without any need for vanguards or saviors.

Conclusions

Creating a journal is not exactly a social revolution, nor is it something new in history, nor will it bring down the foundations of capitalism. It is a simple grain of sand, but important, since we want to be part of all those publications, publishers, individuals and organizations that want total liberation.

What if we build a world without criminals or devastated peoples, with an education free from the clutches of capitalism and its allies, and with people who practice mutual aid, self-management, ecology and critical science at the service of the earth and the animals, humans and non-humans?

This was not only written in the abstract of this article, but it is written even more than a hundred years ago, by women and men.

In our world history, past, present, and hopefully future, there are those who say *Non serviam*, or what is the same, I will not serve, to this criminal system that surrounds us, and that tries to make us subjects. Even if they try to isolate us, those of us who do not believe this farce are not alone, and just like in the series *The Handmaid's Tale*, its protagonist goes from normality to rebellion, so it was in very different parts of the planet, or in the case of the Argentine Soledad Rosas in Italy (Caparrós, 2003).

Let's make it possible to publish the truth, to act. Yes, the *media hide the world*, they are *information traffickers* (Serrano, 2009, 2010), psychology can be anything from a *scientific myth* (Deleule, 1972) to one of the bases of the MKUltra atrocity (Sánchez et al., 2012), and it is even possible to remain firm *against peace, against democracy* (García, 1994), like the lies that they are, in this absolute *Gomorra* (Saviano, 2014) in which we live, even though the majority of the population suffers precariousness and miseries do not know/can/want to see it, and a large part of the youth dreams are being a millionaire being *youtubers* or *tiktokers* (Illescas, 2019).

We will build hopes and illusions collectively, without leaders bought or sold to the system, if this is even possible. Dystopia or utopia, at the barricade, you can only be on one side... or you will burn. We welcome all those who wish to make their dreams of freedom a reality. Critical research and social change towards something much better will depend on everyone. Let's organize for it. And fight.

Bibliography

- 20minutos. (May 17, 2016). Coca-Cola pagó 5 millones a entidades científicas para realizar estudios y campañas sobre salud y nutrición en España. *20minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/2748479/0/coca-cola-estudios/cientificos-salud/cinco-millones/>
- Ansele, M. (March 31, 2023a). Suspendido de empleo y sueldo por 13 años uno de los científicos más citados del mundo, el español Rafael Luque. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2023-03-31/suspendido-de-empleo-y-sueldo-por-13-anos-uno-de-los-cientificos-mas-citados-del-mundo-el-espanol-rafael-luque.html>
- Ansele, M. (April 20, 2023). Un catedrático capta con su empresa tapadera a científicos españoles para que mientan y digan que trabajan en una universidad saudí. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2023-04-20/un-catedratico-capta-con-su-empresa-tapadera-a-cientificos-espanoles-para-que-mientan-y-digan-que-trabajan-en-una-universidad-saudi.html>
- Arias-Aranda, D. (December 30, 2022). Querido alumno universitario de grado: Te estamos engañando. *LinkedIn*. https://www.linkedin.com/pulse/querido-alumno-universitario-de-grado-te-estamos-daniel-arias-aranda?trk=public_profile_article_view
- Asociación para la Transparencia en la Universidad. (2014). *Asociación para la transparencia en la universidad (ATU)*. <http://www.corruptio.com/>
- Avilés, J. (2006). *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*. Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- Blech, J. (2007). *Medicina enferma*. Ediciones Destino.
- Caparrós, M. (2003). *Amor y anarquía. La vida urgente de Soledad Rosas 1974-1998*. Editorial Planeta.
- Cappelletti, A. (2012). *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. Tierra de Fuego/LaMalatesta Editorial.

- Carranza, V., Nunes, A. L. y de Cássia, K. (2021). Feminismo(s) y videoactivismo en Un violador en tu camino. *Revista Nuestramérica*, 9(17), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6190014>
- Carroll, A. E. (November 5, 2018). Peer Review: The Worst Way to Judge Research, Except for All the Others. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2018/11/05/upshot/peer-review-the-worst-way-to-judge-research-except-for-all-the-others.html?smid=em-share>
- Colectivo Registro Callejero. (November 26, 2019). *Performance colectivo Las Tesis "Un violador en tu camino"* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=aB7r6hdo3W4>
- Coletto, L. (March 5, 2021). Comienza la dictadura científica...o el genio de Los Niños Estelares. *Mil21*. <https://www.mil21.es/noticia/3549/opinion/comienza-la-dictadura-cientifica...o-el-genio-de-los-ninos-estelares.html>
- Comellas, J. L. (1998). El Regeneracionismo en el poder. In Comellas, J. L., *Historia de España Contemporánea* (pp. 319-334). Editorial Rialp.
- Cordero, D. (February 8, 2016). (VIDEO) Indignantes declaraciones de Carolina Bescansa, dirigente de Podemos, apoyando represión contra titiriteros. *Kaosenlared*. <https://archivo.kaosenlared.net/video-indignantes-declaraciones-de-carolina-bescansa-dirigente-de-podemos-apoyando-represion-contra-titiriteros/>
- Crichton, M. (2009). *Next*. Random House Mondadori.
- Deleule, D. (1972). *La psicología, mito científico*. Editorial Anagrama.
- Delgado-López-Cózar, E., Martín-Martín, A. (2019). El Factor de Impacto de las revistas científicas sigue siendo ese número que devora la ciencia española: ¿hasta cuándo? *Anuario ThinkEPI*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13e09>
- Deschner, K. (1990). *Historia criminal del cristianismo. Los orígenes, desde el paleocristiano hasta el final de la era constantiniana*. Martínez Roca.
- Dommanget, M. (1972). Francisco Ferrer. In Dommanget, M., *Los grandes socialistas y la educación. De Platon a Lenin* (pp. 382-414). Editorial Fragua
- East, V. y Benavente, A. M. (2020). Colectivo Las Tesis. "Y la culpa no era mía ni donde estaba ni como vestía. El violador eres tú". La performance colectiva que masificó, a nivel mundial, la tesis de Rita Segato en torno al "mandato de violación". *Revista Nomadías*, 29, 331-343. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/61089>
- EFE. (February 26, 2012). Baltasar Garzón, absuelto en el juicio por investigar crímenes del franquismo. *Semana*. <https://www.semana.com/mundo/articulo/baltasar-garzon-absuelto-juicio-investigar-crimenes-del-franquismo/254074-3/>
- EFE. (June 29, 2020). La CIDH preocupada por una investigación criminal contra Las Tesis en Chile. *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/politica/cidh-preocupada-investigacion-lastesis-chile_1_6071462.html
- EFE. (January 4, 2021). Chile: Justicia archiva caso de Carabineros contra Las Tesis. *Deutsche Welle (DW)*. <https://www.dw.com/es/chile-justicia-archiva-caso-de-carabineros-contra-lastesis/a-56129087>
- Egaña, T. (2012). Use of Bibliography and Academic Plagiarism among University Students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 9, 200-212. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209>
- Escrivá, A. (2023). *Contra la sostenibilidad*. Arpa.
- Esteban, P. (February 7, 2016). Carmena externalizó la contratación de la obra con consignas proetarras del Carnaval. *El Confidencial*.

https://www.elconfidencial.com/espana/madrid/2016-02-07/carmena-externalizo-la-contratacion-de-la-obra-con-consignas-proetarras-del-carnaval_1147998/

- Feenstra, R. A., Delgado, E. (2022). Philosophers' appraisals of bibliometric indicators and their use in evaluation: from recognition to knee-jerk rejection. *Scientometrics*, 127, 2085-2103. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04265-1>
- Fernández, A. (August 5, 2020). Pablo Iglesias encargó una canción contra el Rey al rapero Valtònyc. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/cataluna/2020-08-05/pablo-iglesias-encargo-cancion-rey-valtonyc_2706507/
- Ferrer, F. (2009). *Principios de moral científica*. Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.
- Feyerabend, P. (2001). Cómo defender a la sociedad de la ciencia. *Polis*, 1, 1-8. <https://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2001-N1-138>
- Feyerabend, P. (2020). *Against Method*. Verso.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI.
- Franco, J. A. (March 27, 2023). Blanqueamiento académico del lobby energético. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/extractivismo/blanqueamiento-academico-del-lobby-energetico>
- Freixas, M. (January 5, 2021). La justicia chilena archiva la denuncia de la Policía contra LasTesis: "Es un avance en el respaldo a la libertad de expresión". *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/internacional/justicia-chilena-archiva-denuncia-policia-lastesis-avance-respaldo-libertad-expresion_1_6717425.html
- Galindo, P. (December 7, 2020). *Cátedras universitarias vendidas a sucios intereses empresariales: otra forma de greenwashing* [Blog post]. <https://blogsostenible.wordpress.com/2020/12/07/catedras-universitarias-vendidas-a-sucios-intereses-greenwashing/>
- García, A. (1994). *Contra la paz. Contra la democracia*. Virus.
- Gómez, P. (2019). El estatuto de inferioridad femenina en el sistema islámico. *Ensayos de Filosofía*, 10(2), s. p. <https://www.ensayos-filosofia.es/archivos/articulo/el-estatuto-de-inferioridad-femenina-en-el-sistema-islamico>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Hine, C. (2017). Ethnography and the Internet: Taking Account of Emerging Technological Landscapes. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 10, 315-329. <https://doi.org/10.1007/s40647-017-0178-7>
- Holden, H. (January 26, 2023). ChatGPT is fun, but not an autor. *Science*, 379(6630), 313. <https://doi.org/10.1126/science.adg7879>
- Hollingham, R. (December 20, 2015). Wenher von Braun: el nazi que diseñó la ruta al espacio. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151218_vert_fut_finde_nazi_wenher_brauns_espacio_yv
- Horel, S. (May 8, 2019). Enquête sur la science sous influence des millions de Coca-Cola. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/planete/article/2019/05/08/enquete-sur-la-science-sous-influence-des-millions-de-coca-cola_5459509_3244.html
- Ierardo, E. (2016). *Sociedad Pantalla: Black Mirror y la tecnoddependencia*. Ediciones Continente.
- Illescas, J. E. (2019). *Educación Tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. El Viejo Topo.

- Ioannidis, J. P. A., Baas, J., Klavans, R., Boyack, K. W. (2019). A standardized citation metrics author database annotated for scientific field. *PLoS Biol*, 17(8), 1-6. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000384>
- Ioannidis, J. P. A., Klavans, R., Boyack, K. W. (2018). Thousands of scientists publish a paper every five days. *Nature*, 561, 167-169. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-06185-8>
- Jordan, B. (2001). *Los impostores de la genética*. Ediciones Península.
- Klein, N. (2011). *No Logo. El poder de las marcas*. Editorial Planeta.
- Mallo, O. (2022). *El Informe Iberdrola. Por qué el capitalismo verde NO salvará al mundo*. Txalaparta.
- Martínez, M. (2022). Colectivo LASTESIS: *agitprop* feminista contemporánea. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 50, 155-179. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1673>
- Méndez, E. (April 20, 2023). Se nos pudre la ciencia. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2023-04-20/se-nos-pudre-la-ciencia.html>
- Nadal, A. (2018). *La Escuela Moderna. Análisis histórico*. La Muralla.
- Nadal, A. (2023). La investigación educativa como didáctica en la enseñanza de la posverdad. Análisis de contextos. *Revista de Propuestas Educativas*, 5(9), 10-27. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v5i9.1000>
- Nerín, G. (February 10, 2016). La prisión de los titiriteros y la libertad de expresión. *El Nacional.cat*. https://www.elnacional.cat/es/cultura/titiriteros-madrid-libertad-expresion_69277_102.html
- Ninosestelares. (December 11, 2018). *Los niños estelares - La dictadura científica acaba de empezar EN VIVO (Río Piedras PR 10/2009)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rKgJWUvFre4>
- Oficina Española de Integridad en Investigación. (2023). *Oficina Española de Integridad en Investigación*. <https://twitter.com/OIntegridadEsp>
- Ortíz, A. (November 15, 2021). El problema en Lengua que el Gobierno no ve: por qué hay universitarios con faltas de ortografía. *El Español*. https://www.elespanol.com/reportajes/20211115/problema-lengua-gobierno-no-universitarios-faltas-ortografia/626687921_0.html
- Pecharroman, C. (July 1, 2018). Teresa Mañé, la "madre de las mujeres libres". *MujeresRTVE*. <https://medium.com/periodistasolvidadas/teresa-ma%C3%B1%C3%A9-la-abuela-de-las-mujeres-libres-22b91c9d9a8b>
- Piñeiro, M. T. (2005). El Cancionero de la Guerra Civil. Propaganda y contrapropaganda sonora. *Revista de la Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana (SEECI)*, 12, 108-146. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2005.12.108-146>
- Puente, G. (2019). Correspondencia entre Rejas. La Defensa de la Libertad por Teresa Mañé Miravent. *Triangle*, 17, 71-90. <https://doi.org/10.17345/triangle17.71-90>
- Quezada, V. E. (2013). A cien años de "Psicología como la ve un conductista". *Revista De Psicología*, 22(1), 99-101. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.30022>
- Ramírez, E. (2022). Los parámetros sociales del capitalismo académico: algunos cuestionamientos. *QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 87-106. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.962>
- Rodríguez, P. (1997). *Mentiras fundamentales de la Iglesia católica*. Ediciones B.

- Sadeghi-Boroujerdi, E. (2023). Iran's uprisings for 'Women, Life, Freedom': Over-determination, crisis, and the lineages of revolt. *Politics*, 0(0), 1-35. <https://doi.org/10.1177/02633957231159351>
- Sánchez, M., Iturbide, L. M. y Lizaso, I. (2012). La inteligencia militar norteamericana y el uso ambivalente de la psicología desde una perspectiva histórica: el programa Handicraftas (1941) y el proyecto Mkultra (1953). *Revista de historia de la psicología*, 33(3), 37-48. <https://journals.copmadrid.org/historia/art/79a49b3e3762632813f9e35f4ba53d6c>
- Santacecilia, M. (February 9, 2012). Garzón inhabilitado. *Deutsche Welle (DW)*. <https://www.dw.com/es/garz%C3%B3n-inhabilitado/a-15734068-0>
- Saviano, R. (2014). *Gomorra*. Penguin Random House.
- Schuessler, J. (October 4, 2018). Hoaxers Slip Breastaurants and Dog-Park Sex Into Journals. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2018/10/04/arts/academic-journals-hoax.html>
- Serrano, P. (2009). *Desinformación. Cómo los medios ocultan el mundo*. Península.
- Serrano, P. (2010). *Traficantes de información. La historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Ediciones Akal.
- Soto, A. (April 19, 2023). El CSIC investigará a los científicos que vendieron su prestigio a Arabia Saudí. *La Voz de Galicia*. <https://www.lavozdegalicia.es/noticia/sociedad/2023/04/19/csic-investigaran-cientificos-vendieron-prestigio-arabia-saudi/00031681925306555655557.htm>
- Soto, J. (May 14, 2020). "Tengo 22 años, soy mujer y he apostatado del islam". *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2020-05-14/entrevista-nao-apostata-islam_2594139/
- Soto, J. (November 23, 2021). Adrián Almazán, profesor expulsado de Deusto: "Mi despido tiene una motivación ideológica". *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/cultura/2021-11-23/adrian-almanzan-profesor-expulsado-deusto-despido_3323931/
- Swartz, A. (2016). *The Boy Who Could Change the World: The Writings of Aaron Swartz*. Verso.
- Taibo, C. (2011). *Estado de alarma. Socialismo de casino, la izquierda anémica y el sindicalismo claudicante*. Los libros de la catarata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- TheBeerpriest. (February 19, 2012). *A Degüello - Guerra Social* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=i4hKizlyfCA>
- Torrús, A. (February 20, 2018). Estas son las frases y versos por los que Valtonyc irá a prisión tres años y medio. *Público*. <https://www.publico.es/sociedad/valtonyc-son-frases-versos-valtonyc-ira-prision-tres-anos-medio.html>
- Wayka. (June 8, 2017). *Manufacturando Consenso de Noam Chomsky* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-B0yL4-9gC0>
- Wu, T. (January 14, 2013). How the Legal System Failed Aaron Swartz -And Us. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/news/news-desk/how-the-legal-system-failed-aaron-swartzand-us>
- Yagüe, A. M. (June 26, 2016). Coca Cola 'refresca' con 12 millones a médicos y estudios científicos españoles. *El Español*. <https://cronicaglobal.elespanol.com/business/coca->

cola-refresca-con-12-millones-a-medicos-y-estudios-cientificos-
espanoles_41260_102.html

Ynfante, J. (1970). *La prodigiosa aventura del Opus Dei. Génesis y desarrollo de la Santa Mafia*.
Ruedo Ibérico.

Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile: análisis desde su identidad¹

Claudia Carrasco Aguilar

Profesora Titular, Universidad de Playa Ancha, Chile
Investigadora Postdoctoral, Universidad de Granada, España
<https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>
claudia.carrasco@upla.cl

Antonio Luzón Trujillo

Profesor Titular, Universidad de Granada
<https://orcid.org/0000-0002-4095-2319>
aluzon@ugr.es

Verónica López Leiva

Profesora Titular, Directora Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>
veronica.lopez@pucv.cl

RESUMEN

Este trabajo analiza el rol de las políticas educativas y de la organización docente en los procesos de conformación de las identidades del profesorado, entre el periodo de la consolidación del Estado Docente, y la actualidad. La identidad docente es un constructo multidimensional, que va mutando en la medida en que el profesorado va atravesando diferentes escenarios sociales, políticos e históricos. Se trata de un artículo de revisión documental. El desarrollo de este artículo muestra que el profesorado se ha constituido como un actor muy diverso, por lo que no es posible referirse a una sola identidad. Esas diferencias tensionan identidades funcionarias, técnicas, académicas, de autonomía, colectivas, profesionales, entre otras, que conviven simultáneamente y se construyen de forma dialéctica con los contextos. El artículo sugiere a futuras investigaciones observar la relación entre identidades y trayectorias docentes.

Palabras clave: Responsabilidad del Estado, política educacional, Estado y educación, movimiento social, reforma de la educación, historia de la educación.

Political and socio-historical context of teachers in Chile: analysis from their identity

ABSTRACT

This paper analyzes the role of educational policies and teacher organization in the processes of shaping teachers' identities between the period of the consolidation of the teaching state and the present. Teacher identity is a multidimensional construct, which mutates as teachers go through different social, political and historical scenarios. This is a documentary review article. The development of this article shows that the teaching profession has been constituted as a very diverse actor, so that it is not possible to refer to a single identity. These differences create tensions between functional, technical, academic, autonomous, collective and professional identities, among others, which coexist simultaneously and are constructed dialectically with the contexts. The article suggests

¹ Agradecimientos a los proyectos: FONDECYT N° 11190339 Trayectorias docentes: Análisis en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, FONDECYT N° 1191267 La inclusión excluyente: prácticas de exclusión y segregación en escuelas chilenas; Becas ANID – 2022 N° 74220039; SCIA ANID CIE160009

that future research should observe the relationship between identities and teaching trajectories.

Keywords: State responsibility, educational policy, State and education, social movement, education reform, History of education.

Contexto político e sócio-histórico dos professores no Chile: análise a partir de sua identidade

RESUMO

Este trabalho analisa o papel das políticas educacionais e da organização docente nos processos de conformação das identidades docentes, entre o período de consolidação do Estado de Ensino e a atualidade. A identidade docente é uma construção multidimensional, que se modifica à medida que os professores passam por diferentes cenários sociais, políticos e históricos. Este é um artigo de revisão documental. O desenvolvimento deste artigo mostra que os professores tornaram-se um ator muito diversificado, pelo que não é possível referir-se a uma identidade única. Essas diferenças acentuam identidades oficiais, técnicas, acadêmicas, autônomas, coletivas, profissionais, entre outras, que coexistem simultaneamente e se constroem dialeticamente com os contextos. O artigo sugere pesquisas futuras para observar a relação entre identidades e trajetórias docentes.

Palavras-chave: Responsabilidade do Estado, política educacional, Estado e educação, movimento social, reforma educacional, história da educação.

INTRODUCCIÓN

La identidad del profesorado es un fenómeno complejo de estudiar que implica investigar a un sujeto colectivo que enfrenta diferentes tensiones derivadas de su profesión, y a la vez, presenta una alta heterogeneidad. En términos generales, ésta suele investigarse a través de categorías como la vocación para la enseñanza, la contribución social y las condiciones de trabajo (Friz y otros, 2022; Carrillo y otros, 2022; Otondo y Núñez, 2023).

La identidad es un constructo relativo al contexto sociohistórico, y en el caso del profesorado, se relaciona con diferentes transiciones entre expresiones de profesionalización que han sido construidas a partir de múltiples políticas públicas, destacando la condición funcionaria, el quehacer de tipo técnico y la definición de su rol como trabajador de la educación (Núñez, 2007). Por su parte, en la actualidad, las políticas de estandarización docente estarían llevando al profesorado a burocratizar y descualificar su trabajo, aunque al mismo tiempo se han ido construyendo diferentes formas identitarias de resistencia a la imposición del Estado, y por lo tanto, a sus políticas (Carrasco y López, 2022). Es por ello que la construcción de la identidad docente no debe ser analizada exclusivamente como un reflejo de las políticas y reformas educativas. Más bien, es posible decir que éstas constituyen el marco en el cual se construye su identidad (Carrasco y otros, 2019).

Si bien la definición del sí mismo es individual y colectiva, ésta opera como una narración social, por lo que muchas veces exige de la identificación con un grupo en particular (Ortiz-Mallegas y otros, 2022; Pérez y otros, 2022; Valdenegro y González, 2022). Es así como para comprender la alta complejidad de la identidad docente en su evolución histórica, es necesario comprender que ésta

jamás tendrá, ni ha tenido, una única definición. Por ello, este artículo prefiere referirse al plural “identidades docentes”, en vez de usar el término en singular, y así, dar cuenta de la diversidad de expresiones que ésta puede tomar. Si bien las políticas educativas constituyen el marco de construcción de las identidades docentes, es la participación en organizaciones reivindicativas la que le ha ofrecido identidad social al gremio (Ortiz-Mallegas y otros, 2022; Preston, 2020). Al interior de las organizaciones docentes se expresa la búsqueda de la democratización de la educación; aunque al mismo tiempo, se enfrentan procesos de autoritarismo y confrontación de relaciones de poder entre sus dirigentes (Jabbar y otros, 2020; Mancini, 2020; Owens, 2022).

Este trabajo analiza el rol de las políticas educativas y de la organización docente en los procesos de conformación de las identidades del profesorado, entre el periodo de la consolidación del Estado Docente y la década de 2010. Se ha elegido ese periodo porque desde entonces es posible observar con claridad una política centralizada y nacional dirigida al profesorado. Para ello, se realizó un análisis documental de revisión de literatura a través de algunos textos escritos en las épocas señaladas, y otros que refieren a la misma. A continuación, se abordan tres periodos históricos con el fin de mostrar cómo se combinan las identidades que las reformas y políticas educativas ofrecen, con aquellas que se pueden esbozar a partir de la participación docente en organizaciones sociales, sindicales y de carácter reivindicativo.

El Profesorado y el Estado Docente

Aunque en 1860 se promulgó la primera Ley Orgánica de Instrucción Primaria, no fue hasta 1920 que se dictó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. En materia de trabajo docente, esta definió por primera vez la jornada laboral docente e instaló un debate sobre el perfeccionamiento docente, lo que se articuló con el creciente rol del Estado de edificar un sistema nacional de educación (Biscarra y otros, 2015). Esta ley defendía el acceso a la educación, sobre todo, de los sectores populares, ofreciendo garantías estatales para estos fines (Donoso y Donoso, 2010). Por ello, se suele situar en ésta la consolidación de un Estado Docente, el que paulatinamente se estaba conformando desde fines del siglo XIX e inicios del siglo XX (Sandoval-Rubilar, 2020). Sin embargo, esta ley no resolvió la escasez de escuelas y mantuvo el carácter burgués de la educación. Reyes (2009) caracteriza a esta ley como un intento de las elites chilenas para detener el avance de los movimientos sociales de la época, ya que diferentes agrupaciones de trabajadores habían construido propuestas pedagógicas autónomas, enmarcadas en las acciones de la Federación Obrera de Chile.

Posteriormente, la Asamblea Constituyente Popular de 1925 lideró un movimiento popular a través de la Asociación General de Profesores, con el fin de levantar propuestas pedagógicas innovadoras. Sin embargo, el entonces presidente Jorge Alessandri (1920-1925) no consideró la voz del profesorado, imponiendo una nueva institucionalidad a través de una Constitución Política de la República (Reyes, 2010). Con la Constitución de 1925 quedó legislado el rol del Estado en la educación y ésta fue acusada por diferentes organizaciones docentes de haberse originado en una burguesía que buscaba imponer un determinado orden, unidad y homogeneidad al proceso de construcción de la nación. Sin embargo, las fuertes disputas entre las organizaciones docentes y los

partidos políticos llevaron al fracaso de varios proyectos educativos alternativos contruidos por organizaciones docentes, como fue el caso de las Escuelas Federales Racionalistas (Reyes, 2009). Estas disputas dan cuenta de una tensión en las identidades del profesorado de la época, que por un lado parecen expresar un sentido de organización colectiva con relativa autonomía, y por otro, se muestran atravesadas por luchas de poder.

Estas identidades, ya venían transitando hacia un proceso de profesionalización, a través de la institucionalización de su formación, especialmente en secundaria (Contreras y Villalobos, 2010). Este proceso coincidió con la Reforma Educativa de 1928 en el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931). Ese año se dictaron y se derogaron una serie de cuerpos legales que pretendieron crear la infraestructura organizacional de la Reforma educativa de la época. Entre abril y mayo se creó y se derogó la Superintendencia de Educación, se creó el Ministerio de Educación Pública, se crearon las Direcciones Generales, se extendió la educación básica obligatoria a seis años, y se reconoció el rol cooperador de la función educacional del Estado a los establecimientos privados. La derogación de estas iniciativas operó como una contrarreforma, ocurrida entre octubre de 1928 y febrero de 1929 (Carimán, 2012). En este periodo se comenzó a observar una amplia diversidad de formaciones docentes, que se disputaron entre el docente normalista, el profesor de Estado - formado en institutos y universidades-; y el profesor para la enseñanza técnica. Cada tipo de formación impactó en la conformación de diferentes identidades docentes, que transitaron desde una identidad técnica, hasta una de tipo liberal con elementos académico-disciplinarios.

Luego del Gobierno de Ibáñez, los desarrollos políticos del país empezaron a evidenciar presiones de diferentes organizaciones docentes como la Federación de Maestros de Chile, la Unión de profesores de Chile y la Federación de Educadores de Chile (Echeverría, 1983). Además de estas organizaciones, el magisterio fue paulatinamente explicitando la necesidad de vincularse con diversos grupos sociales para generar diversos debates públicos (Vidaurre, 1959). Al mismo tiempo, se fue instalando en las escuelas una cultura burocrática, como expresión del hecho de que la mayoría del profesorado era empleado de un Estado nacional, centralizado, jerárquico y normativo. Esta doble expresión, como docente organizado y como funcionario público, colaboró en la creación de identidades complejas, que parecen mostrarse a través de diferentes tensiones. Por ejemplo, el Estatuto Administrativo de 1960 definió al profesorado como un grupo particular dentro de los funcionarios públicos (Biscarra y otros, 2015), lo que dejó en evidencia una propuesta identitaria diferente a la de otros funcionarios. Además, y a pesar de estar constantemente enfrentados con el Estado en torno a sus remuneraciones y condiciones de empleo, varios movimientos magisteriales de la época defendieron el Estado Docente, destacando sus rasgos de centralismo, uniformidad y formalismo administrativo (Núñez, 2004). Así, las identidades docentes parecen haber estado sujetas al Estado, del cual dependían y al cual defendían, a la vez que se construían como contestatarias al mismo. Posiblemente esto pudo ser validado por la propia política pública, al dejar al profesorado en una categoría especial de funcionario público. No se trata necesariamente de docentes que por un lado eran funcionarios públicos y defendían al Estado, y por otro, participaban de organizaciones sociales. Se trata de la complejidad multidimensional de las identidades, las cuales aparecen como

un fenómeno que entrelaza procesos, convicciones y prácticas, en el mismo sujeto, expresando una hibridez identitaria cuyo origen es histórico (Molina, 2022).

Estas expresiones identitarias convivieron con la expansión más importante del sistema educacional chileno, la cual se registró en la década de 1960, y muy particularmente, luego de la reforma educacional que inició el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Esta reforma sostuvo principios como la educación integral, igualdad de oportunidades, educación para la democracia, educación permanente, responsabilidad sociocultural de la educación, entre otros. Sin embargo, al mismo tiempo construyó un currículum tecnicista, bajo una posición altamente conservadora que llevó a la educación a transitar hacia un lenguaje que destacaba la objetividad y neutralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Oliva, 2008). Como se puede ver, estas contradicciones ofrecen identidades docentes en tensión, las que pueden ser difíciles de integrar.

Posteriormente, y durante el gobierno del presidente Salvador Allende (1970-1973), la economía chilena atravesó un periodo de transición con grandes ramificaciones en el orden financiero y estructural. El gobierno de Allende institucionalizó la gratuidad, instalando programas de asistencia escolar para los sectores populares de la sociedad. Además, se potenció un programa de orientación escolar y el mejoramiento del estatuto del cuerpo docente en materia de salarios y participación (López y Cárdenas, 2015). Este gobierno buscó la recuperación de la relación entre clase social y educación, entendiendo ésta como un vehículo de movilidad social (Blanc, 1971). Estas iniciativas convergieron en el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), que se propuso terminar con la desigualdad social en el sistema escolar, aunque generó polémicos encuentros y desencuentros en un gran sector del magisterio (Flores y otros, 2021). Diferentes enfrentamientos comenzaron a ocurrir entre el profesorado que apoyaba estas reformas y quienes no, polarizándose las miradas sobre la educación y sus fines.

En términos de la organización docente, en 1970 el magisterio acordó por unanimidad en el Congreso Nacional de Educación, constituir una única organización sindical a través del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), el que a los pocos meses fue reconocido por una ley especial de la República. El SUTE agrupó a maestros y al personal que trabajaba en el sector. Esta organización sindical tuvo algunos componentes de tipo pedagógicos por medio de la formación continua del profesorado, con base en un modelo de aprendizaje y perfeccionamiento que buscaba generar instancias de análisis de la práctica docente para su mejoramiento (Donoso, 2008; Núñez, 2015). La conformación del SUTE da cuenta de que las identidades obreras no estaban del todo abandonadas, toda vez que la figura de “trabajador” de la educación vuelve a aparecer en el escenario político, incluso por encima del esfuerzo del Estado de promover una identidad profesional.

La fuerza de la profesionalización en la Dictadura Militar y el Estado Subsidiario

La Dictadura Militar encabezada por Augusto Pinochet (1973-1989) marcó el paso de un Estado Docente hacia un Estado Subsidiario. El sistema educacional chileno sufrió profundas transformaciones, desde cambios metodológicos y de contenidos hasta la desaparición y muerte de

connotados profesores y profesoras. La Dictadura asignó nuevos roles a los distintos estamentos de la comunidad escolar, viéndose afectado el conjunto del sistema de educación a través del descenso del gasto público, lo que repercutió en una fuerte baja de las remuneraciones docentes. Se intervino la dirección de escuelas y liceos, y se limitó el desarrollo del currículo (Flores y otros, 2021).

Recurriendo al uso de la fuerza, se impuso un nuevo modelo de desarrollo, cuya lógica de acumulación se inscribió en la dinámica del capitalismo internacional. Así, en 1974 el sistema educativo quedó en manos de institutos militares. El Ministerio de Educación Pública pasó a ser una institución de carácter técnico, transformando la educación en una forma de control social. La intervención del Estado como agente económico, fue sustituida por la intervención represiva de éste como agente político (Echeverría, 1983). Junto con ello, el SUTE fue disuelto, y el profesorado del país perdió derechos que regían específicamente la actividad laboral docente. La reorganización curricular de la Dictadura implicó el fomento de una visión técnico-operacional de la pedagogía (Donoso, 2008). El período de la Dictadura modificó la estructura del puesto laboral del profesorado por la pérdida de su estatus de funcionario público. En este sentido, el estudio desarrollado por Orellana y otros (2020), sobre la biografía de profesoras en dictadura, muestra cómo la Dictadura habría quebrado la identidad funcionaria del profesorado chileno.

La Declaración de Principios que la Dictadura dio a conocer en 1974 clausuró el principio del pluralismo ideológico (Echeverría, 1983), y ese mismo año, la Dictadura fundó el Colegio de Profesores de Chile como una nueva organización para el magisterio, imponiendo la colegiatura obligatoria y traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al SUTE. De esta manera, se pretendió asimilar la profesión docente a las profesiones de ejercicio liberal (Scherping y otros, 2005). Sin embargo, el profesorado nacional fue conformando organizaciones paralelas bajo el alero de la Iglesia Católica o de iniciativas culturales y deportivas, sosteniendo la defensa de la educación pública y de la profesión docente (Cornejo y Reyes, 2008). Así, la segunda mitad de la década de 1970 se caracterizó por diferentes estrategias orientadas a desarticular las organizaciones profesionales y educativas (Moreno y Gamboa, 2014). Con esto, se aprecia una amplia emergencia de identidades docentes colectivas, orientadas a la organización social y de carácter reivindicativo; las que convivieron con identidades atravesadas por el miedo. Esto es definido por Orellana y otros (2020) como “identidad profesional pasiva” (p. 19).

A partir de la década de 1980, la Dictadura logró articular una política educacional coherente que comenzó con el nombramiento de una Directiva Educacional, y se consolidó con el traspaso de la educación pública hacia los municipios. El periodo comprendido entre 1979 y 1989 se focalizó en la descentralización y privatización del sistema educativo. Al profesorado se le liquidó la condición funcionaria al traspasar sus contratos a las municipalidades en calidad contractual de trabajadores comunes (Núñez, 2004). Este traspaso tuvo como consecuencia la entrega de la regulación de la educación a los mecanismos de mercado, debilitando las organizaciones docentes. De este modo, el objetivo de mejorar la calidad de la educación quedó supeditado al logro de una mayor eficiencia administrativa, a la atracción de recursos desde el sector privado y a la competencia entre

establecimientos. Así, durante la década de 1980 se consolidó un modelo político y económico inspirado por la doctrina neoliberal de Milton Friedman (Falabella, 2015).

La mayor forma de organización docente apareció en 1981 con el cambio de la Ley de Colegios Profesionales que decretó la libertad de asociación y la creación de asociaciones gremiales de inscripción voluntaria. A partir de esto, las organizaciones magisteriales de base se articularon a escala nacional constituyendo la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGECH), la que se transformó en el canal de expresión, resistencia y crítica a las políticas privatizadoras de la época. La AGECH levantó reivindicaciones vinculadas con el acceso, permanencia y ascenso en el sistema educativo, denunciando el escaso reconocimiento de otros aspectos del trabajo docente. Sin embargo, la lucha por un currículum crítico se distanció de la AGECH, siendo liderada por la Asociación Chilena del Currículum Educacional (Cabaluz, 2015). Aquí se aprecia la primera tensión respecto de lo que la literatura ha denominado como la labor pedagógica del sindicalismo magisterial o la dimensión educativa del sindicalismo, tensionando con ello, la identidad pedagógica profesional del profesorado (Aguilera y González, 2022; Casco, 2022).

En esta década, se produjo un cambio en el sentido y los objetivos de la educación, pasando desde la formación ciudadana hacia el énfasis en la producción económica, colocando al profesorado al servicio de estos fines. Las políticas en educación se vieron fuertemente influenciadas por el Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, como parte de un reenfoque económico que se cristalizó con la formulación del Consenso de Washington. Usando como fundamento la teoría económica neoclásica y el modelo ideológico y político del neoliberalismo, las propuestas derivadas de este gran consenso consolidaron el tránsito del Estado Docente a un Estado Subsidiario, lo que se vio reflejado en una nueva Constitución Política (Martínez y Soto, 2012).

Por su lado, y derivado de presiones internas al Colegio de Profesores y de la AGECH, se lograron elecciones representativas en el Colegio en 1985, y unos años después, la AGECH resolvió democráticamente su disolución. Además de rechazar la municipalización, el profesorado se enfrentó con la creación de la carrera docente, la cual enfatizó aspectos del régimen laboral especificando los requisitos de ingreso a la docencia, contrato laboral y remuneraciones, quedando en condiciones desfavorables (Castillo-Armijo y Norambuena-Sandoval, 2020; Biscarra y otros, 2015).

Las medidas más relevantes de la década de 1980 se pueden resumir como la libre entrada de instituciones privadas a la educación, una descentralización de la administración de los establecimientos educativos, la sustitución de un financiamiento estable de las escuelas por uno competitivo por alumno a través de *voucher*, la creación de un Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) con una prueba nacional estandarizada que posteriormente tendrá altas consecuencias, y el cambio del estatus docente de funcionario público a un régimen de empleado que negocia individualmente sus condiciones (Falabella, 2015). De este modo, esta época complejiza las identidades docentes, apareciendo expresiones vinculadas con el miedo y la tecnificación, la precarización del trabajo, el énfasis en los procesos individuales, y el distanciamiento de la identidad funcionaria; a la vez que surgen fuertes identidades colectivas.

El Itinerario Neoliberal y de Precarización en el Estado Subsidiario

A partir de 1990 e impulsado por el periodo de transición democrática luego del plebiscito de 1988, se profundizó el modelo vigente, tendiendo a una mayor privatización del sistema educativo nacional (Moreno y Gamboa, 2014; Núñez, 2015). A comienzos de la década de 1990 se alcanzaron mejores logros en la cobertura educativa, pero con indicadores críticos en cuanto a calidad, gestión y financiamiento público. Las inequidades del sistema educativo fueron el fundamento de una reforma impulsada en 1990 que invirtió en mejoramiento de la calidad de la educación y elevó el gasto público (Ministerio de Educación, 2005). En diciembre de 1991, la Oficina Regional de la UNESCO, junto a la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), y buscando operacionalizar los acuerdos del Consenso de Washington, llevaron a cabo una propuesta transformativa para la educación en América Latina que incorporó los lineamientos generales del modelo neoliberal que se estaba ya implementando en todo el continente. En materia de desarrollo docente, esto implicó potenciar una profesión docente marcada por el prestigio y el mérito. Chile acogió paulatinamente a estas indicaciones, bajo un amplio consenso acerca del carácter estratégico de la educación para el desarrollo económico y democrático del país.

Estas iniciativas comenzaron a perfilarse bajo el enfoque de *new public management* (Verger y Normand, 2015). Desde este enfoque, se espera del Estado que más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol de regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios. La introducción de este modelo tendría repercusiones en las identidades construidas por el profesorado, ya que se trata de una estrategia implícita de control del trabajo profesional (Sisto, 2012). El año 1991 se promulgó el Estatuto Docente que estableció una Renta Básica Mínima Nacional (Scherping y otros, 2005), y el Colegio de Profesores se fue fortaleciendo como organización social. Aunque se enmarca en una asociación gremial, en la práctica actúa como un sindicato que negocia con el gobierno condiciones de trabajo y de remuneraciones (Pavez, 1996).

La reforma educacional impulsada en la década de 1990 asumió una relación directa entre desarrollo profesional docente y resultados de aprendizaje (Gentili y Suárez, 2005). Esta relación quedó consignada en la segunda Cumbre de las Américas realizada en 1998 en Santiago de Chile, la que tuvo como uno de sus temas centrales a la educación. La llamada Declaración de Santiago o Declaración de Principios, contempló un plan de acción orientado a la implementación de políticas compensatorias, el establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad, el desarrollo de programas de profesionalización del profesorado, el reforzamiento de la gestión educativa y el fortalecimiento de la formación para el mundo del trabajo. En cuanto al desarrollo de programas de profesionalización docente, se acordó explorar mecanismos de incentivos vinculados con la actualización y el cumplimiento de estándares de desempeño (Feldfeber y Saforcada, 2005). De este modo, se comenzó a ofrecer desde las políticas educativas, identidades tecnificadas y gerenciales (Sisto, 2012).

En el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruz Tagle (1994-2000), el Estatuto Docente sufrió

una modificación importante, estableciéndose un sistema de incentivos para el profesorado de colegios destacados (Cornejo y Reyes, 2008). Esta modificación tuvo la perspectiva de flexibilizar la gestión educacional, lo que significó un retroceso en la situación laboral del profesorado. Así, el Estado defendió la descentralización del sector público, a la vez que propuso una activa relación con los establecimientos educativos, sin ninguna mejora evidenciable sobre los problemas de calidad y equidad. En la década de 2000 la profesión docente se fue consolidando hacia un modelo meritocrático, con la expectativa de que el profesorado desarrollara identidades de profesionales liberales. Así, el año 2001 comenzó el proceso de construcción de un Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que correspondió a criterios profesionales del ejercicio de la profesión docente, a través de un itinerario que otorgó las bases para un posterior sistema centralizado de evaluación de las prácticas docentes. Con este instrumento el profesorado quedó reducido a la escuela y el aula, lo que fortaleció la emergencia de identidades técnicas, priorizando la didáctica bajo una racionalidad instrumental.

Como parte del conjunto de acciones políticas que buscaron focalizar al docente como actor clave del mejoramiento de la calidad educativa, el gobierno del presidente Ricardo Lagos (2000-2006) creó la Red Maestros de Maestros, programa en el cual se incentivó un apoyo desde el profesorado calificado con excelencia docente, hacia aquellos que parecen necesitar de esta ayuda, bajo un enfoque por competencias (Ministerio de Educación, 2003). De este modo, se comenzó a instalar una carrera docente sujeta a evaluaciones individuales del desempeño (Sisto, 2012), hasta llegar al actual Sistema Nacional de Evaluación Docente. Paulatinamente, durante la década del 2000, el Colegio de Profesores fue conquistando mayores espacios de participación en las políticas educativas, aunque tuvo fuertes dificultades para representar la voz de las mayorías (Scherping y otros, 2005).

Una de las principales negociaciones que dejó al gremio fracturado fue el Sistema de Evaluación Docente. El año 2000, el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile estaban de acuerdo en configurar un sistema de evaluación formativa, creando para ello, una Comisión Técnica, ya que hasta ahora, no existía un sistema de evaluación o calificaciones centralizado y el vigente, se prestaba para diferentes arbitrariedades de parte de los municipios. Las principales tensiones de la Comisión se dieron en torno al enfoque formativo o no de la propuesta gubernamental. El Colegio de Profesores no se oponía a la evaluación, sino a las características propias de una calificación tradicional de funcionarios (Caiceo, 2020).

En septiembre del año 2000, el trabajo de la Comisión Técnica estableció que se debería evaluar ciertos estándares mínimos que identifiquen las condiciones básicas de formación profesional y desempeño docente, así como estándares de desarrollo (Editorial Docencia, 2000). Al analizar las discusiones de la Comisión Técnica, se evidencia una tensión entre una evaluación democrática y una tecno-evaluación, cuyo resultado final mantuvo un énfasis en los instrumentos de control tecnocrático sobre el trabajo docente, orientado a una devaluación del trabajo crítico e intelectual del profesorado.

Paradójicamente, mientras el Sistema de evaluación e incentivo docente chileno pretendía

evaluar el desempeño del profesorado, se fueron deteriorando los sistemas laborales, avanzando la precarización de los cargos docentes (Gentili y Suárez, 2005). La propuesta de fondo adscrita en esta política destaca la descentralización del Estado, lo que ha puesto en cuestionamiento a las organizaciones docentes, desarticulándose los mecanismos de negociación de las mismas. Así, pese a las múltiples reformas que ha atravesado desde esa fecha el sistema de evaluación docente, éste ha sido cuestionado por el profesorado en ejercicio debido a considerarlo punitivo, subjetivo y obsoleto (Sisto y Fardella, 2011; Rubilar, 2016).

En el año 2006, un creciente movimiento de estudiantes secundarios convocó a diversas organizaciones de estudiantes y trabajadores en un gran debate sobre la calidad de la educación en el país, cuestionando la institucionalidad y sus principios de regulación. Sin embargo, y a pesar de esta efervescencia, el profesorado no había conseguido recuperar la fragmentación del movimiento que sufrió entre las décadas de 1990 y 2000, teniendo un escaso rol en estas movilizaciones (Cornejo e Insunza, 2012). El resultado de este proceso fue la transformación de la Ley Orgánica de Educación (LOCE), como un resabio de la Dictadura que marcaba el término de una etapa en el periodo de gobierno de la primera presidenta mujer en el país Michelle Bachelet Jeria (2006-2010). Pese a este importante cambio normativo, en la década de 2000 no sólo se consolidó el Estado Subsidiario, sino que, además, se creó un refinado sistema de desarrollo de políticas de rendición de cuentas amparado en leyes que asocian el subsidio a la demanda con la calidad educativa. Estas políticas enfrentan la paradoja de la instalación de una lógica de autonomía en la gestión escolar, junto a otra de amenaza de sanción. De esta manera, se esperaba del profesorado chileno que fueran capaces de diseñar materiales y crear didáctica, sin generar las condiciones de trabajo básicas que lo permitieran (Reyes, 2010). El acento de la política mutó desde lo que el Estado le entrega a la escuela, hacia lo que la escuela le entrega al Estado (Falabella, 2015), destacando así tanto la eficiencia como la eficacia (Sisto y Fardella, 2011).

En el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014) se fortaleció el desarrollo de carreras individuales, mejorando los mecanismos de control e incentivos, y acelerando la posibilidad de despido de aquellos profesores evaluados con desempeño insatisfactorio (Segovia y Gamboa, 2012). Este marco normativo comenzó a influir en la regulación del trabajo docente a través una nueva institucionalidad capaz de definir estándares de desempeño y clasificación para las escuelas, instaurando planes de mejoramiento que definen estándares de aprendizaje y diferencias en formas de contratación del profesorado. Esto se evidencia en un complejo Sistema de aseguramiento de calidad de la educación y una nueva carrera docente, a través de un Estado supervigilante que se erige por medio de un sistema de inspección y rendición de cuentas, combinando su carácter subsidiario con algunos elementos aún, de carácter protector (Falabella y De la Vega, 2016). Para ello, se creó una Superintendencia de Educación y una Agencia de Calidad de la Educación, encargadas de articularse con el Ministerio de Educación para evaluar, monitorear y gestionar sanciones y consecuencias, sobre los centros educativos y el profesorado.

El año 2016 y bajo el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), se promulgó una

nueva Ley de Carrera Profesional Docente (N° 20.903), que estableció regulaciones salariales y entregó atribuciones a los equipos directivos respecto del desarrollo profesional docente. Esta carrera categoriza al profesorado en un complejo sistema meritocrático de tramos derivados de la evaluación docente, sin cambios sobre las condiciones contractuales ni el sistema provisional. Si bien esta reforma trajo consigo una promesa de mejora del status social y la entrega de recursos para desarrollarse, no considera más que la desigualdad en el ingreso económico del profesorado, dejando fuera las categorías de clase, raza y género (Cavieres-Fernández y Apple, 2016). Al abordar el trabajo docente, esta política asocia de forma implícita las identidades profesionales docentes, a un recorrido o trayectoria (Carrasco y otros, 2023). Como este recorrido se basa en un sistema de incentivos individuales, va en contra de una visión de profesionalización más orgánica (Ruffinelli, 2016). Pese a esto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos destaca esta carrera como un ejemplo para otros países por haber desarrollado una cultura de la evaluación (Carrasco y otros, 2023).

DISCUSIÓN

Al revisar los procesos sociales e históricos que conforman las identidades docentes, se aprecia no sólo que no existe una sola identidad, sino que éstas se construyen en interacción con diferentes factores, como las políticas y reformas, y los contextos específicos en los cuales ocurre el trabajo docente. La organización social aparece como una expresión de estos contextos más que como un mediador de las identidades. Las identidades del profesorado son múltiples y contradictorias en los mismos periodos de tiempo, lo que demuestra que la identidad no es un reflejo de las políticas o reformas, destacando sobre todo su hibridez. Pese a que algunos autores sostienen la influencia del neoliberalismo en la construcción de esta hibridez en las identidades docentes (Molina, 2022), esta revisión muestra que son las formas de lucha activa e interacción con el Estado, instituciones y sus propios pares, lo que resulta determinante de esta hibridez. Al mismo tiempo, esto representa un hallazgo interesante, ya que ofrece la posibilidad de comprender las identidades docentes como un proceso que se construye en tensión. La alta diversidad de expresiones identitarias, que responden al mismo contexto político y temporal, podría estar dando cuenta de la multidimensionalidad del constructo, pero también, del hecho de que no se puede comprender las identidades docentes como una clasificación taxonómica. Este trabajo muestra que en el profesorado conviven identidades técnicas, funcionarias, colectivas, gerenciales, entre otras; sin que pueda haber claridad respecto de cuál está más presente que otra.

De todos modos, los contextos políticos ejercen una alta influencia en estas conformaciones. La relación del profesorado con los gobiernos y con las políticas públicas es ambivalente, y contiene aspectos de adherencia y de enfrentamiento a las reformas; aunque la crudeza y extensión de la Dictadura Militar de 1973 aparece en el escenario nacional como un hito fundamental para estas identidades. El periodo de la Dictadura se concentró en crear un libre mercado de trabajo docente, rompiendo la asociación entre el status funcionario y la identidad laboral (Núñez, 2004). Estas políticas educativas han adoptado nuevas formas de gerenciar el espacio público, lo que ha implicado

el trasvase de las lógicas de funcionamiento de la empresa privada al sector público (Verger y Normand, 2015). Así, la eficiente gestión individual y los incentivos del mercado asociados al cumplimiento de estándares, se han vuelto protagonistas de la gestión estatal, preparando al profesorado en metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico.

Con la vuelta de la democracia, el miedo de muchos profesores y profesoras fue disminuyendo; pero las políticas que vinieron después, confirmaron al profesorado en una posición de subordinación salarial ante agentes municipales y organismos privados, quienes muchas veces carecen de la confianza del gremio. Esto llevó a que el miedo, finalmente, no desapareciera, y sólo cambiara de dirección. En Dictadura, el miedo se dirigía a posibles consecuencias de un pensamiento autónomo, mientras que, en democracia, el miedo se empezó a dirigir hacia tener condiciones laborales altamente precarias (Orellana y otros, 2020).

Sin embargo, no todo es responsabilidad de estas reformas. Suponer que debe ser el mercado el principio rector de las decisiones vinculadas con la educación, requiere de la aceptación de las personas sobre las cuales se implementan estas decisiones. Diferentes escenarios han permitido cierta conformidad con un sistema que tecnifica al profesorado. El magisterio ha ido levantando discursos que se construyen a partir de una creencia de orden meritocrático de la sociedad (Cornejo e Insunza, 2012); y su participación ha quedado limitada a un nivel consultivo. El Colegio de Profesores enfrentó un fuerte periodo de crisis de legitimidad y de participación, con la consecuente despolitización de los espacios locales (Cornejo y Reyes, 2008), y en el escenario actual, han emergido nuevas identidades docentes vinculadas con la noción de trayectoria o recorrido, cercanas a un enfoque gerencial. El Sistema de desarrollo profesional docente presenta una posibilidad concreta para mejorar las remuneraciones del profesorado, por lo que podría presentarse como parte de una política seductora (Falabella, 2021), y así, impactar de manera profunda en las identidades. Por ello, la investigación en ciencias sociales deberá estar atenta a analizar cómo estas trayectorias impactan en las identidades que históricamente han construido profesoras y profesores, y que parecen convivir simultáneamente hasta el día de hoy, a través de una tensión permanente.

El modelo chileno de rendición de cuentas con altas consecuencias (*high stakes accountability*), destaca por sus consecuencias punitivas y la ausencia de un enfoque formativo (Carrasco, y otros, en prensa), pero pese al discurso individualista del enfoque neoliberal a la base, reformas como las de la carrera docente ponen en tensión el papel del Estado como regulador de lo educativo y las oportunidades que se desarrollan para la construcción de una narrativa de desarrollo profesional docente (Carrasco y otros, 2023). Las identidades docentes pueden quedar supeditadas al control del Estado bajo la ilusión de un proyecto meritocrático; pero a pesar de ello, las identidades docentes del último tiempo han ido avanzando hacia la búsqueda de un enfrentamiento directo al capitalismo neoliberal, en una búsqueda de organización reivindicativa que al mismo tiempo le está confiriendo identidad social al profesorado (Carrasco y López, 2022; Ortiz-Mallegas y otros, 2022). La emergencia de nuevas organizaciones docentes hacia fines de la década de 2010 como el

Movimiento por la Unidad Docente, la Federación Nacional de Trabajadores, la Red de Docentes Feministas, la Red nacional de sindicatos de la educación subvencionada y particular pagada, entre otras, permite concluir que la identidad docente transita entre la lucha por las mejoras de sus condiciones laborales en un mercado fuertemente competitivo, y la resistencia hacia estas prácticas de sujeción, reafirmando una nuclear identidad colectiva.

REFERENCIAS

- Aguilera, A., y González, M. (2022). ASOINCA: un sindicato docente con propuesta pedagógica. *Folios*, (55), 45-64. <https://doi.org/10.17227/folios.55-11493>
- Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-600>
- Blanc, M. (1971). Educación, estructura social y cambio. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Chile*, 2, 109-146.
- Cabaluz, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívicomilitar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional*, 54(2), 165-180. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.340>
- Caiceo, J. (2021). La Escuela Nueva en Chile: relación con las organizaciones docentes y con la conformación de un sistema educativo público democrático. *Acta Scientiarum. Education*, 43, e51622. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51622>
- Carimán, B. (2012). El “problema educacional” entre 1920-1937: Una historia de reformas y limitaciones. *Universum*, 27(2), 31-44. <http://doi.org/10.4067/S0718-23762012000200003>
- Carrillo, M.F., Mendoza, K.M., Rojas, V.S., Colipán, X., Moreno, M.M., y Toloza, C.A. (2022). Construir la identidad profesional docente desde las Experiencias interculturales. *Interciencia*, 47(7), 284-292. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211>
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A. y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T. y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (aceptado, aún no publicado).
- Carrasco-Aguilar, C. y López, V. (2022). Contrahegemonía en el profesorado chileno: estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa. *Izquierdas*, 51, 1-23 <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art13.pdf>

- Castillo-Armijo, P. & Norambuena-Sandoval, I. (2020). La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267-293. Epub December
<https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- Casco, M. (2022). La dimensión educativa de los sindicatos docentes. El caso de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca (México) contra la Reforma Educativa (2012-2018). *Pensamiento palabra y obra*, 28, 1-16.
<https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17314>
- Cavieres-Fernández, E. y Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos Cedes*, 36(100), 265-280.
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>
- Contreras, G. y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
<http://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Laboratorio de Políticas Públicas, Foro Latinoamericano de Políticas Públicas [FLAPE].
- Cornejo, R. y Insunza, J. (2012). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12(2), 72-82.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-282>
- Donoso, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437-593. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300003>
- Donoso, A. y Donoso, S. (2010). Las discusiones educacionales en el Chile del centenario. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 295-311 <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200017>
- Echeverría, R. (1983). Política educacional y transformación del sistema de educación en Chile a partir de 1973. *Revista Mexicana de Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO*, 1, 181-210.
- Editorial Docencia. (2000). Criterios fundantes de un sistema de evaluación de profesionales de la Educación. *Revista Docencia*, (10), 59-66.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação y Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101->

- Falabella, A. (2021). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Falabella, A. y De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005). *La educación en las cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Miño y Dávila.
- Flores, R.; Silva, E. y Rebufel, V. (2021). Reformas educativas en Chile: una mirada desde el enfoque de género. *Educação & Sociedade*, 42, 1-12. <https://doi.org/10.1590/ES.229146>
- Gentili, P. y Suárez, D. (2005). *Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. CLACSO.
- Jabbar, H., Chanin, J., Haynes, J. y Slaughter, S. (2020). Teacher Power and the Politics of Union Organizing in the Charter Sector. *Educational Policy*, 34(1), 211-238. <https://doi.org/10.1177/0895904819881776>
- López, R. y Cárdenas, C. (2015). Una lectura del Movimiento Por La Educación En Chile (2011-2013) a partir de la producción de grafitis lingüísticos. *Última Década*, 23(43), 53-93. <http://doi.org/10.4067/S0718-22362015000200004>
- Mancini, C. (2020). Austerity, Struggle, and Union Democracy: Bill 115 and the Ontario Secondary School Teachers' Federation, an Insider View. *Labor Studies Journal*, 45(1), 8-31. <https://doi.org/10.1177/0160449X20901646>
- Martínez, R. y Soto, E. (2012). El Consenso de Washington: La instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, (37), 35-64. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/issue/view/75>
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar*. Gobierno de Chile.
- Molina, J. (2023). *Identidad profesional docente en la neoliberalización de la política educativa. Endoprivatización y reconstrucciones híbridas de la profesionalidad*. Universidad de Granada, 2023. <https://hdl.handle.net/10481/79639>

- Moreno, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educar em Revista*, (51), 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia*, (23), 65-75. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/docencia_23.pdf
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, 14(3), 5-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- Oliva, M.A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Orellana, R., Merellano, E., Berríos, A. y Almonacid, A. (2020). Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250007>
- Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C., y Lamas-Aicón, M. (2022). Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040>
- Otondo, M., & Núñez, M. F. (2023). Adaptación y validación de un instrumento para conocer la identidad profesional docente con foco en educación inclusiva. *Revista Conhecimento Online*, 1, 33–61. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565>
- Owens, L. Z. (2022). (Re)Forming unions for social justice: A critical autoethnographic inquiry into racism, democracy, and teacher leadership. *Critical Education*, 13(3), 63-79, <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186607>
- Pavez, J. (1996). Editorial. *Revista Docencia*, (1), 1-2.
- Pérez, E., Serrano, R. y Pontes, A. (2022). De la identidad profesional docente: una revisión de la literatura. *Profesorado*, 26(1), 371-393. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211>
- Preston, T. (2020). A Look Back: Teacher unions, quality, and professionalism, as seen in Kappan. *Phi Delta Kappan*, 101(6), 5-7. <https://doi.org/10.1177/0031721720909579>
- Reyes, L. (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos de Historia*, (31), 91-122. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30818>
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, (40), 40-49.

- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo A., y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis Revista Latinoamericana*, 9(27), 269-292. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sandoval-Rubilar, P., Maldonado, A., Pavié-Nova, A., Rubio-Benítez, C. y Gonzáles-Castro, C. (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 77-104. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>
- Scherping, G., Assaél, J., Guzmán, I., Escobar, P. y Aravena, A. (2005). Capítulo II. Historia y situación de las organizaciones magisteriales. En Gentili, P. y Suárez, D., *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico* (pp. 291-299). CLACSO.
- Segovia, C. y Gamboa, R. (2012). Chile, el año que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 32(1), 65-85. <http://doi.org/10.4067/S0718-090X2012000100004>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Pshyke*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Sisto V. y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/595>
- Valdenegro, L. y González, A. (2022). Propiedades Psicométricas de la Escala de Medida de la Identidad Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação y Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Vidaurre, H. (1959). *Estado docente, libertad de enseñanza y subvenciones: Por una escuela primaria laica, gratuita y obligatoria*. Editorial HIRAM.

La autonomía universitaria que fraguó: el caso de la única universidad pública de Guatemala

Andrés Arnal Martínez

Máster en Técnicas de Investigación Social Aplicadas, Universitat de Barcelona

<https://orcid.org/0009-0005-3848-3137>

andresam05@hotmail.com

RESUMEN

Estudiantes, profesorado y personal administrativo de la Universidad San Carlos de Guatemala (USAC) llevan más de 300 días ocupando los centros educativos del país. Protestan contra el fraude electoral a la rectoría, el último capítulo en la pérdida de autonomía de la universidad. Pero esto es solo la punta del iceberg. Fue la gota que colmó el vaso en un país donde casi el 60% de la población vive por debajo del umbral de la pobreza, únicamente el 4% puede acceder a la educación superior y menos del 1% obtiene un postgrado. El presente artículo repasa a través de la recopilación de testimonios de la USAC, una muestra más de la pérdida de autonomía de las universidades públicas de América Latina, cada vez más débil a casusa de la cooptación por parte de la corrupción, las mafias y las oligarquías, en este caso concreto, en Guatemala.

Palabras clave: Autonomía educativa, Centroamérica, corrupción, corrupción política, elecciones, enseñanza superior, Estado, Guatemala, universidad.

The university autonomy that failed: the case of the only public university of Guatemala

ABSTRACT

Students, faculty, and administrative staff from the San Carlos University of Guatemala (USAC) have been occupying the educational centers of the country for more than 300 days. They protest against the electoral fraud to the rectory, the last chapter in the loss of autonomy of the university. But this is only the tip of the iceberg. It was the straw that broke the camel's back in a country where almost 60% of the population lives below the poverty line, only 4% can access higher education and less than 1% obtain a postgraduate degree. This article reviews, through the collection of testimonies from the USAC, one more example of the loss of autonomy of public universities in Latin America, increasingly weaker due to co-optation by corruption, mafias and criminal organizations, and oligarchies, in this specific case, in Guatemala.

Keywords: Educational autonomy, Central America, corruption, political corruption, elections, higher education, State, Guatemala, university.

A autonomia universitária que falou: o caso da única universidade pública da Guatemala

RESUMO

Alunos, professores e funcionários administrativos da Universidade San Carlos da Guatemala (USAC) ocupam os centros educacionais do país há mais de 300 dias. Protestam contra a fraude eleitoral à reitoria, último capítulo da perda de autonomia da universidade. Mas esta é apenas a ponta do iceberg. Foi a gota que quebrou o copo num país onde quase 60% da população vive abaixo da linha da pobreza, apenas 4% consegue aceder ao ensino superior e menos de 1% obtém uma pós-graduação. Este artigo analisa, por meio da coleta de depoimentos da USAC, mais um exemplo da perda de autonomia das universidades públicas

na América Latina, cada vez mais fragilizadas devido à cooptação por parte da corrupção, máfias e organizações criminosas e oligarquias, neste caso específico, na Guatemala.

Palavras-chave: Autonomia educacional, América Central, corrupção, corrupção política, eleições, ensino superior, Estado, Guatemala, universidade.

INTRODUCCIÓN

El sistema universitario guatemalteco está conformado por 16 universidades privadas y una pública, la Universidad San Carlos (USAC). Históricamente, esta universidad se ha caracterizado por su resistencia contra los gobiernos despóticos de turno y por su lucha por dotar de autonomía a la institución. Autonomía, principalmente, ante los intereses políticos y económicos de las oligarquías que gobiernan el país.

Su marco legal tiene su base en la Constitución Política de la República de Guatemala de 1985 (artículos 82-90), y se integra con tres leyes aplicables: la Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala (1947), la Ley de Universidades Privadas (1987) y la Ley de Colegiación Profesional Obligatoria (2001). Aunque fuera de manera teórica, tras el conflicto armado interno, la Constitución introdujo diversas garantías constitucionales para cumplir con dos objetivos: por un lado, desligar a la universidad de los intereses políticos, y por el otro, garantizar la provisión de una educación superior de calidad a personas que no podían pagar una universidad privada (Rosal, 2022).

Entrando un poco más en detalle, en la Sección Quinta de la Constitución se reconoce a la USAC como la única universidad pública, autónoma, rectora de la educación superior del Estado y capaz de dictar sus propias normas y reglamentos. El artículo 84, con el objetivo de garantizar la autonomía, indica que el 5% del presupuesto nacional debe destinarse al financiamiento de la USAC (Constitución de Guatemala, 1985). Esta medida busca evitar que los gobernantes extorsionen a la universidad bajo la amenaza de reducir su presupuesto. Curiosamente, este artículo rara vez se ha cumplido. Ahora bien, los constituyentes introdujeron otros artículos que contradicen el mismo principio de autonomía universitaria. En este sentido, gran parte de los problemas actuales que vive la universidad provienen de la misma Constitución de 1985. En esta, se le otorga a la USAC una importante influencia para la toma de decisiones de Estado.

A la USAC se le otorga iniciativa de ley con representación en más de cuarenta Instituciones públicas del Estado: Comisiones de Postulación del sistema de justicia, Ministerio Público (MP), Contraloría General de Cuentas (CGC), el Tribunal Supremo Electoral (TSE), o la Junta Directiva del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS), entre otras instituciones (Antonio y Vivar, 2022). Esta característica propia de esta universidad conlleva que muchos de los rectores, decanos y directores de escuelas, al servicio de las élites tanto políticas como económicas, se inserten en los espacios de decisión y dejen atrás el fin principal: la educación. Cuando hablamos ahora de la USAC, es difícil no pensar en corrupción...

Las rectorías y decanaturas ya no responden, en su mayoría, a la calidad educativa, al estudiante o a la sociedad. Muchos de estos sectores priorizan intereses individuales sobre los académicos, insertándose entre grupos de poder e incluso criminales, que posteriormente les facilitan optar a cargos políticos fuera de la Universidad. (Antonio y Vivar, 2022).

El presente artículo tiene como objetivo central servir como insumo para alimentar el debate sobre las relaciones que se dan entre las universidades públicas y los poderes del Estado en América Latina. Se pretende abordar esta cuestión a través del caso concreto de Guatemala y de la Universidad San Carlos, la única institución de educación superior pública del país.

METODOLOGÍA

Se parte de la hipótesis según la cual el fraude electoral, cometido el pasado abril de 2022, es la consumación última de la pérdida total de autonomía de dicha universidad. Esta cuestión se aborda mediante la recopilación del testimonio de los principales implicados en el conflicto: estudiantes, profesorado y el candidato a la rectoría crítico con el poder y que sufrió un fraude electoral.

Desde hace décadas, el concepto de autonomía universitaria se ha venido estudiando desde distintos enfoques disciplinarios: el derecho, la historia, la sociología o la política. Los enfoques más humanistas y sociales sostienen que “la autonomía universitaria tiene por objetivo garantizar la universalidad del conocimiento y del pensamiento, para contribuir al proceso de transformación de la sociedad” (Ávila y Gillezeau, 2010). Desde la filosofía política se aborda el concepto como

la forma mediante la cual la sociedad moderna busca resolver la relación -conflictiva en su esencia- entre el Estado y la universidad; es decir, entre el poder político y la cultura; se trata de una solución de equilibrio entre la tendencia del primero a centralizar el funcionamiento de las instituciones y la libertad que requiere para su desarrollo el quehacer académico-científico y humanista. (Rodríguez, 1976, pp. 3-5).

Desde una perspectiva jurídica, el sentido etimológico del término se refiere a la “capacidad que tiene un ente para darse su propia ley y regirse por ella” (Finocchiaro, 2004, p. 27) en el marco de un sistema normativo superior. De esta manera, como apunta Vaccarezza, desde un punto de vista jurídico, la autonomía representa la capacidad del autogobierno, la decisión de políticas internas, la distribución de sus propios recursos y la determinación de los objetivos de su actividad, siempre sujetos a un marco normativo superior y al control de un ente superior (2006, p. 36).

Siguiendo esta concepción, diversos autores sostienen que la autonomía “es un atributo reconocido por el Estado; adquiere significado en la Carta Magna y dota a la universidad de poder para instituirse y relacionarse con los poderes del Estado” (Muñoz, 2010, pp. 95-96). Según esta argumentación, la autonomía se convierte en un mecanismo de contrapeso frente a los poderes políticos y económicos que quieran poner a la universidad al servicio de sus intereses particulares. Vaccarezza sintetiza bien la doble connotación que adquiere el concepto. Por un lado, se trata de capacidad jurídica y cierta independencia que permita a la universidad que el juego político no condicione el gobierno interno; por otro lado, se refiere a la legitimidad de la institución como productor de cultura, conocimiento y ciencia, teniendo estas plenas capacidades para decidir el desarrollo de las profesiones, la enseñanza superior y el conocimiento científico. Es decir, poder político para su propio manejo y poder político (sin injerencia estatal directa) en el desarrollo de la sociedad en los aspectos que le conciernen (2006, p. 36).

Estas diferentes concepciones de la autonomía universitaria no toman en consideración, sin embargo, un aspecto fundamental: la corrupción y la cooptación por parte del Estado de las estructuras de poder de las universidades. En este sentido, desde sus inicios, la historia de las universidades ha sido una permanente lucha por el poder. Desde las primeras universidades fundadas en América Latina por el poder colonial español, estas recibieron un tratamiento autónomo dependiente directamente del Rey de España. Una vez los diferentes Estados fueron logrando su independencia, las diferentes repúblicas continuaron manteniendo este control directo sobre las instituciones académicas públicas. De esta manera, hasta nuestros días, el dominio del Estado sobre la universidad ha respondido a la necesidad de asegurar la consolidación de las élites políticas y sociales.

Es en este contexto en el que la legitimidad de la autonomía universitaria en la sociedad se construye en base a la resistencia y la oposición al poder. Las recurrentes intervenciones y la represión de los gobiernos a las universidades durante todo el siglo XX, dio lugar a que la autonomía se construyera y fortaleciera en la reivindicación frente a la represión. De esta manera, más que una legitimación basada “en las atribuciones vinculadas a la producción y transmisión de conocimiento, se trató de una legitimidad sostenida en el valor de símbolo, de

protagonismo e inclusive de liderazgo en la lucha por la democracia, la justicia y la libertad” (Vaccarezza, 2006, p. 34).

RESULTADOS: LA CONSUMACIÓN DE UN FRAUDE EN LA USAC

En países como Guatemala, la universidad actual se encuentra en crisis y en constante cambio, esencialmente, en el plano político. Pocas universidades son capaces de utilizar el poder de su autonomía para generar conocimiento propio y cumplir con su función transformadora y de desarrollo de la sociedad. Uno de los principales problemas que viven es la corrupción estructural y la alianza con los intereses político-ideológicos de los poderes fácticos. Bajo estas consideraciones, la investigación científica y los principios de transparencia, rendición de cuentas, pluralismo, su autonomía y función transformadora, son prácticamente inexistentes.

Estudiantes, profesorado y personal administrativo, de la Universidad San Carlos de Guatemala, llevan más de 300 días ocupando los diversos centros universitarios del país. Rechazan el fraude electoral cometido en las elecciones a rector y reclaman su dimisión. Pero, según afirman los estudiantes, esto es solo la punta del iceberg, la gota que colmó el vaso. Aseguran que lo que está en juego no es solo un cambio de modelo educativo y de acceso a la educación pública; se trata de no permitir que la única universidad pública del país acabe como el resto de instituciones y organismos estatales: cooptado por la corrupción, las mafias y las oligarquías del país.

Todo comenzó a finales de abril de 2022, en el Museo de la Universidad de San Carlos, en la capital de Guatemala. El 27 de abril se intentaron realizar las elecciones en las instalaciones del Museo, sin embargo, el oficialismo y las mafias ya habían eliminado algunos candidatos electorales de la oposición antes de la jornada electoral, impidiendo así que pudieran ser electos. Ante estos hechos, los estudiantes decidieron tomar las instalaciones como forma de protesta, y al cabo de dos días, en asamblea decidieron mantener la ocupación. Las elecciones se pospusieron para el día 14 de mayo, esta vez en el Parque de la Industria. Esa mañana, las elecciones se realizaron a puerta cerrada y solo se permitió entrar a votar a aquellos que eran afines a Walter Mazariegos. Grupos antimotines de la policía y elementos de seguridad paraestatal amotinados dentro de la universidad se encargaron mediante gases lacrimógenos y cargas policiales de que los votantes de la oposición no pudieran acceder al campus. De esta manera, no dejaron que ninguno de los estudiantes opositores pudiera entrar, les atacaron por medio de la fuerza y Mazariegos usurpó antidemocráticamente el puesto de la rectoría.

Figura 1.

Estudiantes del MUSAC, en Ciudad de Guatemala, posan delante de la placa conmemorativa de "La Chalana" un canto de guerra estudiantil muy ligado a las actuales protestas.



Fuente: elaboración propia.

Estos hechos los confirma Jordan Rodás, ex procurador de Derechos Humanos de Guatemala que era el candidato de la oposición que contaba con más apoyos para ser rector:

Nosotros con la candidatura a rector de SOS USAC habíamos hablado y llegado a pactos públicos con otros candidatos, y los números daban para ganar la rectoría. Entonces, el día de las elecciones solo dejaron entrar a votar a los que sabían que iban a votar por la candidatura oficialista, a los otros no. Así de burdo, con gente armada desde adentro. (Arnal, 2023).

El fraude se había consumado. Actualmente hay más de 20 amparos interpuestos ante los juzgados en contra de estas elecciones. Pero ninguno ha prosperado, porque en el país no existe independencia judicial y las cortes están capturadas por el mismo gobierno.

Comprender lo que está sucediendo en la USAC ayuda a entender con claridad la complejidad política de Guatemala, siempre impregnada de corrupción y despotismo. Jordan Rodás es muy contundente en relación a esta cuestión:

El fraude tan burdo que hubo en la Universidad San Carlos fue un laboratorio para lo que después iba a suceder en las elecciones presidenciales del país. El gobierno metió sus manos en esa elección y ahora tenemos un rector impuesto, que es una vergüenza nacional e internacional. (Arnal, 2023a).

CONCLUSIONES

¿Por qué es tan relevante hacerse con la rectoría de la universidad? La USAC maneja el 5% del presupuesto anual estatal. Además, interviene y tiene poder de decisión en más de cuarenta instituciones del Estado: el Ministerio Público, el sistema de justicia, el Tribunal Supremo Electoral o la Contraloría General de Cuentas, entre otras esferas del estado. Es por esta razón que partidos políticos y grupos económicos se insertan en los espacios de toma de decisiones de la institución para defender sus intereses. Hablar de la USAC, es hablar de corrupción, aseguran los estudiantes del Frente Estudiantil en Resistencia: “Las rectorías y decanaturas ya no miran por la calidad educativa o el estudiante, sino que priorizan intereses individuales sobre los académicos, insertándose entre grupos de poder e incluso criminales” (Antonio y Vivar, 2022). En este sentido, el fraude electoral no es más que el resultado de la

continúa cooptación que ha sufrido la universidad por parte de los grupos de poder que dirigen el país.

Factor Méndez Doninelli, profesor catedrático e investigador de la universidad, sostiene que más allá del fraude electoral, las protestas tienen objetivos más amplios. Por un lado, la defensa de la autonomía universitaria, la laicidad de la educación y la representación paritaria es una lucha permanente, acompañada de la participación organizada de la comunidad universitaria en general. Por otro lado, erradicar las redes criminales de corrupción e impunidad, incrustadas en la administración superior y las unidades académicas. En este sentido, los estudiantes entrevistados sostienen que “el sector al que representa Mazariegos es el más mafioso y oscuro del país, que busca privatizar y asfixiar la universidad, reduciendo su rol e impacto en la sociedad” (Arnal, 2023b). De esta manera, se oponen a toda la corriente neoliberal que ha ingresado en el país desde hace unas décadas y que está acabando con la autonomía de la única universidad pública de Guatemala.

Al preguntar a todos los entrevistados acerca de la relación entre Mazariegos y el gobierno del presidente Alejandro Giammattei, la respuesta siempre es igual de contundente: existe un vínculo claro y fuerte que se sostiene en el tiempo. Un ejemplo lo encontramos en Luis Suárez, decano de la Facultad de Ciencias Económicas y candidato a la rectoría por una candidatura afín a Mazariegos. Un día antes de las elecciones renunció a postularse y pidió el voto por la de este primero. Actualmente, se presenta como vicepresidente a las elecciones generales del país por el partido VAMOS, de Giammattei. María Paz, exdirectora del campus CUNOC y excandidata a la rectoría de la universidad, es la actual candidata a la alcaldía de Quetzaltenango. También con el partido de gobierno. Así mismo lo confirman también investigaciones periodísticas: casi una veintena de funcionarios cercanos al presidente habrían urdido el fraude electoral y bloqueado los amparos y apelaciones contra Mazariegos.

Después de más de 10 meses de ocupación, la represión policial es constante. Han sido interpuestas denuncias legales contra estudiantes, se les han abierto procedimientos administrativos y académicos, y hasta han sido expulsados de la universidad. Reciben un hostigamiento constante por parte de la policía, que ha llegado a usar drones y helicópteros para grabar sus caras y controlar quienes son.

Figura 2.

Un estudiante del Frente Estudiantil en Resistencia del Centro Universitario de Occidente posa delante de un mural que clama contra la represión policial y universitaria.



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, el principal hostigamiento que sufren estos estudiantes no viene de las fuerzas de seguridad, sino de los Grupos de Choque y los Comités de Huelga. Estos grupos están integrados tanto por estudiantes que responden a intereses de las autoridades universitarias, como por personas externas al centro, incluso pandilleros. Grupos con tendencias paramilitares, y en ocasiones con vínculos con la extrema derecha, que se dedican a amenazar, agredir y violentar a los estudiantes que permanecen encerrados en la universidad. Estos grupos viven de la extorsión a otros estudiantes: cobran cuotas por aparcar en los p rquines que son propiedad de la universidad, se plantan en las puertas de los centros y cobran a los estudiantes si quieren acceder a las clases, etc.

Muchas noches se sitúan fuera del campus central rondando con palos y amenazando a los estudiantes que all  se encuentran ocupando las facultades. “Lanzan cocteles molotov contra la universidad, han quemado coches que se encontraba parqueados, etc. Esta es la manera de actuar del brazo armado del rectorado” (Arnal, 2023b), aseguran los miembros del Frente de Resistencia.

Los estudiantes con los que estuve charlando en CUNOC, el campus de Quetzaltenango, fueron desalojados el día siguiente de la realización de la entrevista. Un grupo numeroso de hombres se presentaron de madrugada con armas de fuego, palos y machetes. Amenazaron a todos los presentes, pero principalmente a las estudiantes al grito de “os vamos a violar y a quemar”. Los concentrados en el interior del centro decidieron abandonar la toma de las instalaciones por miedo a más represalias.

Figura 3.

Estudiantes del Frente Estudiantil en Resistencia ocupando la facultad de Humanidades del Centro Universitario de Occidente de la USAC, en Quetzaltenango.



Fuente: elaboración propia.

Ellos han sido desalojados y tendrán que buscar otras vías de protesta, pero en otros puntos del país todavía quedan facultades tomadas por los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

Antonio, S. y Vivar, V. (13 de agosto de 2022) La crisis actual de USAC y la defensa de la educación pública superior. *Friedrich-Ebert-Stiftung (FES)*. <https://americacentral.fes.de/actual/la-crisis-actual-de-usac-y-la-defensa-de-la-educacion-publica-superior>

Arnal, A. (18 de febrero de 2023a). Augusto Jordán Rodas: "Nos asustan otras dictaduras, pero Guatemala ya está muy cerca de ser una más". *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/guatemala/entrevista-augusto-jordan-rodas-nos-asustan-dictaduras-guatemala-cerca-ser-una-ellas>

Arnal, A. (25 de marzo de 2023b). Estudiantes de la única universidad pública de Guatemala se rebelan contra el fraude y la corrupción. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/guatemala/voces-universidad-san-carlos-guatemala-fraude-mafia-corrupcion>

Ávila, N., y Gillezeau, P. (2010). Autonomía universitaria y su misión transformadora: enfoque teórico-histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), 169-178. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000100015

Constitución Política de la República de Guatemala. (1985). <https://pdba.georgetown.edu/Parties/Guate/Leyes/constitucion.pdf>

Finocchiaro, A. (2004). *UBA c/ Estado Nacional. Un estudio sobre autonomía universitaria*. Prometeo Libros.

Ley de Colegiación Profesional Obligatoria. (2001). <https://ciq.org.gt/wp-content/uploads/2022/03/Ley-de-Colegiacion.pdf>

Ley de Universidades Privadas. (1987). http://ceps.edu.gt/ceps/constitucion_politica#ley_universidades_priv

- Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Decreto Número 325. (1947). <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/784/leyes-reglamentos-universidad-san-carlos-guatemala>
- Muñoz, H., (2010). La autonomía universitaria. Una perspectiva política. *Perfiles Educativos*, 32(número especial), 95-107. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229958007.pdf>
- Rodríguez, M. (1976). La Universidad y El Estado. *Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria*, 63, 1-21.
- Rosal, P. A. (6 de septiembre de 2022). Cómo la Constitución de 1985 condenó a la USAC. *Centro para el Análisis de las Decisiones Públicas - Universidad Francisco Marroquín, Guatemala*. <https://cadep.ufm.edu/2022/09/constitucion-usac/>
- Vaccarezza, L. S. (2006). Autonomía universitaria, reformas y transformación social. En Vessuri, H., *Universidad e investigación científica*, (pp. 33-49). CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100614121807/3Leonardo.pdf>

FORTALECIENDO EL DESARROLLO DOCENTE DESDE SU ESPACIO PÚBLICO AUTÓNOMO

Eduardo Cavieres Fernández

Profesor Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Playa Ancha, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3199-5090>
ecavieres-cea@upla.cl

María Helena Michels

Profa do Departamento de Estudos Especializados em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil
<https://orcid.org/0000-0001-9446-7207>
mhmicels@uol.com.br

Correspondencia: ecavieres-cea@upla.cl

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es explorar cómo el desarrollo docente podría fortalecer su carácter público, virando el foco de análisis desde el Estado hacia uno asentado en la ciudadanía. Valiéndonos de la literatura en el área existente en Brasil y Chile, sugerimos la necesidad de repensar el ámbito del desarrollo profesional, tanto a nivel de la formación inicial y del ejercicio docente, desde la perspectiva del espacio público como espacio autónomo, lo que implica fomentar procesos de deliberación que contribuyan a recuperar el carácter público del desarrollo docente. A través de la descripción de cuatro presupuestos ideológicos promovidos actualmente en la política educativa, revisamos el intento por parte del Estado de alinear el desarrollo de los profesores a una racionalidad de mercado, al resignificar su quehacer como una actividad de carácter individual, centrada unilateralmente en la práctica, sin focos de trabajo especializado y supeditada a criterios medibles de calidad productiva. En este contexto, afirmamos que un desarrollo docente, autónomo y público, debiese significar la creación de espacios sustentados sobre tradiciones de profesionalización que subrayen su naturaleza colectiva, una noción de praxis que integre teoría y práctica, la conformación de un saber profesional propio no instrumental y, todo ello, en función de la transformación social más allá de los intereses productivos del Estado, y más en referencia a las necesidades más amplias de la ciudadanía.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, formación docente, espacio público, ciudadanía, Estado.

STRENGTHENING TEACHER DEVELOPMENT FROM ITS AUTONOMOUS PUBLIC SPACE

ABSTRACT

The goal of this paper is to explore how teacher development could strengthen its public character, shifting the focus of analysis from the state to one based on citizenship. Drawing on existing literature in this area in Brazil and Chile, we suggest the need to rethink the field of professional development, both at the level of initial teacher training and teacher practice, from the perspective of the public space as an autonomous space, which implies fostering processes of deliberation that contribute to recovering the public character of teacher development. Through the description of four ideological assumptions currently promoted in education policy, we review the State's attempt to align teacher

development to a market rationality, by redefining their work as an individual activity, unilaterally focused on practice, without a specialized work focus, and subordinated to a measurable criteria of productive quality. In this context, we affirm that an autonomous and public development of teaching should mean the creation of spaces based on traditions of professionalization that underline its collective nature, a notion of praxis that integrates theory and practice, the creation of a non-instrumental professional knowledge and, all of this, in view of social transformation beyond the productive interests of the State, and more in reference to the wider needs of citizens.

Keywords: Teacher development, teacher training, public space, citizenship, State.

FORTALECIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES A PARTIR DE SEU ESPAÇO PÚBLICO AUTÔNOMO

RESUMO

O objetivo deste artigo é explorar como o desenvolvimento de professores poderia fortalecer seu caráter público, mudando o foco de análise do Estado para um baseado na cidadania. Com base na literatura existente nessa área no Brasil e no Chile, sugerimos a necessidade de repensar o campo do desenvolvimento profissional, tanto no nível da formação inicial de professores quanto no da prática docente, a partir da perspectiva do espaço público como um espaço autônomo, o que implica promover processos de deliberação que contribuam para recuperar o caráter público do desenvolvimento docente. Por meio da descrição de quatro pressupostos ideológicos atualmente promovidos na política educacional, analisamos a tentativa do Estado de alinhar o desenvolvimento dos professores a uma racionalidade de mercado, redefinindo seu trabalho como uma atividade individual, focada unilateralmente na prática, sem focos de trabalho especializados e subordinada a critérios mensuráveis de qualidade produtiva. Nesse contexto, afirmamos que um desenvolvimento autônomo e público da docência deve significar a criação de espaços baseados em tradições de profissionalização que enfatizem sua natureza coletiva, uma noção de práxis que integre teoria e prática, a criação de um conhecimento profissional não-instrumental e, tudo isso, em termos de transformação social além dos interesses produtivos do Estado, e mais em referência às necessidades mais amplas dos cidadãos.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional de professores, formação de professores, espaço público, cidadania, estado.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas en América latina, se han implementado un conjunto de reformas al quehacer docente que, sustentadas sobre una lógica neoliberal, lo asocian a un escenario marcado por la competencia entre mercados económicos (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). No obstante, más que analizar éstas políticas específicas, en este texto cuestionamos el conjunto de sus presupuestos ideológicos –sus ideas acerca de cómo debiese articularse la sociedad- que llevan a la creciente privatización del desarrollo de los profesores y, por tanto, a la depreciación de su rol público. Por tanto, no se busca proponer la mera reformulación de estas políticas, pues, ello plantearía la contradicción que, mientras estas políticas han sido los instrumentos por medio de los cuales los Estados han interferido en los sistemas educativos, se esté sugiriendo que esos mismos

Estados pudiesen modificar sustancialmente sus presupuestos económicos y políticos.

Consecuentemente, el objetivo, más bien, es sugerir una perspectiva de cómo revalorizar el carácter público del desarrollo docente, entendido en este trabajo tanto en relación a la formación inicial como al ejercicio profesional. En virtud de ello, se sitúa lo público en cuanto espacio de la ciudadanía, lo que supone superar un enfoque Estado-céntrico. Luego, argumentamos que el desarrollo de los profesores no sólo debe responder a una lógica estatal, sino que también a la demanda de espacios colaborativos y deliberativos en los cuales avanzar comprensiones propias acerca del ejercicio docente que estén en mayor correspondencia con las necesidades de la ciudadanía. Para contextualizar el análisis, situamos la discusión a partir de los aportes que al respecto se han hecho, fundamentalmente, tanto en Brasil como en Chile, pues en ellos se ha tendido a concentrar las investigaciones especializadas sobre esta temática en la región.

Lo público: entre la ciudadanía y el Estado moderno

Este trabajo se sustenta sobre un conjunto de perspectivas genéricamente denominadas críticas al problematizar la relación que se establece entre la ciudadanía y el Estado moderno, y en cuyo centro se ubica el llamado espacio público. Consecuentemente, interesa subrayar la distinción analítica entre la ciudadanía/sociedad civil, organizada a través de múltiples asociaciones sociales y culturales, y el Estado que más bien abarca el conjunto de las instituciones políticas que coordinan los distintos ámbitos de la sociedad (Powell, 2007). Dicha distinción no niega la interrelación permanente entre sociedad civil y Estado; sino que la presupone. Esta correspondencia se va fortaleciendo fundamentalmente en la medida que las organizaciones civiles se constituyen en un espacio público autónomo que posibilita la deliberación acerca de temas de su interés, delimitando y, al mismo tiempo, demandando al Estado el resguardar aquellas necesidades sentidas como común por la ciudadanía (Cohen y Arato, 1992).

No obstante, es necesario reconocer que, en su desarrollo histórico, el espacio público no siempre ha promovido una participación igualitaria, pues los grupos con mayor poder político y económico han tendido a su dominación para acceder al Estado e imponer sus intereses particulares en la sociedad (Fraser, 1990). Aun así, sirve como referente para plantear caminos de transformación social por medio de la construcción de una pluralidad de espacios que integren la diversidad existente en el tejido social, incluyendo a los grupos minoritarios que, de hecho, suelen cuestionar las formas más dominantes de espacio público. Aquello implica fomentar una forma de deliberación que implique la participación de aquellas asociaciones más cotidianas de la ciudadanía civil, como las organizaciones educativas, y cuyas contribuciones tengan algún impacto en la toma de decisiones políticas para evitar su irrelevancia social.

Desde una mirada latinoamericana, aun cuando un recorrido histórico permite identificar una serie de espacios públicos embrionarios en la conformación de los países en la región, lo que primó fue el protagonismo del Estado en la conducción de proyectos de modernización cultural, política y económica alineados a la dinámica mundial de desarrollo capitalista (Oszlak, 2007). Ello implicó que,

en el proceso de configuración de los nuevos grupos sociales, las clases aristocráticas y empresariales, sin suficiente solvencia económica propia, se instalaran en los puestos políticos del Estado en confrontación, incluso abierta, con las clases populares, al mismo tiempo que asociaban sus intereses a un supuesto bien común nacional (O'Donnell, 1999). No obstante, a pesar del autoritarismo resultante, estos Estados no lograron establecerse hegemónicamente sobre porciones de una sociedad civil que no aceptó del todo el orden establecido (Lechner, 2006). De hecho, en las últimas décadas, si bien la sociedad civil continúa restringida a relaciones fundamentalmente instrumentales con el Estado, se ha evidenciado la emergencia de nuevos grupos y movimientos, en espacios públicos autónomos, que buscan contrarrestar las actuales políticas neoliberales que derivan de las relaciones económicas instauradas a nivel global (Dagnino, 2011).

Estado, políticas educacionales y espacio público

Diversos autores han analizado cómo los sistemas educativos se encuentran en la intersección entre lo ciudadano/público y el Estado, poniendo atención a la función social que cumplen las escuelas en la reproducción de las relaciones productivas más amplias (Apple, 2013). De acuerdo a ello, las escuelas se estructuran en torno a un conjunto de presupuestos ideológicos, en función de los cuales, asisten a la acumulación del capital promoviendo conocimiento técnico, perpetúan la estratificación social entre los estudiantes justificando la división social del trabajo, y avanzan formas de ciudadanía ligadas al consumo económico. En líneas generales, esto resalta la vinculación entre conocimiento escolar, cultura y economía, y el carácter ideológico de lo que ocurre en la escuela en cuanto responde a las intencionalidades del Estado y a los grupos sociales/económicos que le dominan.

En este contexto, la preeminencia que han adquirido las políticas educativas neoliberales, también en América Latina, refleja los esfuerzos de los Estados por fortalecer su presencia en el campo educativo a fin de consolidar su relación con los mercados económicos (Libâneo, 2016). Así, estas políticas instalan un conjunto de instrumentos de regulación y financiamiento para aumentar la productividad de las escuelas, e involucrar a los actores del sector económico/privado en la administración de los servicios educativos. Destaca la aplicación de pruebas estandarizadas a larga escala que definen los contenidos de enseñanza y que, en países como Chile y Brasil, repercuten en los proyectos educativos escolares adecuándolos a la entrega de conocimiento técnico y postergando la formación de la conciencia crítica de los estudiantes.

Frente a ello, algunos autores han apelado al carácter público de la educación la que debiera orientarse a la promoción de los bienes colectivos y comunes de la ciudadanía; lo que supone confrontar el carácter instrumental y privatizador que adquieren las actuales políticas educativas (Biesta, 2014). Desde esa perspectiva, los establecimientos educativos debiesen reconocerse en cuanto espacios públicos autónomos centrados en un conocimiento sustentado en la deliberación crítica y la formación de ciudadanos democráticos. Específicamente, en relación a los profesores, aquello implica la construcción de espacios de desarrollo profesional que hagan frente a estas políticas de estandarización y de medición del conocimiento escolar que procuran controlar su

quehacer (Anderson y Cohen, 2015). Desde una perspectiva latinoamericana, Oliveira (2011) ha enfatizado la importancia de vincular los procesos de desarrollo y de formación docente con el espacio público, a fin de promover la autonomía profesional necesaria para la mejor articulación entre las demandas de diversidad cultural y social presentes en la escuela, posibilitando el fortalecimiento de las comunidades educativas, y las dinámicas (siempre) centralizadoras del Estado.

Desarrollo docente, autonomía pública y racionalidad de Estado

Distintas investigaciones en Chile y en Brasil dan cuenta del intento por parte de las políticas educativas de intervenir en el desarrollo de los profesores para transformarlos en actores claves para la consecución de sus objetivos. Por ello, y bajo el auspicio de organismos internacionales, han buscado alinear el quehacer docente con la dinámica global a través de la cual se acomodan los sistemas educativos a las demandas de los mercados (Verger, y otros, 2016). Consecuentemente, se han implementado políticas de profesionalización y formación docente que, si bien incorporan la participación de distintos sectores educativos, instalan una racionalidad neoliberal con una fuerte centralidad en el Estado (Inzunza, y otros, 2011; Locatelli y Diniz-Pereira, 2019).

A continuación, profundizamos algunos de los presupuestos ideológicos de estas políticas en países de la región como Brasil y Chile (Michels, y otros, 2011). Al mismo tiempo, discutimos algunas comprensiones alternativas desde las cuales es posible confrontar estos presupuestos, pero desde una lógica pensada desde el espacio público y no desde la racionalidad técnica proveniente del Estado. En línea con lo planteado en los acápite anteriores, entendemos esta lógica pública como aquella que resulta desde la cooperación y la deliberación autónoma en torno a un saber profesional que, en el ámbito del desarrollo de los profesores, delimita la influencia del Estado y contribuye últimamente a la democratización de las escuelas y a su rol en favor de la transformación social.

a) La recuperación de la significación colectiva del quehacer docente

Un primer presupuesto detrás de las actuales políticas educativas apunta a sus estrategias educativas destinadas a (re)significar el trabajo docente. Ello incluye el uso del concepto de profesionalización en cuanto categoría ideológica que engloba a los de individualismo y competencia con profundas consecuencias en el quehacer de los profesores. Si bien esta noción puede resultar atractiva a los profesores a nivel individual en la medida que está asociada a la oferta de mejores condiciones laborales, aumento salarial y reconocimiento social, la profesionalización resultante invisibiliza otros efectos, tales como, la competencia entre pares por la mejora en las condiciones de trabajo de cada cual, o la delimitación del quehacer docente a los objetivos productivistas del Estado (Shiroma y Evangelista, 2003). En algunos casos, estas políticas de profesionalización han asentado la trayectoria docente sobre mecanismos de incentivo que resaltan el desarrollo meritocrático de los profesores, y que están en tensión con tradiciones de desarrollo profesional vinculadas más bien al trabajo gremial y colectivo de los profesores (Sisto, 2011).

Desde esa perspectiva, superar una forma de profesionalización que busca resignificar el

quehacer docente desde una racionalidad individualista, supone asentar la identidad profesional sobre la naturaleza colectiva del ser profesor. Aquello involucra acentuar un saber profesional que subraya las habilidades de trabajo colaborativo reflexivo y de toma de decisiones en conjunto que escapen a los marcos fijados por las políticas educativas en términos técnicos y de gestión, y se orienta al análisis de aquellos aspectos sociales y reivindicativos que han conformado históricamente a la profesión docente (De Freitas, 2015).

Tanto en estudios en Chile como en Brasil es posible identificar algunas experiencias que sirven como referentes respecto de cómo promover la deliberación sobre el significado de la profesionalización docente, en contraste con las orientaciones productivistas que provienen desde el Estado. Así, en Chile, las recientes movilizaciones sociales que han cuestionado el modelo neoliberal vigente, han influido en el desarrollo de aquellos profesores que se han organizado colectivamente en la defensa de sus derechos laborales y profesionales (Figuroa y Cavieres-Fernández, 2020). Por su parte, en Brasil, algunos autores han documentado la vinculación entre algunos Centros de Formación Docente y movimientos sociales en el país, lo que les ha permitido incorporar contenidos dentro de sus programas formativos que amplían aquellos objetivos definidos de antemano por la política educativa (Diniz-Pereira, 2005). También, diversos sindicatos docentes han participado, como representantes de la sociedad civil, en los debates sobre las políticas educativas, incluyendo temáticas referidas al desarrollo docente y a una comprensión colectiva de la profesión en cuanto representativa de la clase trabajadora (Bollman, 2010).

b) Re-significar la relación teoría/práctica

Un segundo presupuesto ideológico de las políticas educativas sobre desarrollo docente se refiere a la imposición de un saber profesional que vincula instrumentalmente la teoría y la práctica en función de hacer más efectivo el ejercicio docente en términos de su productividad medible. Por tanto, no promueve procesos reflexivos que permitan articular el saber profesional con una mejor comprensión de la realidad social en la cual está inserto el quehacer docente (Shiroma, 2003). Esto tiene como efecto la des-intelectualización del profesor dado el acento puesto sobre resultados medibles que van reemplazando la importancia de vincular el saber profesional a cuerpos teóricos más amplios (Santos y Dos Reis Silva, 2015). Asimismo, el foco en instrumentos estandarizados para evaluar el desempeño docente ha terminado menoscabando los saberes pedagógicos autónomos y locales de los profesores, al privilegiar conocimientos meramente técnicos que los especialistas externos buscan imponer sobre las prácticas docentes (Sisto, 2012).

Desde esa perspectiva, recuperar un saber profesional docente autónomo requiere cuestionar la concepción reduccionista acerca de la práctica pedagógica que emerge desde las políticas educativas. Aquello supone revalorizar el concepto de praxis que, en algunas tradiciones latinoamericanas, ha sustentado la dimensión teórica del quehacer docente y, en la cual, la práctica se entiende como un momento sólo distinguible analíticamente de la actividad más amplia del conocer (Pereira, Rocha y Chaves, 2016). En relación al profesor, ello supone reflexionar permanentemente durante su quehacer sobre el conocimiento que enseña y su pertinencia a la

realidad social de los estudiantes. A su vez, aquello exige la implementación de procesos práctico-teóricos en las escuelas que no restrinjan el saber profesional a una lógica instrumental, sino que suponga su construcción a través del dialogo crítico y colectivo y en conexión con la realidad social en la que está inserto (Bego, 2016).

No obstante, es importante reconocer en las propias políticas educativas algunos elementos que podrían contribuir, circunstancialmente, a una mejor relación teoría y práctica al acentuar la centralidad del trabajo práctico en el desarrollo docente. Ante ello, es de importancia valorizar los recursos que, al respecto, estas políticas han ido haciendo disponibles, pero reorientándolos hacia el desarrollo de profesores practico pensantes que tengan un fuerte sustento teórico-intelectual que provea de las herramientas para comprender a un estudiantado diverso; los contextos complejos en los que se ubican las escuelas impactadas por crecientes grados de desigualdad y marginación social: y las contradicciones que derivan de los sistemas educativos propiamente tales. Igualmente, es necesario continuar profundizando los estudios, tanto en Brasil como en Chile, que han puesto atención a distintos programas de formación, especialmente en la etapa inicial, que procuran aportar un conocimiento teórico-práctico que favorezca el pensamiento crítico y la investigación/reflexión desde el propio ejercicio situado de la docencia (Paineán, y otros, 2012; Bettioli, y otros, Leite, 2014). Aquello permitiría enfrentar de mejor manera el empuje des-intelectualizador que proviene desde las políticas del Estado y que restringen las implicancias teóricas del quehacer docente

c) Fortalecer la identidad profesional

El acento en aspectos meramente individuales e instrumentales de la profesión ha permitido a las políticas educativas asociar la identidad docente con el desarrollo de competencias técnicas en el ejercicio profesional. Para ello, han promovido que los profesores restrinjan su desarrollo al cumplimiento de estándares fijados exteriormente que controlen y regulen su quehacer; se acomoden a una cultura institucional gerencial en base a indicadores de productividad, y, se involucren con una serie de tareas de gestión administrativa y burocrática que escapan al ámbito propiamente pedagógico (Evangelista y Triches, 2015). Incluso, se han instalado modelos de desempeño docente con un fuerte acento en incentivos monetarios, lo que pareciera intentar mudar el foco del profesor desde lo pedagógico hacia la autogestión privada y productiva de su labor (Sisto y Fardella, 2014). Igualmente, se ha buscado responsabilizar a los propios docentes de los resultados de sus estudiantes en exámenes estandarizados -y que condicionan el financiamiento que reciben las escuelas- obligándolos a entregar una enseñanza fundamentalmente técnica centrada en entregar contenidos definidos externamente y disminuyendo su autonomía para tomar decisiones pedagógicas (Da Silva y Dias, 2018).

Para contrarrestar los efectos anteriores, los profesores requieren espacios en los cuales puedan contrastar aquellas formas de identidad docente orientadas por modelos técnicos y descontextualizados de enseñanza, con aquellas sustentadas en la autonomía para adecuar el quehacer docente a las necesidades presentes en los contextos específicos en los cuales se realiza la enseñanza (Matos y Dos Reis, 2019). Estas identidades docentes autónomas requieren de saberes

propios que ayuden a entender la enseñanza en contextos que son políticos, sociales y culturales, y aporten herramientas pedagógicas para producir conocimientos pertinentes a las escuelas que superen la estrechez de las perspectivas técnicas provenientes desde instancias reguladoras centralizadoras (Diniz-Pereira, 2015).

Asimismo, programas de Formación Inicial Docente con perspectivas críticas podrían ofrecer currículos autónomos de formación, articulados a partir del saber proveniente de la comunidad educativa misma y con vínculos explícitos con los campos escolares y los contextos sociales en donde se desarrolla el quehacer docente (Sarti, 2019). Asimismo, tal como ocurre en Chile, ante procesos de acreditación que exigen la definición de perfiles de egreso, los programas de formación docente críticos podrían optar por perfiles menos centrados en las concepciones meritocráticas acordes a las políticas vigentes (Carrasco-Aguilar y Figueroa, 2019). Del mismo modo, podrían diseñar intervenciones curriculares para suplir las deficiencias en las directrices oficiales en materia de interculturalidad y de enseñanza en contextos de diversidad social y cultural (Venegas, 2013). Finalmente, como ha ocurrido en Brasil, estos programas podrían establecer lazos colaborativos para construir en conjunto proyectos de formación docente a partir de sus propias experiencias en sus universidades de pertenencia, como con diferentes asociaciones docentes, conformando espacios permanentes de deliberación que fortalezcan los saberes propios de la profesión docente, incluso dentro de los marcos establecidos por las políticas oficiales (Alves, 2017).

d) Deliberar pedagógicamente más allá del paradigma de la calidad

Un aspecto que destaca en las políticas del sector ha sido el enmarcar el conjunto de los discursos y regulaciones que promueven bajo la etiqueta de calidad educativa (Cavieres- Fernández y Apple, 2016). Sin ahondar mayormente en qué significa dicha calidad, y sólo estableciendo el logro de una serie de indicadores como medio para resolver los problemas substanciales del desempeño docente, se avanzan cambios en la formación y en el perfeccionamiento del profesorado, sin considerar una serie de problemáticas fundamentales como la falta de recursos en los centros educacionales o de apoyos para una mayor profesionalización centrada en un saber profesional nutrido por la integración entre teoría y práctica. De este modo, se justifica que la formación inicial de los profesores y el trabajo docente, sean productos medibles ahondando en una concepción técnica acerca del quehacer docente.

En Chile, la expresión calidad educativa se ha ido vinculando a la implementación de procesos de acreditación obligatorios en los programas de Formación Inicial Docente para enmarcar sus objetivos curriculares (Pedraja, y otros, 2012). En Brasil, si bien los programas de formación docente se rigen por directrices gubernamentales amplias que le otorgan poder decisorial para implementar sus modelos de formación, igual son supervisadas por organismos centrales que las evalúan en función de la “calidad” de la educación que entregan (Chávez y Da Rocha, 2018). La definición de dicha “calidad” está directamente influenciada por organismos internacionales, lo que permite vincular, a nivel global, la formación de los profesores a las demandas de los mercados económicos y a criterios de productividad.

Perspectivas alternativas a este paradigma técnico de 'calidad educativa', debiesen velar por situar a los proyectos de desarrollo docente dentro de tradiciones pedagógicas que, precisamente, se han articulado como respuestas autónomas a los intentos de los Estados por establecer racionalidades economicistas. Dichas tradiciones hunden sus supuestos ideológicos en concepciones como la democratización escolar o la justicia social que algún desarrollo han tenido en la literatura chilena (Sepúlveda, y otros, 2016). En Brasil, los estudios han sido más explícitos en vincular la formación de profesores con tradiciones crítica emancipadoras que conciben el quehacer docente como praxis política desde la cual se cuestiona la estructura política y social (Curado, 2017). Igualmente, se ha subrayado la vinculación entre la profesionalización docente con las luchas política-ideológicas llevadas adelante en las últimas décadas para influir en las políticas educacionales y confrontar su influencia tecnocrática global (Ferreira y Martins, 2019). Dichos esfuerzos, también hablan del rol público de los proyectos de desarrollo docente y de las relaciones colaborativas que debiesen establecer con otros movimientos sociales para avanzar nociones sustentadas en el bien colectivo.

Deliberando y formando espacios públicos en el desarrollo de los profesores

Los puntos anteriores fueron un intento de explorar cómo el desarrollo docente en Chile y Brasil –que hemos entendido genéricamente en relación a la formación inicial como al ejercicio docente- podría fortalecer su carácter público virando el foco de análisis desde el Estado hacia uno asentado en la ciudadanía. No obstante, este análisis podría quedar como una mera revisión crítica de las políticas educativas sin que sea evidente la vinculación que hemos querido establecer con lo público. Consecuentemente, de manera conclusiva, hacemos un intento por conectar de manera más explícita la discusión precedente con la noción de espacio público

a) Alcance de lo público en los espacios de autonomía en el desarrollo de los profesores

El conjunto de análisis presentados en este trabajo no debe confundirse con una lista de propuestas de mejora para el desarrollo docente, sino de ilustraciones de cómo este desarrollo podría fortalecer su carácter público. Central en estos análisis ha sido el acento puesto sobre la necesidad de establecer esferas de autonomía que, al modo de espacios públicos, permitan desarrollar la cooperación y la deliberación crítica frente al Estado y sus políticas. En ese sentido, no entendemos la autonomía como la simple capacidad decisonal por parte de quienes participan en proyectos de desarrollo docente, sino como parte de una praxis pública cuya finalidad es contribuir, últimamente, a la democratización y transformación social.

De igual modo, hemos justificado la necesidad de dicha autonomía dado el rol que el Estado tradicionalmente ha asignado a las instituciones educativas - en este caso a través de políticas referidas a la profesión docente- para promover determinados objetivos que afectan a la ciudadanía. Valiéndonos de la descripción de cuatro presupuestos ideológicos promovidos actualmente en la política educativa, hemos revisado el intento por parte del Estado de alinear el desarrollo de los profesores a una racionalidad de mercado, lo que ha supuesto resignificar su quehacer como una

actividad de carácter individual, centrada unilateralmente en la práctica, sin focos de trabajo especializado y supeditada a criterios medibles de calidad productiva. En este contexto, hemos afirmado que la autonomía en el desarrollo docente debiese significar la creación de espacios sustentados sobre tradiciones de profesionalización que subrayen su naturaleza colectiva, una noción de praxis que integre teoría y práctica, la conformación de un saber profesional propio no instrumental y, todo ello, en función de la transformación social más allá de los intereses productivos del Estado, y más en referencia a las necesidades más amplias de la ciudadanía.

No obstante, al visualizar estos espacios a partir de experiencias informadas en la literatura tanto brasileña como chilena, hemos querido evitar una aproximación normativa que pretenda dictaminar lo que deba hacerse en abstracto, y asumir una perspectiva de posibilidad a partir de los esfuerzos ya realizados en favor del desarrollo docente –por muy limitados que sean-, y que podrían actuar como referentes para seguir fortaleciendo y ampliando los espacios de autonomía que han surgido a partir de ellos. No obstante, dada la naturaleza contradictoria de los espacios públicos, tal como lo reseñamos con anterioridad, estudios a futuro debiesen verificar las formas más específicas a través de las cuales se puedan constituir espacios más permanentes para el desarrollo docente para potenciar su carácter público en momentos en que se fortalece una racionalidad ligada a la meritocracia y a la productividad individual.

b) Desafíos para vincular el desarrollo docente con el público

De igual modo, hemos esbozado una diversidad de ámbitos de desarrollo docente afectados por las actuales políticas educativas, lo que, por contrapartida, visualiza espacios de autonomía en referencia a múltiples dimensiones/instancias. Ello permite prefigurar un proceso de desarrollo docente al modo de espacio público conformado por un conjunto de arenas/foros en donde se deliberen aspectos sustanciales del ser profesor. Sin embargo, será fundamental mantener una perspectiva crítica para evitar la tendencia de estos de espacios a hegemonizar los discursos a su interior llevando, incluso, a imponer nuevas racionalidades dominantes. Por ejemplo, en la experiencia chilena y en el contexto de políticas educativas que introducen discursos asociados a nociones de equidad, algunos estudios han descrito cómo al interior de los programas de formación inicial docente se continúan perpetuado aquellas dinámicas que terminan potenciando unilateralmente a los estudiantes provenientes de contextos económicos más favorables, lo que se contradice con un ideal de educación pública verdaderamente inclusiva (Millán, 2020).

No obstante, en la reflexión ofrecida tampoco se pretende sugerir espacios de desarrollo docente aislados y desvinculados del Estado, lo cual no tan solo los haría inviable, sino que desfiguraría su rol social. La construcción del espacio público supone, más bien, una interacción crítica con el Estado, que incluye intentos por influenciarlo, pero sin abandonar la autonomía propia que conforma la convivencia de los ciudadanos (Habermas, 1991). Ello incluye la necesidad de que los profesores, y aquellos que estén en vías de serlo, se abran a otros actores del mundo social, junto a los cuales, puedan establecer las estrategias para influir y moldear la política educativa, al mismo tiempo que permanecen atentos a los intentos de la institucionalidad política por resignificar y

absorber sus demandas en conformidad con los propósitos más hegemónicos del Estado. No sería deseable desatender al hecho que, en América Latina, ha sido recurrente por parte del Estado el instrumentalizar las demandas de los grupos populares para llevar adelante un proyecto de modernización proveniente de los países globalmente dominantes (Avritzer, 2002).

Desde esa perspectiva, los intentos por fortalecer el carácter público del desarrollo docente, a través de espacios autónomos, deben considerar los múltiples obstáculos que el escenario político actual plantean al promover una racionalidad neoliberal, como ocurre en Brasil con el repunte de ofertas privadas de formación docente, incluyendo la formación a distancia, que favorece la formación técnica de los profesores; la exclusión de las asociaciones docentes en la formulación de políticas, y el reforzamiento de instrumentos de medición para controlar la preparación de los profesores (Dourado y Tuttmann, 2019). En Chile, la consolidación de políticas educativas que importan discursos provenientes de organismos económicos neoliberales y que generan consentimiento social dado el poder cultural de la llamada evidencia internacional, ha impedido la propuesta de modelos de desarrollo con mayor pertinencia a las problemáticas locales más propias del campo al que pertenece el quehacer docente (Fernández, 2018).

Finalmente, frente a los discursos que se han ido instalando en el ámbito del desarrollo docente, surge la necesidad de revalorizar la deliberación crítica, recurso primordial del espacio público (McGuigan, 1996). Esta deliberación no debiese entenderse como una mera habilidad comunicativa, sino como un componente articulador que posibilite la reflexión en torno a un conjunto de prácticas centradas en la identidad y en el saber docente, lo que, a su vez, permita su permanente revisión en vistas a los desafíos cambiantes de la realidad social y política (Gatti, 2016). En la medida que dicho ejercicio ha estado fuertemente restringido por las actuales políticas educativas, la deliberación autónoma va adquiriendo un carácter político en cuanto praxis para continuar concibiendo el quehacer docente como una tarea ciudadana y pública fundamental.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era explorar cómo el desarrollo docente en la región podría fortalecer su carácter público, virando el foco de análisis desde el Estado hacia uno asentado en la ciudadanía. Valiéndonos de la literatura en el área existente en Brasil y Chile, sugerimos la necesidad de repensar el ámbito del desarrollo profesional, tanto a nivel de la formación inicial y del ejercicio docente, desde la perspectiva del espacio público, lo que implica fomentar procesos de deliberación que contribuyan a recuperar el carácter público del desarrollo docente, centrado en una concepción colectiva del saber profesional y en oposición a una racionalidad privatizadora presente en las actuales políticas educativas que promueve una comprensión del quehacer docente funcional a los objetivos productivos y privatizadores del Estado.

No obstante, este texto no debe entenderse como una propuesta abstracta de cómo mejorar el desarrollo docente. Más bien, es una contribución a una forma de deliberación que se ha desarrollado, de facto, entre el profesorado al tener que acomodarse a un escenario cada vez más

complejo dada las crisis globales que afectan a los países de América Latina y que repercuten sobre el rol del Estado y de la ciudadanía y, de paso, sobre las tareas asignadas al sistema escolar. No es casualidad que los profesores, en cuanto actores sociales, estén entre quienes más se han destacado por resistir aquellas políticas educativas que restringen su quehacer y por crear aquellos espacios autónomos que les permiten seguir formando a las nuevas ciudadanía para la transformación y democratización de nuestra región.

REFERENCIAS

- Alves, N. (2017). Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227147>
- Anderson, G. y Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Apple, M. (2013). *Education and power*. Routledge.
- Avritzer, L. (2002). *Democracy and the public space in Latin America*. Princeton University Press.
- Bego, A. (2016). Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. *Educação y Formação*, 1(2), 3-24. <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1864>
- Bettioli, C., Souza, A. y Leite, Y. (2014). Saberes e fazeres: o estágio e suas contribuições no curso de pedagogia. *Olhar de professor*, 17(1), 98-109. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i1.0008>
- Biesta, G. (2014). Learning in public spaces: civic learning for the twenty –first century. En G. Biesta, M. De Brie y D. Wildemeersch (Eds.). *Civic Learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 1-14). Springer.
- Bollman, M. (2010). Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação y Sociedade*, 31, 657-676. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>
- Carrasco-Aguilar, C. y Figueroa, M. (2019). Formación inicial docente y high stakes accountability: El caso de Chile. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 71-91. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978>
- Cavieres-Fernández, E. y Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores en Chile. *Cadernos Cedes*, 36, 265-280. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>
- Chávez, M. y Da Rocha, S. (2018). A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações y

- diferencias. *Educación*, 27, 26-45. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.002>
- Cohen, J. y Arato, A. (1992). *Civil society and political theory*. The MIT Press.
- Curado, K. (2017). Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Revista Ciências Humanas*, 18, 121-135. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>
- Dagnino, E. (2011). Civil society in Latin America. En M. Edwards (Ed.). *The Oxford handbook of civil society* (pp. 122-132). Oxford University Press.
- Da Silva, L. y Dias, R. (2018). Implicações Produzidas pela Avaliação Externa no Trabalho Docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ. *Currículo sem Fronteiras*, 18, 895-914. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.6778>
- De Freitas, H. (2015). PNE y formación de profesores-Contradicciones y desafíos. *Retratos da Escola*, 8, 427-446. <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.511>
- Diniz-Pereira, J. (2005). Teacher education for social transformation and its links to progressive social movements: The case of the landless workers' movement in Brazil. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 3, 91-123. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/03-2-04.pdf>
- Diniz-Pereira, J. (2015). Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho y Educação*, 24(3), 143-152. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457>
- Dourado, L. y Tuttman, M. (2019). Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da resolução CNE CP nº 2/2015. *Formação em Movimento*, 2, 219-237. <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/503>
- Evangelista, O. y Triches, J. (2015). Professor(a): a profissão que pode mudar um país? *Revista HISTEDBR On-line*, 15(65), 178-200. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642704>
- Fernández, M. (2018). Framing teacher education: Conceptions of teaching, teacher education, and justice in Chilean national policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2806>
- Ferreira, M. y Martins, M. (2019). Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos no Brasil (1990/2000). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(153), 1-14. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4067>
- Figuroa, V. y Cavieres-Fernández, E. y (2020). Entre el abandono y la resistencia: tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile. *Formação em Movimento*, 2(3), 166-188. <https://doi.org/10.38117/2675->

181X.formov2020.v2i1n3.167-188

- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80. <https://doi.org/10.2307/466240>
- Gatti, B. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1, 161-171. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere. An inquiry into a category of bourgeois society*. The MIT Press.
- Inzunza, J., Assaél, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012
- Lechner, N. (2006). *Obras escogidas. Tomo 1*. LOM.
- Libâneo, J. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 38-62. <https://doi.org/10.1590/198053143572>
- Locatelli, C. y Diniz-Pereira, J. (2019). Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a la Formación Docente: crónica de una muerte anunciada. *Educação y Sociedade*, 40, 1-22. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019186542>
- Matos, C. y Dos Reis, M. (2019). As reformas curriculares e a formação de professores. *Revista HISTEDBR On-line*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654652>
- McGuigan, J. (1996). *Culture and the public sphere*. Routledge.
- Michels, M. H.; Shiroma, E. y Evangelista, O. (2011). Quatro teses sobre política de formação de professores. En H. Gentil y M. H. Michels (Org.). *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. Junqueira y Marin, Araraquara.
- Millán, C. (2020). Formadores de docentes y diversidad de clase: Tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo. *Psicoperspectivas*, 19(1), 47-59. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1797>
- O'Donnell, G. (1999). *Counterpoints. Selected essays on authoritarianism and democratization*. University of Notre Dame Press.
- Oliveira, D. (2011). A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico*, 27(1), 25-38. <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19917>

- Oszlak, O. (2007). El Estado democrático en América Latina. Hacia el desarrollo de líneas de investigación. *Nueva Sociedad*, 210, 42-63. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/2828>
- Paineán, O., Aliaga, V. y Torres, T. (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 161-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100010>
- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Pereira, D., Rocha, S. y Chaves, P. (2016). O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, 17, 31-45. <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307>
- Powell, F. (2007). *The politics of civil society: Neoliberalism or social left?* The Policy Press.
- Santos, I. y Dos Reis Silva, R. (2015). Implicações da política de educação especial na construção da identidade docente. *Crítica Educativa*, 1(2), 52-65. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.53>
- Sarti, F. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>
- Sepúlveda, C., Brunaud, V. y Carreño, C. (2016). Justicia social en la escuela: representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 109-129. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.006>
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de profesionalización para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 178-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.nppr>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Sisto, V. y Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas – Modelando docentes en el contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, 49, 3-23. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/5580/0>
- Shiroma, E. (2003). Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio, Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS* 9, 64-83. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>

- Shiroma, E. y Evangelista, O. (2003). Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 267-281.
- Venegas, C. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 47-59. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/78/73>
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN. UNA VISIÓN CRÍTICA DESDE EL MÁSTER DE PROFESORADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL, ESPECIALIDAD DE ECONOMÍA, EMPRESA Y COMERCIO

Alejandra Villalba Muñoz

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0001-5757-1080>

alejandravm1206@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se abordan temáticas relacionadas con sociedad, educación y familia, reflexionándose sobre la realidad de los datos oficiales de los principales organismos del ámbito nacional e internacional, junto a la repercusión de todo ello en la actualidad. Además, a través de fuentes secundarias, se aborda la perspectiva más humana sobre el consumismo sumergido en el sector textil a nivel mundial, a costa de la calidad de vida en países subdesarrollados y, en consecuencia, el beneficio de las grandes multinacionales. La realidad en las aulas y el acoso escolar, desde la voz de un adolescente, ante la falta de empatía y responsabilidad fuera y dentro de los centros, y comprender la pandemia silenciosa, es decir, la gran adicción digital, contextualizada en nuestra actual sociedad de información e inmediatez, de los medios de comunicación, son también temáticas investigadas, dentro del necesario rigor científico-crítico. **Palabras clave:** Comercio, economía, enseñanza secundaria, investigación pedagógica, máster.

SOCIETY, FAMILY AND EDUCATION. A CRITICAL VIEW FROM THE MASTER'S DEGREE IN SECONDARY EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING, BRANCH OF ECONOMY, BUSINESS AND TRADE

ABSTRACT

This article addresses issues related to society, education and family, reflecting on the reality of official data from the main national and international organizations, together with the repercussions of all this today. In addition, through secondary sources, the most human perspective on submerged consumerism in the textile sector worldwide is addressed, at the expense of the quality of life in underdeveloped countries and, consequently, the benefit of large multinationals. The reality in the classroom and bullying, from the voice of an adolescent, given the lack of empathy and responsibility outside and inside the centers, and understanding the silent pandemic, that is, the great digital addiction, contextualized in our current society of information and immediacy, of the media, are also investigated themes, within the necessary scientific-critical rigor.

Keywords: Commerce, economy, secondary education, educational research, master's degree.

SOCIEDADE, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO. UM VISÃO CRÍTICA A PARTIR DO MESTRADO EM ENSINO SECUNDÁRIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ESPECIALIDADE DE ECONOMIA, NEGÓCIOS E COMÉRCIO

RESUMO

Este artigo aborda questões relacionadas à sociedade, educação e família, refletindo sobre a realidade dos dados oficiais dos principais organismos nacionais e internacionais, juntamente com as repercussões de tudo isso na atualidade. Além disso, por meio de fontes secundárias, é abordada a perspectiva mais humana sobre o consumismo submerso no setor têxtil mundial, em

detrimento da qualidade de vida nos países subdesenvolvidos e, conseqüentemente, em benefício das grandes multinacionais. A realidade da sala de aula e o bullying, na voz de um adolescente, dada a falta de empatia e responsabilidade fora e dentro dos centros, e compreendendo a pandemia silenciosa, ou seja, a grande dependência digital, contextualizada na nossa atual sociedade de informação e imediatismo, da mídia, também são temas investigados, dentro do necessário rigor científico-crítico.

Palavras-chave: Comércio, economia, ensino médio, pesquisa educacional, mestrado.

Introducción

La asignatura Sociedad, Familia y Educación, obligatoria a nivel estatal en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas español, debiera mostrar una visión general sobre los aspectos más relevantes de estas temáticas de una forma crítica y contrastada.

La escasa formación del profesorado hace que una asignatura tan fundamental tan solo dure, en definitiva, un par de meses. Y esto sucede en las 16 especialidades que encontramos del Máster, en el caso de la Universidad de Málaga, abordándose, en este caso, desde la especialidad de Economía, Empresa y comercio. Por ello, en primer lugar, es necesaria una aproximación científica más personal sobre el conocimiento de sociedad, familia y educación, tres conceptos fundamentales a desarrollar a lo largo de la carrera docente. En especial, realizaremos, a continuación, una investigación que proceda a una combinación de contenidos teóricos con la realidad de hoy en día, con los problemas que se encuentran fuera y dentro de las aulas.

En segunda instancia, resaltamos algunos libros claves que tratan los temas más relacionados y actuales de la sociedad. Con *La expulsión de lo distinto* (Han, 2017), podríamos desarrollar la realidad del mundo textil, una industria considerada de las más contaminantes, donde el desconocimiento e incertidumbre de la sociedad sobre el consumismo nos hacen no ver la realidad que esconde la *fast fashion* de las grandes multinacionales.

Gracias a *Invisible* (Moreno, 2018), es posible abordar una cuestión muy preocupante dentro de las aulas, como es el acoso escolar, dada en los últimos años la repercusión en la salud mental y física de la futura generaciones. En última instancia, *Humanizar la educación* (Bona, 2021) ayudaría a entender la “pandemia” silenciosa, la adicción al móvil, en especial en edades adolescentes: ante una sociedad de conectividad, “desconectar” no supone una cuestión fácil para la generación de la inmediatez y la rapidez de la información.

1. Sociedad, familia y educación

“¿Queremos una sociedad de individuos creativos, libres e independientes, capaces de valorar y aprender de los logros culturales? ¿O queremos personas que incrementen el PIB?”, como relata Noam Chomsky en una entrevista del 2015 (Pardo, 2015, 12m16s), refleja una realidad dentro de la educación actual, aquella donde la competitividad y conectividad entre países nos hace olvidar sobre la verdadera cuestión de nuestra generación, ¿qué entendemos por educación en la actualidad?

La educación nace ante una necesidad de transmitir a las futuras generaciones no sólo los conocimientos necesarios, sino los valores para conseguir progresar como sociedad. Asimismo, la educación no se encuentra exclusivamente dentro de las escuelas; tanto las familias como la sociedad en su conjunto, son los ejes principales para el desarrollo de la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996).

En relación con la naturaleza, nuestra condición de ser humano no posee la consideración de algo predefinido, sino que consta de un pensamiento abierto con continuas transformaciones durante nuestro recorrido en la vida (Domingo, 2002). Desde mi perspectiva, la sociedad está en constante cambio, las personas cambiamos nuestros ideales, nuestra forma de pensar, de relacionarnos, si cambiamos nosotros ¿por qué no cambiar la educación actual?

Así pues, la enseñanza se debe caracterizar por una continua transformación, con el fin de conseguir un alumnado crítico -como en reiteradas ocasiones se comentaría en la asignatura de *Sociedad, Familia y Educación* que cursé en el curso 2022/2023 en la Universidad de Málaga-, cuestionándose los hechos económicos, sociales y políticos actuales, sin que ello implique estar al margen de la sociedad. Tras mi paso por el sistema educativo, en concreto, en la universidad, es destacable la falta de actualización de los recursos, en concreto, desde mi grado universitario: ¿cómo podemos aprender sobre el funcionamiento de las empresas actuales con libros de texto pertenecientes al 2008?

En tal sentido, vemos que el gasto total por estudiante es inferior en España, en comparación con países que la superan, como Francia, Finlandia o Reino Unido, en concreto lo muestra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): en ellos, se hace una inversión 1,12 veces superior, y en la Unión Europea 1,14 veces mayor (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a). Estos datos nos hacen reflexionar sobre cómo dar una educación digna sin la inversión necesaria -haciendo ver los resultados de los famosos informes PISA- en países donde la educación no es “otra partida presupuestaria”, uniendo todo ello a los factores socioculturales que hacen que la distancia de la educación en España sea grande con respecto a los Estados dominantes.

En efecto, nos aproximamos hacia la educación a través de las cuatro dimensiones: el conocimiento, ante la cultura de la “sobreinformación”, unido a las habilidades, donde destaca la creatividad y la comunicación como herramientas fundamentales para el desarrollo crítico y pragmático del ser humano; seguidamente, la actitud marcada por el liderazgo y la ética de nuestras decisiones, junto con el metaaprendizaje, basado en una reflexión de los objetivos del aprendizaje (Fadel et al., 2016).

No obstante, la enseñanza hacia un pensamiento crítico y personal para el futuro ha conseguido ser un objeto en segundo plano, valorándose únicamente los indicadores sobre datos educativos cuantitativos: es, a mi juicio, la única preocupación del sistema educativo actual. Por ejemplo, tal y como expone la OCDE, se resalta que España se sitúa en torno a un 41,1% superior sobre la tasa de escolarización infantil, con respecto la media de la OCDE (26,8%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a); cabe contrastar, con la información recogida, que la tasa de pobreza infantil en menores de edad, se ha visto incrementada en un 5,6% desde el año 2011 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b). En este sentido, ¿cómo se garantiza una educación digna ante un entorno en riesgo de pobreza y exclusión? ¿cómo ha evolucionado el papel de las familias actuales?

Es posible considerar que la familia consta de una estructura social caracterizada por una identidad propia, y así podemos observar como la cultura y el momento temporal dan lugar a una serie de valores inculcados desde nuestra infancia (Peña y Puya, 2010). Sin embargo, para conseguir lograr entender a las familias actuales, debemos conocer su pasado y cómo ha evolucionado hasta nuestros días.

El ser humano se considera un ente social desde la Prehistoria, desde que el hombre comenzaba a agruparse ante las necesidades vitales conformando los primeros grupos familiares (Parada, 2010). No obstante, pronto comenzaron a verse nuevas formas de organización familiar, hecho unido con los acontecimientos históricos que propiciaron la familia preindustrial antes de la Revolución Industrial, con las nuevas relaciones sociales que ello implicó. Sin embargo, posteriormente se han observado grandes avances en las organizaciones familiares con grandes desajustes en la actualidad (Parada, 2010).

Hoy en día, estamos ante un punto de inflexión, donde la variedad de uniones familiares ha hecho posible la creación de nuevos roles en los epicentros familiares. Así pues, los desafíos actuales del siglo XXI relacionados con la familia aluden a la gran extensión de la estancia en el hogar familiar. Actualmente, la dificultad de la entrada al mundo laboral de los jóvenes es una realidad, tal y como se expone con la tasa de paro juvenil en España, que se considera la segunda tasa más alta (34,8%), únicamente superada por Grecia, con un 35,8% (Eurostat, 2022a). Al respecto, vemos que factores como la inflación han conseguido un incremento histórico de los precios de

de Finlandia. Si observamos el gráfico 1.1., sobre el gasto familiar, Finlandia se encuentra en la cuarta posición, mientras que España es uno de los últimos países. Finlandia, desde los inicios de los informes PISA, se ha reconocido como un ejemplo de sistema educativo, pero podemos ver como la realidad ha cambiado en los últimos años.

No sólo podemos hacer uso de las cifras sobre el reconocido éxito de la educación finlandesa, ¿conocemos la realidad del éxito finlandés? Para ello, debemos conocer que los resultados de la educación del país provienen de las grandes reformas realizadas en la década de los 80 (Martins, 2015) y de la implicación en la formación del profesorado; a pesar de ello vemos que la calidad de la educación nuevamente no se encuentra en los “famosos” test mencionados.

Como hemos comprobado en el gráfico 1.2., sobre el abandono escolar, resalta el país vecino del Estado español, Portugal, que ha conseguido superar a la reconocida Finlandia ¿Estamos ante la nueva “Finlandia” en educación? (Instituto Nacional de Estadística Portugal, 2022).

Una de las causas del reciente éxito de Portugal, teniendo en cuenta los efectos de las crisis económicas, se basa en la formación de una red pública de escuelas con actividades gratuitas y, en especial, se destaca la estabilidad de los proyectos educativos, donde los centros poseen una autonomía de un mayor beneficio para la comunidad educativa (Vicens, 2022) ¿Y España? ¿Se diferencia en la situación entre las familias y las escuelas?

La integración de las familias brillaba por su ausencia en España, donde no existía ninguna ley general destinada para ellas, ni perspectiva de familia a nivel legislativo (Instituto de Política Familiar, 2021), es decir, había falta de visibilidad política sobre las familias para el desarrollo educativo de la sociedad. Además de la ambigüedad de planes como PIAF -Plan Integral de Apoyo a la Familia con su última versión en 2017 (Gobierno de España, 2017)- ¿Cómo podemos construir leyes sin tener en cuenta a la familia actual?

Cuando finalizaba esta investigación, se aprobaba un proyecto para la Ley de Familias para el año 2023 (Consejo de Ministros, 2022), con una serie de medidas para la conciliación familiar. ¿Es suficiente esta serie de medidas? Ante una sociedad, donde han aparecido nuevos tipos de familias, el acceso cada vez en mayor medida de la mujer al mercado laboral, y nuevos estilos educativos (Parada, 2010), la tardanza en las medidas políticas sobre la educación, y sobre el futuro de nuestra sociedad, es un hecho.

Desde mi perspectiva, ¿cómo podemos garantizar una educación de calidad y equidad sin proteger la figura de las familias en la actualidad? A nivel legislativo, vemos “la equidad que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), pero... ¿es la realidad de nuestras aulas en la actualidad? Lo será siempre que nos comparemos con países marginados, donde la calidad de vida es indeseable para cualquier ser humano, pero no reflexionamos acerca de la realidad de las familias españolas.

Como podemos observar en el gráfico 1.3., en el mes de marzo y junio de 2022, se han alcanzado máximos históricos, es decir, en el año 2021, el gasto medio del hogar se vio incrementado un 8,3% (Instituto Nacional de Estadística -INE-, 2022a), donde algunos de los gastos más destacables han sido la vivienda (33,8%) y la alimentación (16,4%), mientras que el gasto de transporte también es considerable (11%) (INE, 2022a).

Gráfico 1.3. Índice de precios al consumo comprendidos entre 2020M12- 2022M12.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2022).

En este aspecto, ¿cómo repercuten estos datos tan alarmantes en la sociedad? A mi juicio, la realidad de las familias españolas se ha visto duramente encarecida en estos últimos años, donde la calidad de vida y en especial, la salud mental, de miles de familias, se han visto deterioradas por no lograr hacer frente a este tipo de gastos, donde la sociedad parece mirar “hacia otro lado”.

En la actualidad, nos vemos inmersos en la era de las “clases sociales”, donde la desigualdad es tangible, y la brecha entre la riqueza y la pobreza cada vez se encuentra más ampliada. Desde mi perspectiva, la sociedad muestra el conjunto de las personas, que comparten diversas costumbres y culturas, que difieren en el lugar y tiempo determinado. En tal sentido, nos encontramos en una realidad donde en los medios de comunicación se muestran constantemente reiteradas noticias repetitivas, y donde la sobreinformación hace el efecto contrario de “informar” sobre hechos actuales. De este modo, la sociedad actual se encuentra fragmentada, ante una noticia en muchas ocasiones se escucha el alarmismo, pero días consecutivos, se deja de escuchar aquello que tanto alarmaba.

¿Los medios de comunicación nos informan o “desinforman” de la actualidad? En ese mismo contexto, me gustaría resaltar el caso de la guerra de Afganistán, una sociedad olvidada dentro de la “sociedad de la información”. Este conflicto se inicia ante una lucha militar amparada, como siempre, por los Estados Unidos, avivada de nuevo, tras la retirada del ejército norteamericano en 2022 (Amnistía Internacional, 2022). Ante esta situación, el miedo y la falta de derechos humanos no tardaron en comenzar hacia la sociedad, donde los medios de comunicación comenzaron a realizar informativos exhaustivos sobre la última hora, pero actualmente todo esto brilla por su ausencia... Podemos observar como las clases sociales en este caso, y en muchas situaciones de la actualidad, se encuentran muy fragmentadas, la toma de poder de los talibanes ha arrebatado el derecho de la educación, tras el cierre de escuelas para las mujeres (Europa Press Internacional, 2022). Una vez más sin enseñanza, existe, precisamente, un cierre del pensamiento crítico. Sin embargo, ¿cómo nos conecta la educación con “nuestra” sociedad?

En nuestra sociedad, las grandes multinacionales que conocemos, junto con las entidades bancarias, entre otros, suponen la financiación de todo tipo de guerras, haciendo un negocio de desastres humanitarios, económicos y sociales (Bermúdez, 2021). Asimismo, no sólo el sector privado está dentro de este negocio, sino las remesas pertenecientes al Banco Mundial, y un alto número de países, como Irán, Qatar o China (Martín, 2021), por intereses económicos: todo ello nos hace ver la realidad de la continuidad de estos hechos en el siglo XXI.

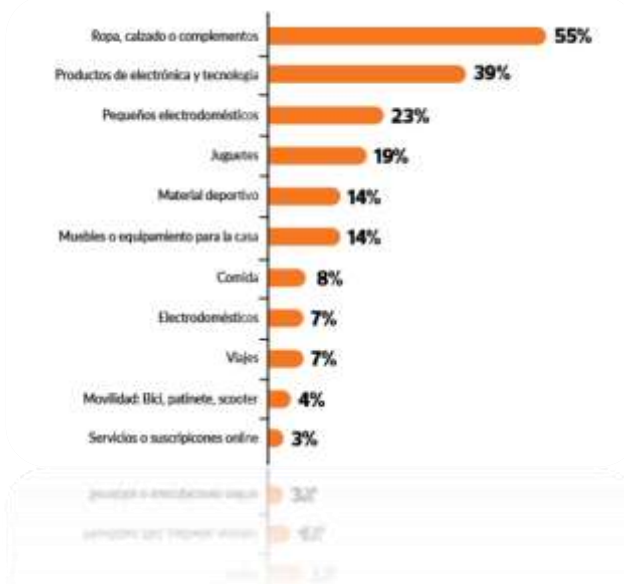
La sociedad está en constante transformación, según el lugar y el tiempo se conforman unas ideas diferentes sobre la educación y la familia, pilares fundamentales para el desarrollo de las generaciones. Tal y como comprobamos, la era de información y las noticias, y la realidad, pueden ser, en ocasiones, muy distintas. La educación nos puede hacer crecer nuestro pensamiento crítico y permitirnos reflexiones personales, mientras que la familia nos educa a través de los valores propios. ¿Somos educación, familia o sociedad?

2. Explotación humana y desechos. Sociedad insostenible.

El autor Byung- Chul Han nos invita a reflexionar acerca de las transformaciones sociales del ser humano. En tal sentido, una de las adicciones más graves de la sociedad se encuentra en el consumismo, en especial en las épocas de gasto excesivo como “Black Friday” -o bien, navidades-, lo cual nos hace alertar acerca de este problema en la sociedad.

El gasto medio español en el Black Friday de 2022 fue de 232 € (Organización de Consumidores y Usuarios, 2022), ¿cuáles son los artículos más demandados por la población española?

Figura 1. Previsión de gastos del Black Friday.



Fuente: Organización de Consumidores y Usuarios (2022).

La industria textil es considerada la segunda más contaminante a nivel mundial (Naciones Unidas, 2022), tal es el efecto, que para la elaboración de una única camiseta de algodón se necesitan 2.700 litros de agua, es decir, la cantidad destinada para una persona para dos años y medio; asimismo, la industria de la moda se considera culpable del 10% de las emisiones mundiales (Parlamento Europeo, 2020). ¿Qué hay detrás de la gran industria de la moda?

No sólo nos preocupa el medio ambiente y el impacto desconocido que tendrá su deterioro en el futuro de nuestras vidas, la industria textil esconde grandes secretos como las condiciones laborales de los trabajadores para la confección de las prendas, algo que se nos olvida a la sociedad cuando entramos en un centro comercial en fechas tan señaladas como la navidad.

Desde dentro, encontramos miles de relatos que nos cuentan sobre de la dura realidad que coexiste en las fábricas de los países subdesarrollados. En este aspecto, encontramos con condiciones inhumanas, con la existencia del trabajo infantil -donde la jornada laboral dista mucho de la estipulada por ley (Grigelmo, 2023)-, con la falta de alimentación de trabajadores/as... todo ello nos debería hacer replantear sobre el verdadero valor de, por ejemplo, las camisetas en la industria de la moda... ¿Qué nos dice la ley ante estas situaciones tan extremas y reales?

A nivel legislativo, la Unión Europea nos relata que “los Estados miembros velarán por que se proteja a los jóvenes contra los riesgos específicos para la seguridad, salud y el desarrollo” (Dir 94/33 del Consejo, de 22 de junio de 1994). Como comprobamos, vemos que la ley se encuentra olvidada en demasiadas ocasiones, y en las políticas europeas no se encuentran leyes actuales relacionadas con la sociedad de donde proceden nuestras ropas y materias primas. Desde mi perspectiva, no somos conscientes del daño humano dentro de la industria de la moda, donde las grandes multinacionales “tapan” estos hechos para lucrarse económicamente.

Para conocer con mayor detalle lo que existe detrás del bajo coste de las grandes marcas, nos situamos en Bangladesh, uno de los principales epicentros de la moda rápida, donde vemos que la producción del 6% del valor de la industria ha conseguido llegar hasta el 57% del valor en 2020 (Banco Mundial, 2020) ¿Nos cuentan la verdad sobre la industria textil?

Tal y como recoge en el último informe de una de las marcas españolas más demandadas a nivel global, se resalta la gran capacidad de realizar una adecuación sobre los cambios de las tendencias a la demanda real de los clientes (Inditex,2022), ¿Cuál es el secreto de la rapidez de la moda?

Uno de los secretos, lo muestra el documental *The True Cost* (Untold, 2015), que trata sobre la rotación de stocks que poseen las grandes marcas, que supone una disminución de los tiempos de confección de la ropa, haciendo “limitada” la ropa para los clientes y, con ello, fomentando el consumismo y la “exclusividad” de las prendas. ¿Alguna vez has pensado acerca de la ropa sin vender donde acaba?

La gran fabricación de prendas “low-cost” nos hace llegar hasta el desierto de Atacama ubicado en Chile, como se observa en la fotografía, un vertedero mundial de la ropa, reflejo de la sociedad de la inmediatez, consumismo y explotación laboral a cualquier coste.

Figura 2. Desierto de Atacama (Chile)



Fuente: BBC (2022).

Examinar el coste de la mano de obra entre los países europeos hace destacar a países como Rumanía, Malta o Lituania, que se encuentran muy por debajo de la media europea (Eurostat, 2020a). Asimismo, para contrastar la información, podemos enlazar con los países con peor retribución del trabajo, donde se encuentran los países con tasas superiores de horas trabajadas, como Malta (822 horas), Bosnia (821 horas) o bien Rumania (744 horas) (Eurostat, 2020b). Todo ello nos hace reflexionar si las leyes ante la protección laboral se encuentran o no en la realidad.

Tabla 1. Horas trabajadas en los países europeos.

HORA	2008	2012	2016	2020
GEO				
Unión Europea - 28 países (2013-2020)	1,16 (4)	1,17	1,17	1
Unión Europea - 27 países (2007-2013)	1,16 (4)	1,17	1	1
Unión Europea - 25 países (2004-2006)	1,17 (4)	1,17	1,17	1,21
Unión Europea - 15 países (1995-2004)	1,17 (4)	1,18	1,17	1,22
Zona del euro - 19 países (2015-2022)	1,18 (4)	1,20	1,19	1,22
Zona del euro - 18 países (2014)	1,19 (4)	1,20	1	1
Zona del euro - 17 países (2011-2013)	1,19 (4)	1,20	1	1
Zona del euro - 16 países (2009-2010)	1,19 (4)	1,20	1	1
Bélgica	1,17	1,20	1,20	1,20
Bulgaria	1,10	1,12	1,15	1,18
Chequia	1,16	1,15	1,17	1,24
Dinamarca	1,17	1,18	1,17	1,18
Alemania (hasta 1990 antiguo territorio de la RFA)	1,22	1,23	1,21	1,21
Estonia	1,10	1,10	1,10	1,11
Irlanda	1,14	1,15	1,13	1,13
España	1,09	1,10	1,13	1,09
Francia	1,17	1,17	1,17	1,27
Países Bajos	1,20 (4)	1,20	1,18	1,24
Croacia	1,16	1,17	1,17	1
Italia	1,16	1,20	1,19	1,20
Chipre	1,19	1,16	1,15	1,16
Letonia	1,10	1,10	1,11	1,11
Lituania	1,09	1,09	1,10	1,12
Luxemburgo	1,21	1,20	1,20	1,26
Hungría	1,14	1,15	1,15	1,16
Malta	1,16	1,17	1,15	1,17

Fuente: Eurostat (2022b).

En este contexto, las grandes multinacionales a nivel mundial, ante la gran diferencia de los costes de mano de obras para las empresas, deciden apostar por la deslocalización, por sus beneficios fiscales; España es un ejemplo de ello, mientras que en países donde se concentran los epicentros de las fábricas como Bangladesh la pobreza es clara (Banco Mundial, 2022a). ¿Cómo es la transparencia de las actuales empresas “éticas”?

Desde mi punto de vista, las grandes empresas no nos hacen conscientes del “secreto” de su éxito, y sólo muestran la parte positiva y sostenible: ¿De qué nos sirve mostrar las donaciones y su labor más humanitaria ante esta realidad?

The True Cost (Untold, 2015) considero que examina a la perfección la problemática en la que nos vemos sumergidos en la sociedad: consumismo, globalización, contaminación, pobreza y capitalismo. De modo que, el documental, nos habla sobre la realidad de las fábricas en Bangladesh, China o India.

Hoy en día, ante el gran volumen de negocio de las grandes multinacionales, hemos de ver cómo los recursos no son ilimitados, y buscar soluciones hacia la gran demanda de materiales, si no queremos que ello repercuta en las condiciones vitales de la población.

En este contexto, el algodón “no engaña”: se ha comprobado, en los últimos años, como en China se encuentra el 20% de la producción global, lo cual se ha conseguido en parte a través de campamentos de “reeducación” (Sudworth, 2020), junto a las fábricas, diseñadas para la población en situación de pobreza en estado extremo, para que se desconozca la verdad sobre la economía del país y sus objetivos tan exhaustivos. Es así como la gran demanda textil muestra la gran verdad de las marcas “low-cost”, ¿alguna vez has reflexionado sobre el drástico stock semanal de las tiendas? En efecto, el stock sobrante es transportado nuevamente hacia los países subdesarrollados, donde la cantidad de ropa sobrepasa muy de lejos los límites de la ética y moral. Por otro lado, se destaca la escasa iniciativa de dar una segunda “vida” a la ropa, donde sólo un pequeño porcentaje va destinado hacia las tiendas de segunda mano mientras que su mayoría tiene un final diferente, los vertederos. ¿Cuánto es nuestro límite?

3. Acoso escolar, y falta de formación docente

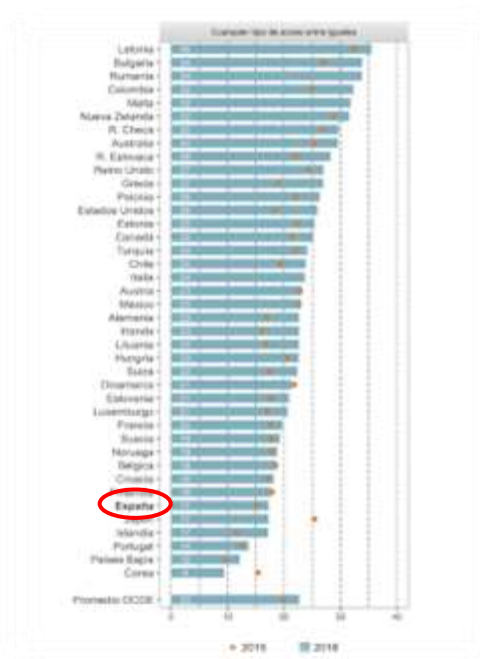
Invisible (Moreno, 2018) es un libro que considero que todos deberíamos leer por su dureza: la realidad de un niño que sufre acoso escolar, un escenario demasiado común en las aulas.

Actualmente, nos encontramos ante una de las cifras más preocupante dentro de los centros educativos en España: tal y como se recoge, puede haber hasta un total de 17% de casos de “bullying” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a) como se observa en la figura 3, donde vemos que los casos se hayan de forma alcista desde 2015 ¿Qué está pasando en las aulas españolas?

La sociedad futura se encuentra en los centros educativos, donde la “educación” precisamente no se reconoce en los casos de acoso escolar donde no se hizo nada (así se recoge en la figura 4); el porcentaje de insultos, difusiones de rumores y agresiones físicas ha aumentado exponencialmente, en concreto del 79,8% hasta un 89,3% (Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo, 2021).

En tan sólo un curso académico, la posibilidad de estar en una situación de gran vulnerabilidad puede aumentar con extrema gravedad. Sin embargo, las actitudes de acoso se engloban dentro de las horas lectivas, ¿cómo se da voz ante un caso de “bullying” dentro de las aulas?

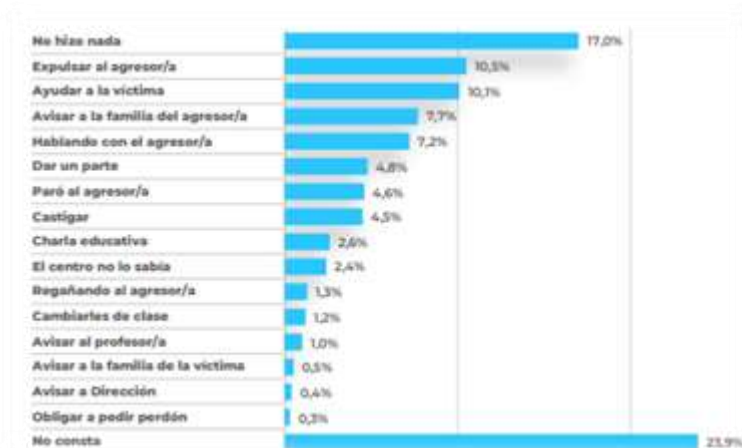
Figura 3. Tasa de acoso escolar entre estudiantes en los centros educativos.



Fuente: Informe Pisa 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b).

Al respecto, desde la Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo, en adelante ANAR, se realizó una encuesta sobre la actuación ante una alerta de acoso escolar, donde sobresale un 17% que implica que no se realizó ninguna reacción ante un acoso, tal y como narra el protagonista “invisible”: ¿Quién no ha deseado alguna vez ser invisible? ¿Quién no ha deseado alguna vez dejar de serlo? (Moreno, 2018).

Figura 4. Actuación de los centros escolares según encuesta.



Fuente: Fundación “Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo” (2019).

En efecto, la realidad dista mucho de los planes de actuación donde la responsabilidad recae sobre el profesorado y un equipo docente dentro de un centro educativo; ante la gravedad de las cifras actuales, y teniendo también en cuenta a los/as futuros/as docentes, al enfrentarse a estas situaciones, ¿cuál es la preparación docente en casos tan duros?

En el plan de estudios del Master de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria en España, a nivel legislativo, se sitúa, dentro de los contenidos, aplicar técnicas de mediación para la gestión de conflictos con el fin de mejorar el clima de convivencia en los centros (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre), pero... ¿es la realidad?

Desde mi perspectiva, estamos en el punto de inflexión del máster citado y cursado, donde la experiencia dista mucho de la ley propuesta, donde las prácticas nos acercan a las aulas, aunque la teoría de las asignaturas nos aleja de la realidad.

No sólo la formación del profesorado ante el “bullying” en las aulas españolas, supone la única asignatura “suspensa” dentro del sistema educativo, así como no sólo el profesorado está sólo ante esta situación; tal y como se denuncia estos últimos años, los orientadores, suponen la figura olvidada de los centros educativos.

A continuación, la tabla 2, muestra como el número de orientadores se reduce a un orientador - por cada 700/800 alumnos- en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, 2020). Desde mi perspectiva, la ratio actual del alumno por orientador nos hace pensar acerca de la gravedad de la situación, donde los casos de acoso siguen al alza, y los medios y recursos necesarios no se ponen en manos de las personas más vulnerables en estos casos, en el alumnado acosado.

Tabla 2. Modelo de orientación vigente por comunidades autónomas

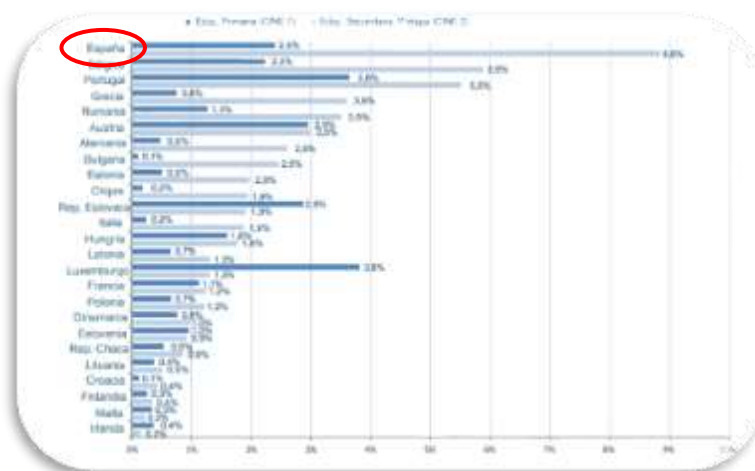
ASOCIACIÓN	MODELO DE ORIENTACIÓN	
	Orientador	Mixto
ADISMA (Andalucía)		1
APOEMUR (Región de Murcia)		1
APOECTI (Castilla y León)		1
AAP (Aragón)		1
APOCTVA (Comunidad Valenciana)		1
Asoc. Madrid (Comunidad de Madrid)		1
APNEX (Extremadura)		1
APSIDE (País Vasco)	1	
APOLAB (La Rioja)		1
APOCLAM (Castilla-La Mancha)	1	
APOEGAL (Galicia)	1	
AODB (Islas Baleares)		1
ACPD (Cataluña)		1
Narceus	1	
ASDUPA (Esteros)		1
Melilla	1	
Cantabria		1
Cruces	1	
Cantabria		1
TOTAL	6	13
%	31,57	68,43

Fuente: Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (2020).

La situación actual del acoso escolar dentro de los centros, es insostenible a corto y largo plazo, haciendo ver las consecuencias de los planes y la falta de inversión en este problema, de modo que el suicidio en España ya se encuentra como la primera causa de muerte externa con una cifra de 4.003 muertes en 2021 (Instituto Nacional de Estadística, 2022d), un récord histórico en defunciones que supone un 1,6% más que el año anterior (Instituto Nacional de Estadística, 2022d). En concreto, 13 personas fueron menores de 15 años (Instituto Nacional de Estadística, 2022c), mientras que la cifra entre 15-29 años se situó en 273 personas (Instituto Nacional de Estadística, 2022c)... esta es quizás la realidad de la no actuación ante una alerta de acoso escolar.

En este mismo contexto, las consecuencias de la falta de coordinación ante el “bullying” en las aulas, podrían relacionarse con la tasa de abandono escolar, donde la cifra en España se sitúa en 13,8%, siendo el segundo país de la UE con una mayor tasa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021); aunado a esto, la tasa de repetidores se encuentra en aumento en nuestro país, como el primer país con mayor tasa con 8,8%, muy lejos de la media de los países de la UE como vemos en la tabla 3... ¿aún no vemos el problema que estamos ocasionando en las aulas?

Tabla 3. Tasa de alumnado repetidor en Educación Secundaria Obligatoria.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021.

Si hacemos un examen sobre la situación de atención psicológica en España, podemos observar cómo se encuentran 70 psicólogos por cada 100.000 habitantes en 2019 (Instituto Nacional de Estadística, 2019), ¿es el gasto “suficiente” para la salud mental? Ante un caso de acoso escolar, se establecen los reconocidos planes de actuación, o protocolos, donde se alerta a las familias, y donde el entorno es crucial en un momento donde el tiempo es clave para evitar graves consecuencias para el alumno.

Sin embargo, ante la falta de recursos y profesionales dentro de los centros educativos, la alarma social se dispara, de tal modo que en el teléfono contra el acoso escolar en 2018, se acumularon 12.799 llamadas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), donde resalta que la mayoría de la llamadas provenía de entre las edades de 10-13 años, en concreto, el 46% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). ¿Dónde llegará nuestro límite?

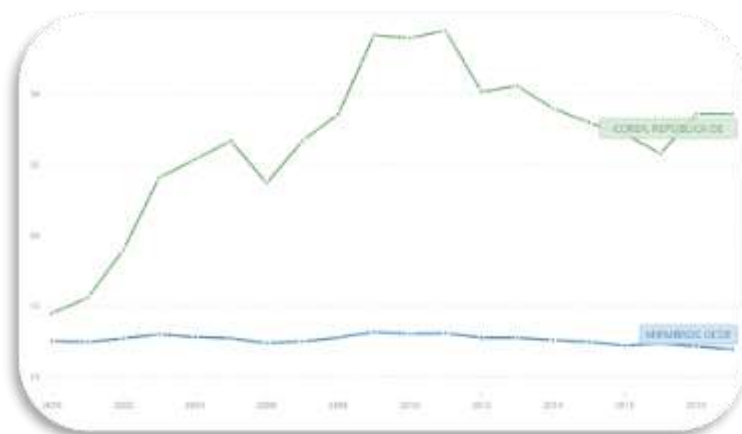
Llama la atención la cifra tan elevada de acoso escolar en edades tempranas, con la realidad de la relevancia de la salud mental, donde aún no se considera “necesario” el reconocimiento de la Psiquiatría de la Infancia y Adolescencia como una especialidad dentro de la sanidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia España, 2020).

De este modo, es inviable garantizar una protección sobre los alumnos y sus familias tanto del agresor como el acosador, siendo clara en ocasiones la ineficacia de los planes de acoso escolar y con ello, la atención psicológica puede acabar siendo una asignatura pendiente, unido esto a los últimos años de pandemia, donde el acoso escolar se ha visto afectado por el desborde de la sanidad junto con el auge del “ciberbullying”, donde las redes sociales se hacen eco de este problema, siendo los medios más empleados en casos de jóvenes WhatsApp e Instagram, dando lugar, en estos casos, a conversaciones donde son constantes los insultos y amenazas, que suponen un escenario fuera de los centros educativos.

¿En algún momento de la etapa educativa dedican un tiempo a esta cuestión educativa y social? En ningún momento, desde mi experiencia, se ha dado la importancia real que le corresponde, de forma que las cifras siguen en aumento, ante los planes de educación ineficientes, y donde los recursos y el personal de la comunidad educativa no se encuentra preparado ni en formación, en muchas ocasiones, ante estos hechos en las aulas.

Seguidamente, queremos dar visibilidad acerca de uno de los países con las tasas más bajas en esta cuestión, Corea del Sur. ¿Es realmente allí la educación un “ejemplo” que debemos considerar? En este sentido, cabe resaltar el aumento del gasto público en educación, del 4,3 al 4,7, siendo uno de los crecimientos más elevados (Banco Mundial, 2022a). No obstante, ¿cómo se muestra el coste en la realidad? En la sociedad surcoreana, la competitividad y la excelencia en los estudios, es símbolo de su cultura, a cambio de grandes presiones que provocan situarse entre uno de los países con mayor tasa de suicidio, con un 28,6, mientras que la media de los países de la OCDE es de 12 (Banco Mundial, 2022b) como se observa en el gráfico 2.

Gráfico 2. Tasa de mortalidad por suicidio (cada 100.000 habitantes).



Fuente: Banco Mundial (2022b).

Como vemos, el acoso escolar no conoce fronteras, y sería un problema global, que engloba a la familia y a la educación, así como a la sociedad en su conjunto. A mi juicio, vemos como los medios de comunicación españoles siempre hacen ver la situación en España, pero nunca queremos ver el problema desde dentro, las causas que nos hacen encontrarnos día tras día con este problema en nuestras aulas.

Es necesario resaltar la figura de los docentes, que se considera en muchos casos indispensable en casos de acoso escolar, donde no sólo el desconocimiento es una preocupación sino el miedo a la mala fama de los centros educativos, como ocurre en *Invisible* (Moreno, 2018), que nos hace ver la no actuación y sus consecuencias, y que las familias se encuentren solas ante esta situación tan delicada como frecuente en nuestra sociedad actual.

4. Tecnoadición de la sociedad

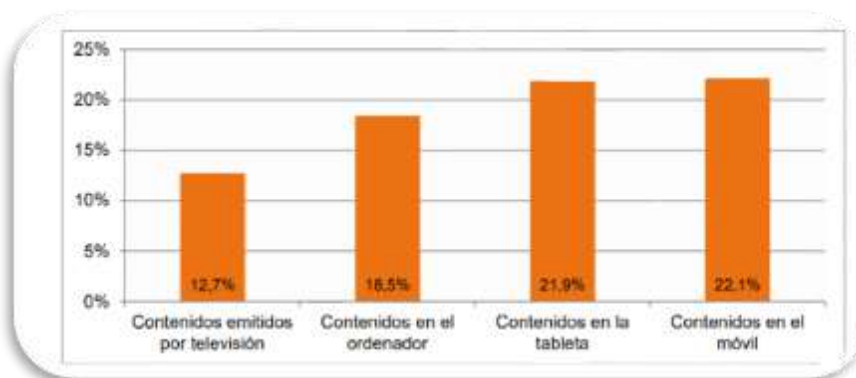
Según el INE, el 69,5% de los jóvenes entre 10 y 15 años ya poseen un dispositivo móvil en 2022 (Instituto Nacional de Estadística, 2022b). ¿Qué hay detrás de esta cifra en los jóvenes?

En este contexto, a nivel legislativo, vemos como los menores tienen derecho al honor, a la intimidad personal y familiar, y a la propia imagen (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor). ¿Hasta qué punto llega a ser considerado un delito la desprotección del menor en España?

Los peligros que se encuentran en Internet y así como en los medios de comunicación suponen un problema diario para los estudiantes, donde cada vez más el primer dispositivo móvil llega antes a los jóvenes, y por ello los padres buscan alternativas ante ello.

No obstante, como vemos en la figura 5, la preocupación de los padres por el control parental en los dispositivos móviles es mayor en los dispositivos móviles por el “boom” de las redes sociales, con un 22,1% (Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia, 2020), aunque ello contrasta con la realidad donde se establece la edad mínima de 16 años para comenzar a subir contenido en Internet, o en caso de un menor de edad con un rango inferior a 16 años, se podrá realizar con la autorización de un mayor de edad (Unión Europea, 2016).

Figura 5. Uso familiar de software de control parental en los hogares



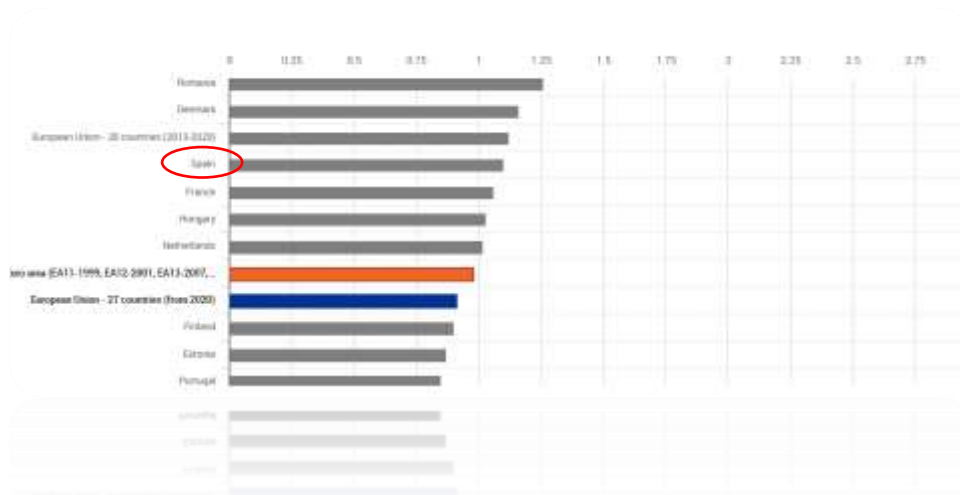
Fuente: Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (2020).

En muchos casos, los controles ante la apertura de un perfil en redes sociales, es mínimo, donde no existe un control real sobre los datos, y los jóvenes consiguen entrar sólo cambiando la fecha de nacimiento y con ello, exponiéndose a los graves peligros de las redes sociales en edades tan tempranas.

Tal es la situación digital de nuestra generación joven, donde el uso de Internet se considera entre las edades de 14 y 15 años casi en su totalidad, mientras que en el rango de los 10 años se sitúa hasta en un 93% (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2022).

Sin embargo, nunca sabemos los límites de la red, y vemos como España se sitúa como el quinto país con mayor tasa de robo de identidad (1,10), mientras que nos hallamos con un dato de 19,17 (Eurostat, 2019) ante el recibo de mensajes fraudulentos como vemos en la figura 6:

Figura 6. Tasa sobre el robo de identidad en los países de la UE.



Fuente: Eurostat (2019).

¿Somos conscientes de nuestras acciones diarias con los dispositivos? Actualmente, las aplicaciones más demandadas entre la población son de carácter gratuito, en especial los jóvenes “venden” sus datos hacia las aplicaciones con el fin de conseguir la “app” de moda. A pesar de ello, la mayoría de las aplicaciones posee publicidad que afecta al dispositivo móvil y a la privacidad de los datos del usuario.

En muchas ocasiones, al instalar una aplicación de grabación nos piden permiso para el audio, sin embargo, vemos que no sólo es el único permiso que aceptamos ¿Cuál es la finalidad de conseguir los permisos de la cámara para una aplicación de música? En efecto, la “gratuidad” de la aplicación se “paga” con nuestros datos a través del número de teléfono, lista de contactos y llamadas, apertura de la cámara frontal, dirección, cultura (Instituto Nacional de Ciberseguridad de España, 2014), y en general, los gustos y preferencias de los usuarios, donde muchos datos no son consultados por el usuario.

Las leyes se encuentran en constante cambio, ante la vulnerabilidad de los datos de la población, donde recientemente se ha modificado la ley de cookies, puesto que se consideraba “seguir navegando” como la aceptación de los términos (Agencia Española de Protección de Datos, 2020). Además, no se hacen eco con gran relevancia sobre la cantidad de empresas que aceptamos para controlar nuestros datos, una realidad dentro del mundo de las redes.

Por último, no sólo la privacidad de los datos deriva en un peligro para los jóvenes, desconocido para ellas y ellos. Toda esta situación desencadena una adicción al móvil, donde en la actualidad los menores hacen uso de algún dispositivo móvil una media de 730 horas al mes (Europa Press, 2022).

Ante recientes estudios sobre la conocida nomofobia, es decir, adicción a los dispositivos móviles, se encuentra que los jóvenes y adultos, ante la falta de estímulo digital, provocan sensación de ansiedad y estrés por no estar “conectados” (Instituto Europeo, 2021). Además, se ha comprobado que la salud tanto física como mental está relacionada con la adicción a los dispositivos, lo que supone la gran pandemia “silenciosa” de nuestra generación.

Conclusiones

Cualquier artículo de investigación debe suponer aprendizajes, aportando una visión global, y en este caso nos hemos centrado en sociedad, familia y educación. En primera instancia, hemos desarrollado una aproximación sobre estos tres conceptos fundamentales, desarrollándose de forma teórica una perspectiva más cercana y crítica de la realidad. En tal sentido, se han examinado temas como la figura de la familia en España y en comparación con la UE, desempleo juvenil o el abandono escolar, entre otros.

Un gran problema social es el consumismo, y en consecuencia, el papel de la industria textil y su repercusión en nuestras vidas es una realidad que por supuesto afecta a la sociedad y a las familias, aunque ello se ignore por la educación.

Cada caso que se investigue de “bullying” puede ser muy duro, y en ocasiones se puede comprobar la triste realidad inoperante de los planes de actuación. La figura de las familias es clave, así como enfrentar el aumento considerable de los casos en nuestro país y la situación de salud mental actual.

La temática del peligro de la exposición de nuestros datos y la adicción a los móviles, considerándolo como la “pandemia silenciosa” de la actualidad, es otro hecho que la investigación crítica debe profundizar.

En conclusión, se ha desarrollado una visión amplia sobre sociedad, educación y familia, con una perspectiva docente crítica, así como hemos observado diferentes vertientes de hechos actuales que no pueden seguir siendo ignorados.

Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Protección de Datos. (2020). *La AEPD actualiza su Guía sobre el uso de cookies para adaptarla a las nuevas directrices del Comité Europeo de Protección de Datos*. <https://www.aepd.es/es/prensa-y-comunicacion/notas-de-prensa/aepd-actualiza-guia-cookies>
- Amnistía Internacional. (2022). *Derechos Humanos en Afganistán - Situación Actual*. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/paises/pais/show/afghanistan/>
- Banco Mundial. (2020). *Textiles e indumentaria (% del valor agregado en la industrialización) - Bangladesh*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/NV.MNF.TXTL.ZS.UN?end=2020&locations=BD&start=1967&view=chart>
- Banco Mundial. (2022a). *Recaudación impositiva (% del PIB) | Data*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/GC.TAX.TOTL.GD.ZS>
- Banco Mundial. (2022b). *Tasa de mortalidad por suicidio (por cada 100 000 habitantes)—OECD members, Korea, Rep. | Data*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SH.STA.SUIC.P5?locations=OE-KR>
- BBC. (26 de enero de 2022). *Vertedero de ropa en Atacama: el inmenso "basurero del mundo" en el desierto de Chile*. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-60130419>
- Bermúdez, A. (21 de septiembre de 2021). *Afganistán: Las grandes empresas de Estados Unidos que más dinero ganaron con la guerra*. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-58440346>
- Bona, C. (2021). *Humanizar la educación*. Plaza & Janés.

- Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia. (2020). *Solo 1 de cada 10 hogares con menores utiliza herramientas de control parental en sus televisores*. <https://www.cnmc.es/prensa/panel-hogares-menores-control-parental-cnmc-20201113>
- Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España. (2020). *Informe: Orientación en las Comunidades Autónomas*. COPOE.
- Consejo de Ministros. (13 de diciembre de 2022). *El Gobierno amplía la protección social a las familias y facilita la conciliación* [Consejo de Ministros/Resúmenes]. <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Paginas/2022/131222-rp-cministros.aspx>
- Domingo, M. (2002). Naturaleza humana y estado de la educación en Rousseau: La sociedad. Pulso. *Revista de Educación*, 25, pp. 45-60. <https://doi.org/10.58265/pulso.4883>
- Europa Press. (2 de febrero de 2022). *Los menores españoles se conectan a Internet una media de 730 horas al año*. Europa Press. <https://www.europapress.es/portaltic/internet/noticia-menores-espanoles-conectan-internet-media-730-horas-ano-20220201164351.html>
- Europa Press Internacional. (2022, septiembre 10). *Decenas de niñas protestan en el este de Afganistán por el cierre de escuelas femeninas*. Europa Press. <https://www.europapress.es/internacional/noticia-decenas-ninas-protestas-afganistan-cierre-escuelas-femeninas-20220910134346.html>
- Eurostat. (2019). *Estadísticas | Eurostat Problemas relacionados con la seguridad experimentados al usar Internet*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_cisci_pb/default/table?lang=en
- Eurostat. (2020a). *Hours worked compared to hours paid, by NACE Rev. 2 activity*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lc_nhour_r2/default/bar?lang=en
- Eurostat. (2020b). *Estadísticas | Eurostat Promedio de horas trabajadas pagadas por empleado, por tiempo de trabajo y actividad*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/LC_NNUM2_R2/default/table?lang=en&category=labour.lc.lcs.lcs_r2
- Eurostat. (2022a). *Estadísticas | Eurostat Tasa de paro juvenil por sexo*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tesem140/default/table?lang=en>
- Eurostat. (2022b). *Estadísticas de empleo*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=443811>
- Fadel, C., Maya, B. y Bernie, T. (2016). *Educación en cuatro dimensiones*. Stanford University. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacion-en-cuatro-dimensiones-Spanish.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia España. (2020). *Salud mental e infancia en el escenario de la covid-19. Propuesta de UNICEF ESPAÑA*. https://familiasenpositivo.org/system/files/covid19_unicef_salud_mental.pdf
- Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo. (2021). *La opinión de los estudiantes. III Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos en Tiempo de Pandemia. 2020 y 2021*.

- <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7603&tipo=documento>
- Gobierno de España. (2017). *Plan Integral de Apoyo a la Familia 2015-2017*. <https://www.sanidad.gob.es/novedades/docs/PIAF-2015-2017.pdf>
- Grigelmo, C. B. (2 de enero de 2023). La otra cara de la industria textil: “Me sangraban los dedos, pero me obligaban a seguir trabajando”. *El País*. <https://elpais.com/planeta-futuro/2023-01-02/la-otra-cara-de-la-industria-textil-me-sangraban-los-dedos-pero-me-obligaban-a-seguir-trabajando.html>
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Inditex. (2022). *Informe de Gestión Integrado*. https://static.inditex.com/annual_report_2021/es/documentos/informe-de-gestion-integrado-2021.pdf
- Instituto de Política Familiar (IPF). (2021). *Informe Evolución de la Familia en España 2021*. Consejo Económico y Social de la ONU. https://www.familiasnumerosasdemadrid.es/files/20220308141837-informe-evolucion-de-la-familia-en-espana-2021-ipf-pdf?smclient=a76ad85e-a1e2-11e7-adbf-0cc47a6bceb8&smconv=59192b29-94f7-47bd-a8f3-9ca0ad04059a&smid=18&utm_source=salesmanago&utm_medium=email&utm_campaign=default
- Instituto Europeo. (2021). *Adicción a los móviles: ¿es la nomofobia algo real?* Instituto Europeo de Salud y Bienestar Social. <https://institutoeuropeo.es/articulos/adiccion-a-los-moviles-es-la-nomofobia-algo-real/>
- Instituto Nacional de Ciberseguridad de España. (2014). *Android Advertising – Un peligro real para los usuarios*. INCIBE-CERT. <https://www.incibe-cert.es/blog/android-advertising-un-peligro-real-para-los-usuarios>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2019). *Tasa de Psicólogos por 100.000 habitantes por Comunidades y Ciudades autónomas de colegiación y situación laboral*. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=35108>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022a). *Encuesta de Presupuestos Familiares*. https://www.ine.es/prensa/epf_2021.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022b). *Porcentaje de menores usuarios de TIC*. https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/mujeres_hombres/tablas_1/I0/&file=c06002.px
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022c). *Suicidios por edad y sexo*. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=29984>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022d). *Defunciones según la Causa de Muerte Año 2021 (datos definitivos) y primer semestre 2022 (datos provisionales)*. https://www.ine.es/prensa/edcm_2021.pdf

- Instituto Nacional de Estadística de Portugal. (2022). *Portal do INE*.
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contexto=pi&indOcorrCod=0009555&selTab=tab0
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, 17 de enero de 1996, 15, 1-47.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 3 de mayo, 340, pp. 122868 - 122953.
- Martín, L. (24 de agosto de 2021). Así se financian los talibanes. *As*.
https://as.com/diarioas/2021/08/24/actualidad/1629808388_092452.html
- Martins, A. (7 de mayo de 2015). ¿Dejó Finlandia de ser el mejor sistema de educación del mundo? *BBC News Mundo*.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/05/150504_finlandia_educacion_am
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2022). *Uso de las nuevas tecnologías por menores en España 2022*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Secretaría General Técnica. <https://doi.org/10.30923/094-22-009-2>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019a). *El teléfono contra el acoso escolar del Ministerio de Educación y FP registra 12.799 llamadas*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/gl/prensa/actualidad/2019/04/20190430-telefonoacoso.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *Informe PISA 2018 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2022/2023*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022a). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2022. Informe español*. <https://stecyl.net/wp-content/uploads/2022/10/Panorama-de-la-Educacion-OCDE2022-Esp.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022b). *Pobreza Infantil en España*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/marzo2022/pobreza-infantil.html>
- Moreno, E. (2018). *Invisible*. Nube de Tinta.
- Naciones Unidas. (2022). *ReFashion Week de NY celebra la sostenibilidad y la moda de segunda mano*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/refashion-week-de-ny-celebra-la-sostenibilidad-y-la-moda-de-segunda-mano>

- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2007, 312, 1-6.
- Organización de Consumidores y Usuarios. (2022). *El 80% planea comprar este Black Friday*. <https://www.ocu.org/consumo-familia/compras-online/noticias/gasto-black-friday>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109711>
- Pardo, J. (2015, febrero 14). *Noam Chomsky -El objetivo de la educación- Subtitulado* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y
- Parlamento Europeo. (29 de diciembre de 2020). El impacto de la producción textil y de los residuos en el medio ambiente. *Noticias | Parlamento Europeo*. <https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/society/20201208STO93327/el-impacto-de-la-produccion-textil-y-de-los-residuos-en-el-medio-ambiente>
- Peña, E. B., & Puya, M. V. P. de G. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109721>
- Sudworth, J. (17 de diciembre de 2020). El algodón "manchado" de China: la nueva evidencia del trabajo forzoso en el corazón de la industria global de la moda. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-55312190>
- Unión Europea. Directiva (UE) 94/33 del Consejo, de 22 de junio de 1994. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. L 216, 20 de agosto de 1994, pp. 4-5.
- Untold. (2015). 'The True Cost'-Official Trailer. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=OaGp5_Sfbss
- Vicens, L. (15 de mayo de 2022). Dar autonomía a las escuelas fue fundamental para el éxito educativo de Portugal. *Ara*. https://es.ara.cat/sociedad/educacion/dar-autonomia-escuelas-fundamental-exito-educativo-portugal_128_4372559.html

Quando «la diferencia» canta. La idiosincrasia gitana tradicional en el canto flamenco. De la oralidad a la escritura

Pedro García Olivo

Escritor, anti-pedagogo y ex-profesor

Crítico de las sociedades democráticas occidentales

Doctor en Historia Contemporánea

<https://orcid.org/0000-0003-4329-8364>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=532485>

RESUMEN

Nos hallamos ante un aspecto capital, desde el que se rebate en nuestros días el privilegio otorgado a la escritura, como publiqué en este escrito en mi blog en noviembre de 2022. La oralidad no señala una imperfección o una carencia, sino una modalidad particular, en absoluto inferior, de elaboración y transmisión cultural. Los gitanos, en este sentido, no son "á-grafos", "an-alfabetos" (¿por qué definir la singularidad en términos de una ausencia?): vivencian una cultura de la oralidad, en expresión de A. R. Luria, E. A. Havelock, W. Ong y otros.

Palabras clave: Antropología cultural, cultura, diferenciación cultural, filosofía, flamenco, gitano, música.

When "the difference" sings. The traditional gypsy idiosyncrasy in flamenco singing. From orality to writing

ABSTRACT

We are faced with a capital aspect, from which the privilege granted to writing is refuted in our days, as I published in this writing on my blog in November 2022. Orality does not point to an imperfection or a lack, but a particular modality, not at all inferior, of cultural elaboration and transmission. The gypsies, in this sense, are not "a-graphs", "an-alphabets" (why define singularity in terms of an absence?): they experience a culture of orality, in the expression of A. R. Luria, E. A. Havelock, W. Ong and others.

Keywords: Cultural anthropology, culture, cultural differentiation, philosophy, flamenco, gypsy, music.

Quando canta "a diferença". A idiosincrasia cigana tradicional no canto flamenco. Da oralidade à escrita

RESUMO

Estamos diante de um aspecto capital, do qual o privilégio concedido à escrita é refutado em nossos dias, conforme publiquei neste escrito em meu blog em novembro de 2022. A oralidade não indica uma imperfeição ou uma falta, mas uma modalidade particular, não no todos inferiores, de elaboração e transmissão cultural. Os ciganos, nesse sentido, não são "a-grafos", "an-letrados" (por que definir a singularidade em termos de uma ausência?): eles vivenciam uma cultura da oralidade, na expressão de A. R. Luria, E. A. Havelock, W. Ong et al.

Palavras-chave: Antropologia cultural, cultura, diferenciação cultural, filosofia, flamenco, cigano, música.

Introducción

Se ha producido en los últimos años una revalorización de la obra de W. Ong (1997), desde diferentes intereses. Para nuestros fines, oralidad y escritura se erigen, por la amplitud y el rigor de la investigación subyacente, en un fortín argumental desde el que vindicar la dignidad de las culturas de la Oralidad, tradicionalmente atendidas como sintomatología del déficit, de la reducción, del primitivismo, etc.

Si bien W. Ong sigue acusando achaques teleologistas, en la línea de las ideologías del Progreso (por lo que considera la aparición del “pensamiento caligráfico” -derivado de la escritura- y la irrupción del “tipográfico” -vinculado a la imprenta- como avances en el desarrollo genérico del Hombre), la atención que presta a la especificidad y plenitud de las culturas orales, valoradas en cierto sentido como entidades “soberanas”, no dependientes, centradas sobre sí mismas, tal atención, decíamos, hace viable una utilización de sus tesis para propósitos que él no suscribiría: una crítica general de la alfabetización y de la escolarización como expedientes altericidas y uniformadores del paisaje humano.

A tal fin, interesan especialmente los capítulos III y IV, donde, aprovechando el trabajo de campo y los aportes empíricos de A. R. Luria, enuncia los rasgos identificativos del pensamiento y la expresión de los hombres de la oralidad: Acumulativos antes que subordinados y antes que analíticos (más deudores de la pragmática y de los contextos efectivos del habla que de la sintaxis o de los indicadores gramaticales); Redundantes o copiosos (a fin de retener en la memoria el objeto de la conversación, con argumentación cíclica o “en espiral”); Conservadores y tradicionalistas (preservadores del saber acumulado, aunque con formas propias de innovación); Concretos (próximos al “mundo humano vital”); Empáticos y participantes antes que objetivamente apartados (agrupadores, reforzadores del vínculo comunitario); Homeostáticos y presentistas (restauradores de la cohesión del conjunto, de la armonía entre las partes, con una reinención continua de la imagen del pasado); Situacionales u operacionales (alejados de las categorías y de las abstracciones, lo mismo que de la lógica formal y de los silogismos).

Según W. Ong, la oralidad responde, pues, a una “psicodinámica” propia, distinta; genera estructuras de pensamiento, de expresión y de la personalidad también privativas; y se manifiesta en un estilo de vida peculiar (“verbomotor”, en expresión de M. Jousse¹).

Marca, así, poderosamente -regresamos a nuestro objeto-, la idiosincrasia gitana, estableciendo reveladoras similitudes entre el pueblo Rom y otras colectividades humanas sin escritura: comunidades indígenas de América, África, Asia y los círculos polares; habitantes de los entornos rural-marginales occidentales; otros grupos nómadas africanos y euroasiáticos²... Subrayaremos, a continuación, algunos de sus aspectos fundamentales, que conciernen especialmente a la finalidad de nuestra investigación.

¹ En palabras de W. Ong, que toma la expresión de un estudio de M. Jousse -fundador de la “antropología del gesto”-, publicado en 1925, a propósito de las antiguas culturas orales hebrea y arabea: “[Cabe hablar de] culturas verbomotoras, es decir, culturas en las cuales, por contraste con las de alta tecnología, las vías de acción y las actitudes hacia distintos asuntos *dependen mucho más del uso efectivo de las palabras y por lo tanto de la interacción humana*; y mucho menos del estímulo no verbal (por lo regular, de tipo predominantemente visual), del mundo «objetivo» de las cosas (...). Dan la impresión al hombre tecnológico de conceder demasiada importancia al habla misma, de sobrevalorar la retórica e indudablemente de practicarla en exceso” (p. 36, versión digital).

² Para América Latina, véase especialmente *La sociedad contra el Estado* (P. Clastres, 1978), *La paz blanca* (R. Jaulin, 1973, en bibliografía), *Pueblos originarios en América* (A. Cruz, 2010, en bibliografía), *El derecho consuetudinario indígena en Oaxaca* (C. Cordero, 2001, en bibliografía) y *El mito de la Razón* (G. Lapiere, 2003, en bibliografía). Para el continente africano, proponemos *La muerte en los Sara* (también de R. Jaulin, en bibliografía) y *África Rebelde* (S. Mbah y E. Igariwey, 2000). En relación con el mundo rural-marginal, remitimos a *Comunidades sin Estado en la Montaña Vasca* (S. Santos e I. Madina, 2012, en bibliografía) y a *Desesperar* (P. García Olivo, 2003, en bibliografía). Para los pueblos nómadas, por último, repárese en “El nomadismo en los *Estudios saharianos* de Julio Caro Baroja”, de C. Junquera Rubio (2007, en bibliografía); y en el propio libro de J. Caro Baroja (2008), citado en bibliografía.

1. La condición oral fortalece...

...antes que nada, los lazos comunitarios (exige al otro, tanto en el acto del pensamiento como en el de la expresión) y cancela la preponderancia del “individuo”, con todas sus consecuencias sobre la organización social, el comportamiento político (o antipolítico) y la modalidad económica. Como subrayara W. Ong:

En una cultura oral, la restricción de las palabras al sonido determina, no solo los modos de expresión, sino también los procesos de pensamiento (...). Con la ausencia de toda escritura, no hay nada fuera del pensador, ningún texto que le facilite producir el mismo curso de pensamiento otra vez, o aun verificar si lo ha realizado o no (...). ¿Cómo, de hecho, podría armarse inicialmente una extensa solución analítica? Un interlocutor resulta virtualmente esencial: es difícil hablar con uno mismo durante horas sin interrupción. En una cultura oral, el pensamiento sostenido está vinculado con la comunicación (p. 4).

Y, más adelante, incide en la misma idea:

La oralidad primaria propicia estructuras de la personalidad que en ciertos aspectos son más comunitarias y exteriorizadas, y menos introspectivas de las comunes entre los escolarizados. La comunicación oral une a la gente en grupos. Escribir y leer son actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse sobre sí misma (p. 37, versión digital).

La prevalencia (ontológica, epistemológica, axiológica e incluso sociológica) del “individuo” en las sociedades occidentales deriva de una separación del Sujeto y del Objeto, de la interioridad humana y la exterioridad, del Yo y del Mundo, desencadenada -o, al menos, acelerada-, según E. A. Havelock y el propio W. Ong, por la aparición de la escritura y por la alfabetización sistemática de las poblaciones: “Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (p. 4);

Mediante la separación del conocedor y lo conocido (Havelock, 1963), la escritura posibilita una introspección cada vez más articulada, lo cual abre la psique como nunca antes, no solo frente al mundo objetivo externo (bastante distinto de ella misma), sino también ante el yo interior, al cual se contraponen el mundo objetivo (p. 70).

2. La oralidad determina, en segundo lugar, un pensamiento “operacional” y “situacional”...

...que restringe el uso de clasificaciones, divisiones, categorías, conceptos, ... y no se aviene bien con la lógica pura, con los silogismos y las deducciones formales (A. R. Luria, J. Fernández...), oponiendo así un dique a la expansión del pensamiento abstracto -del que tanto se enorgullece Occidente, a pesar de su terrible trastienda altericida-... En nombre de una u otra abstracción (Dios, Patria, Revolución, Humanidad, Democracia, Progreso, Estado de Derecho, ...) se han perpetrado todo tipo de masacres, genocidios, etnocidios -lo recordaba M. Bakunin³. Entre abstracción, expansionismo y universalización hay un vínculo epistémico, inductor del belicismo, que las culturas de la oralidad, como la gitana, abrogan desde la singularidad de sus modos de reflexión y de representación —de ahí su pacifismo fundamental.

A. R. Luria realizó un extenso trabajo de campo con personas de cultura oral e individuos alfabetizados en las zonas más remotas de Uzbekistán y Kirghizia, en la Unión Soviética, durante los años 1931-32. Su estudio ha contribuido a una percepción menos prejuiciada de las culturas

³ En sus palabras: “Hasta el presente, toda la historia humana no ha sido más que una inmolación perpetua y sangrienta de millones de pobres seres humanos en aras de una abstracción despiadada cualquiera: dios, patria, poder de Estado, honor nacional, derechos históricos, derechos jurídicos, libertad política, bien público” (2008, p. 55). En nuestro tiempo, podríamos añadir “Democracia”, “Estado de Derecho”, “Imperio de la Ley”, “Derechos Humanos”, ...

de la oralidad. Casi por las mismas fechas, en 1932, L. Mumford había lamentado así la postración del pensamiento oral:

Con el hábito de usar la imprenta y el papel el pensamiento perdió algo de su carácter fluyente, cuatridimensional, orgánico; y se convirtió en abstracto, categórico, estereotipado, contento con formulaciones puramente verbales y con dar verbales soluciones a problemas que jamás se presentarían ya en sus relaciones concretas (1971, p. 95-6).

La dignidad y el valor de los universos culturales orales se afirma, desde entonces, sobre el reconocimiento de su especificidad, de sus modos propios de elaboración y complejidad: “Las culturas orales pueden crear organizaciones de pensamiento y experiencia asombrosamente complejas, inteligentes y bellas” (insiste W. Ong, tras recordar la composición oral de La Odisea⁴).

Y, en efecto, entre los determinantes de la condición oral, contrapuestos a los que ratifican el pensamiento escritural (caligráfico o tipográfico), las investigaciones de A. R. Luria destacarían enérgicamente los siguientes: aversión a las tipologías, a las sistematizaciones, a las separaciones y agrupaciones terminológicas; denostación de lo conceptual y de lo abstracto; repudio de la lógica formal, de las deducciones silogísticas, de los lenguajes simbólicos artificiales; desinterés por la definición de los objetos y renuncia casi absoluta al autoanálisis,...

⁴ Para nuestro caso, adviértase la belleza de estos cantos, celebrados por Demófilo y F. García Lorca, entre otros:

*“Acaba, penita, acaba,
dame muerte de una ves;
que con er morí se acaba,
¡soleá, triste de mí!,
la pena y er padecer”.*

[Recogido por Demófilo, citado por Báez y Moreno, p. 23].

*“Échame, niña bonita,
lágrimas en mi pañuelo,
que las llevaré corriendo
que las engarce un platero”.*

*“Si mi corazón tuviera
vidrieritas de cristar,
te asomaras y lo vieras
gotas de sangre llorá”.*

[Referidos, ambos, por F. García Lorca, 1998, p. 45 y 46, respectivamente].

Se dibujaba, pues, como característica de las culturas orales, una modalidad singular de pensamiento, altamente contextualista, decididamente pragmática, que resolvía la reflexión en la totalidad y actualidad de lo orgánico. La intelección, en cierto sentido, se desleía, complacedora, en el jugo de lo vital-práctico. Así lo consideró, ya en la década de los 80, J. Fernández, comentarista de los trabajos de M. Cole y S. Scribner en Liberia: de algún modo, los silogismos -valga el ejemplo que nos propone- están contenidos en sí mismos, con conclusiones que derivan solo de sus propias premisas, en el alejamiento y hasta en la omisión de las situaciones de la vida real, del entorno humano concreto, por lo que serán necesariamente incomprensidos, cuando no despreciados, por las personas de cultura oral. Frente a la frialdad sepulcral del silogismo, zombi exánime donde los haya, los hombres de la oralidad se reconocen en su pasión por el acertijo vivaz, por la terrenidad palpitante de la adivinanza...

P. Romero (2009), en “Una aproximación a la Paz Imperfecta: la Kriss Rromaní y la práctica intercultural del pueblo rom –gitano- de Colombia”, procura llevar el derecho oral romaní al encuentro del paradigma teórico de la Paz Imperfecta -elaborado por el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (F. Muñoz, B. Molina, ...). En el punto de convergencia entre el pensamiento operacional de las culturas orales (A. R. Luria, J. Fernández) y el sistema jurídico consuetudinario-transnacional del Pueblo Rom (J. C. Gamboa y C. P. Rojas), de índole asimismo situacional, encontramos un pacifismo constituyente, ilustrado por P. Romero (2009) con documentos emanados del propio proceso organizativo romaní:

Declaración

El pueblo Rom del mundo se manifiesta en contra de la guerra;

nuestro respeto por la tolerancia y por la diferencia no tiene límites.

Ello se debe a que nuestro Pueblo nunca ha participado en guerras

y, por tanto, no tiene héroes reconocidos ni odios heredados.

Si de algo nos enorgullecemos los Rom o Gitanos

es de nuestro alto sentido de convivencia pacífica

y nuestro repudio a la guerra, lo que vale decir, nuestro amor a la vida.

Si los mundos se vieran desde la óptica propia del pueblo Rom

el mundo sentiría la verdadera paz, porque nuestro territorio es este mundo, en donde pueden convivir muchos mundos (2009, p. 15).

3. El pensamiento operacional, desafecto a la abstracción (y, por ende, reacio a los idealismos, proscriptor de toda metafísica)...

...suscita, por último, una atención preferente a “lo más cercano” -lo tangible, lo inmediato. De ahí la riqueza y abigarramiento de las formas de ayuda mutua, de colaboración o cooperación, saturadoras de la vida cotidiana romaní y estigmatizadas por los vocablos payos opuestos a un tan intenso particularismo, como denunció M. Fernández Enguita en un escrito sobre la Escuela:

La Escuela (...) pretende educar en reglas universalistas y abstractas, condenando como particularismo cualquier trato preferente a los más próximos (nepotismo, amiguismo, partidismo, favoritismo... son los distintos nombres, siempre condenatorios, para estas prácticas), mientras que la moral gitana es hoy, por esencia, particularista (2005, p. 102-103).

Contra esta cultura de la oralidad, y los innegables valores que sustenta (auto-organización, rechazo del belicismo, apoyo mutuo, anhelo eco-homeostático,...), las sociedades mayoritarias dispusieron con diligencia programas de alfabetización en sí mismos altericidas: suprimen modalidades de expresión, estructuras de pensamiento, conformaciones de la subjetividad, estilos de vida, clases o tipos de hombre -antropodiversidad que, como apuntó W. Ong y lamentó

E. M. Cioran (1986), en modo alguno cabe ya restablecer. El hombre oral será eliminado escrupulosamente de la faz de la tierra, borrado para siempre del “paisaje de los homínidos⁵” - un paisaje uniformado y homogeneizado a conciencia y hasta la indecencia... Así iniciaba E. M. Cioran (1986) su *Retrato del hombre civilizado*:

El encarnizamiento por borrar del paisaje humano lo irregular, lo imprevisto y lo diferente linda con la indecencia (...). Distinta en extremo me parece la situación de los analfabetos, considerable masa apegada a sus tradiciones y privaciones y a la que se castiga con una injustificable virulencia. Pues, a fin de cuentas, ¿es un mal no saber leer ni escribir? Francamente no lo creo. E incluso pienso que deberemos vestir luto por el hombre el día en que desaparezca el último iletrado (1986, p. 29).

Acompañadas por violencias y coacciones (J. P. Clébert (1965) lo ha ilustrado fielmente para el Este de Europa⁶), tales campañas de alfabetización, asociadas normalmente a la defensa de la Escuela obligatoria, contribuyeron a la demolición de la educación clásica y a la desestructuración de la cultura gitana en general. La evolución del cante en España refleja muy bien esta pérdida de la diferencia, con la asunción subsiguiente de estilos de reflexión y de expresión impropios del ser oral tradicional.

En efecto, los primeros cantes de que tenemos registro, fechados de 1800 a 1850, responden a la lógica de la composición oral y nos recuerdan constantemente las pautas de pensamiento y de habla de una comunidad “verbomotora”.

Predomina la yuxtaposición de frases cortas, la adición de motivos, la redundancia, como en una técnica impresionista de acumulación de pinceladas sueltas; la subordinación brilla por su ausencia o no pasa de umbrales elementales; la sintaxis, simplificada, apenas proporciona un esqueleto sumario para la copla, etcétera. Paralelamente, escasean los conceptos, las categorías, las deducciones formales, en un ahuyentar definitivo de la abstracción y del razonamiento lógico.

El resultado suele ser lo que denominamos “estampa” o “escena”: una suerte de descripción máximamente concreta, situacional en grado sumo, cargada no obstante de connotaciones, rica en sugerencias de sentido —notable condensación/diseminación de significados desde una gran economía de significantes. Estas “inscripciones sonoras”, que en unas ocasiones remiten a la instantaneidad de la fotografía y en otras evocan la fugacidad de la secuencia cinematográfica, instituyentes de un muy atractivo minimalismo, tienden a perderse paulatinamente, desde la

⁵ Repárese en estas aseveraciones de W. Ong: “Solo se requiere un cierto grado de conocimiento de la escritura para obrar una asombrosa transformación en los procesos de pensamiento” (p. 20). “Las personas que han interiorizado la escritura no solo escriben, sino que hablan bajo la influencia de ella” (p. 26). “Lord descubrió que aprender a leer y escribir incapacita al poeta oral: introduce en su mente el concepto de un texto que gobierna la narración y por tanto interfiere en los procesos orales de composición” (p. 28, siempre de la versión digital).

⁶ Desde 1761, María Teresa, reina de Hungría y de Bohemia, inicia una política de sedentarización y de alfabetización-escolarización de los gitanos. “Empezó por bautizarlos con el nombre de «neo-húngaros» o «neo-colonos», considerando el calificativo de «gitano» insultante. Les prohíbe dormir bajo sus tiendas, ejercer ciertos oficios que les eran familiares, como el de traficantes en caballerías, elegir sus propios jefes, utilizar su idioma y casarse si no podían mantener una familia. Los hombres fueron obligados a cumplir el servicio militar, y los niños a frecuentar las escuelas (...). Una inteligente viajera que recorrió la Europa central del siglo XIX nos ha dejado, en su *Viaje a Hungría*, imágenes lastimosas respecto a la aplicación de esta política: «Fue un día espantoso para esta raza y que ellos aún recuerdan con horror. Carretas escoltadas por piquetes de soldados aparecieron por todos los puntos de Hungría en los que había gitanos; les arrebataron a los hijos, desde los que acababan de ser destetados hasta las jóvenes parejas recién casadas, ataviadas todavía con trajes de boda. La desesperación de esta desgraciada población apenas sí puede ser descrita: los padres se arrastraban por el suelo delante de los soldados, y se agarraban a los coches que se llevaban a sus hijos. Rechazados a bastonazos y a culatazos, no pudieron seguir a los carros (...). Algunos se suicidaron inmediatamente» (Clébert, 1965, p. 80).

segunda mitad del siglo XIX y de manera acelerada a lo largo del siglo XX, conforme gana terreno la estructuración de la frase, la argumentación racional, el uso de nociones y esquemas, haciéndose más compleja la gramática —signos de la erradicación de la oralidad. En una de sus célebres conferencias, F. García Lorca, con un laconismo insuperable, lamentó esta evolución: “¡Cómo se nota en las coplas el ritmo seguro y feo del hombre que sabe gramáticas!” (1998, p. 114). Podemos presentar como “estampas”, como elaboraciones orales, los siguientes cantes antiguos, concebidos en el siglo XIX: “¿De quién son esos machos, con tanto rumbo? Son de Pedro la Cambra, van pa Bollullos⁷.”

⁷“Estampa” de la opulencia paya y de la precariedad romaní: con la máxima economía de medios, se sugiere el asombro gitano ante unos mulos bien cebados, bien cuidados, propiedad de un hacendado rico, instalado en un pueblo, conocido de todos por su poder. Testigos del paso de los “machos”, los gitanos hacen valer su nomadismo humilde, su desinterés por la acumulación de bienes, la libertad que se desprende de su anti-política. De una soleá de Paquirri el Guanté, interpretada en nuestros días por Pericón de Cádiz, incluida en El cante flamenco..., 2004. Para escucharla: <https://drive.google.com/file/d/1gzs3r7OBWWfaiIncm9Bq6Dlf5QIS-kAS/view?usp=sharing> o <https://www.dropbox.com/s/osmqzlpnvkt01re/Esos%20machos.wav?dl=0> “Eres una y eres dos, Eres tres y eres cincuenta, eres tres y eres cincuenta. Eres la Iglesia más Dios, Donde toíto el mundo entra, toíto el mundo menos yo” [“Inscripción sonora” que refleja muy bien el aire a menudo “enigmático” de estas composiciones orales antiguas, entendidas inmediatamente por las gentes no alfabetizadas gitanas, pero extrañas y abstrusas en ocasiones para las personas de formación escritural occidental. Cante de La Niña de los Peines, recogido en el CD “Un siglo con duende”, 2002]. Para escucharla: https://drive.google.com/file/d/1DxaC9oH8j7RpxT4fjcXjoEU_xCvvi9G6/view?usp=sharing o <https://www.dropbox.com/s/jvpjyufvfv086l8/Eres%20unas%20y%20eres%20dos.wav?dl=0> “A la orilla de un río, yo me voy solo. Y aumento la corriente, con lo que lloro; porque mis penas, desde que tú te fuiste, no puedo con ellas” [Suerte de “escena”, que recurre a la muy característica hipérbole gitana para expresar el dolor por la separación del ser amado. De una soleá de Enrique el Mellizo, cantada también por Pericón, recogida en el mismo CD]. Para escucharla: <https://drive.google.com/file/d/1ZUicCqYsRvxqslYs97GcUmYz9j-Rdwzs/view?usp=sharing> o <https://www.dropbox.com/s/kqay96v5kgld2ai/Me%20voy%20solo%20a%20llorar.wav?dl=0> “De noche me sargo al patio, y me jarto de llorá, en ver que te quiero tanto, y tú no me quieres ná” [Composición análoga, ya en marco sedentario -sustitución del río por el patio-, transcrita por F. García Lorca, 1998, p. 45]. “Ovejitas eran blancas, y er praíto verde; er pastorsito, mare, que las guarda de ducas se muere” [Letra copiada por Demófilo, citada por Báez y Moreno, p. 32. Como sinónimos de “pena”, el cante utiliza las expresiones “duca”, “duquela”, “duquita”, “angustia”, “dolor” y “tormento”. “¡Ay!, en Arcos de la Frontera, un rayo cayó, ha mataito a mi hermano, mi alma que de mi corazón” [“Estampa” de la vida insegura, a la intemperie, y del amor fraternal. Siguiriya de Arcos, casi perdida, recuperada por el Lebrijano para El cante flamenco..., 2004]. Para escucharla: <https://drive.google.com/file/d/1xy0My5845JRYwlrOQhDG3C13pz-Nx0RM/view?usp=sharing> o <https://www.dropbox.com/s/57e8trpr5040ez0/10%20Un%20Rayo%20Cayo.wav?dl=0> “Iba mi niña Ramona, por agua a la fundición. Los guardias que la encontraron, le han quitado el honor” [“Escena” seleccionada por F. García Lorca, en la que la fatalidad histórica -indefensión calé, impunidad policial, gitanofobia- sustituye a la fatalidad natural, 1998, p. 48]. “¡Ay!, cuando me siento a la mesa, y en ti me pongo a pensar, tiro el plato y la comida, de fatigas que a mí me das” [“Inscripción sonora”, “escena” del desamor -la silla, la mesa, el plato, la comida-. Soleá antigua recreada por Antonio Mairena, escogida para El cante flamenco..., 2004]. Para escucharla: <https://drive.google.com/file/d/1P3zuN9sDN9snlj4-PDGB4IsmSLNLJdY3/view?usp=sharing> o <https://www.dropbox.com/s/u1jw3lv15soepr0/Tiro%20el%20plato%20y%20la%20comida.wav?dl=0> “Yo tiro piedras por las calles, y al que le dé que perdone; tengo mi cabeza loca, de puras cavilaciones” [“Inscripción” o “estampa” del enloquecimiento bajo las dudas. Soleá decimonónica versionada por Pericón, que forma parte del doble CD El cante flamenco..., 2004]. Para escucharla: <https://drive.google.com/file/d/1fcswwdEdzoKDzGEVIYE-Uuke3fxmrmjG/view?usp=sharing> o <https://www.dropbox.com/s/nj44a07555917oz/16%20Tiro%20Piedras%20Por%20Las%20Calles.wav?dl=0> “Los gitanillos del Puerto, fueron los más desgraciaos, que de las minas del azogue, se los llevan sentenciaos. Y al otro día siguiente, les pusieron una gorra, y con alpargatas de esparto, que el sentimiento m’ ajoga. Y al otro día siguiente, le pusieron con un maestro, que a to el que no andaba listo, de un palo lo echaba al suelo, y así a palos, a palitos, los dejaban muertos. Los gitanos del puerto, fueron los más desgraciaos, que se pueden comparar, con los que están enterraos” [Crónica sucinta de un episodio histórico de la persecución de los gitanos, bajo el “pogrom” del siglo XVIII. Romance popular del que tomó nota

Y valga, como contraste, una composición contemporánea de Mercé, exponente ya de un pensamiento y una expresión definitivamente regidos por la escritura:

El límite del bien y del mal, yo no sé dónde está;

y es que el deseo a mí me tiene desbocao (...).

Serenidad que busco y no la encuentro;

y viene la ansiedad, y con ella el miedo (...).

Un animal me siento a veces;

un humano llevo dentro y crece

en este mundo disfrazao.

La voluntad en varias direcciones,

la mente debatiendo las mejores.

Pesadilla real que acabe ya,

de forma que comprenda lo que soy⁸.

Con la supresión de la condición oral, y con la hegemonía de la littera y de las instituciones escolares, se propulsa, según P. Sloterdijk, el proyecto europeo de domesticación del hombre por el hombre (“no hay lecciones sin selecciones”, nos recuerda), en el marco de las antropotécnicas modernas. Tales “técnicas del hombre” indujeron fenómenos desconocidos en el universo gitano tradicional: jerarquía, elitismo, fractura social, subordinación económica, ... En sus palabras:

La práctica de leer fue por cierto un poder de primer orden en la formación y domesticación del hombre, y lo sigue siendo hoy (...). Lecciones y selecciones tienen más que ver una con otra de lo que algunos historiadores de la cultura querían y eran capaces de pensar (...). La cultura escrituraria mostró agudos efectos selectivos. Hendió profundamente a las sociedades (...). Se podría definir a los hombres de tiempos históricos como animales, de los cuales unos saben leer y escribir y otros no. De aquí en adelante hay solo un paso –aunque de enormes consecuencias– hasta la tesis de que los hombres son animales, de los cuales unos crían y disciplinan a sus semejantes, mientras que los otros son criados: un pensamiento que, desde las reflexiones platónicas sobre la educación y el Estado, ya pertenece al folclore pastoral de los europeos (2000, p. 7).

Demófilo en 1881. Ejecución, en trovos corridos, a cargo de Antonio Mairena, disponible en *El cante flamenco...*, 2004]. Para escucharla: https://drive.google.com/file/d/1F3gB_zGrzNIonvCuqpS5sm-BQcJQIYkD/view?usp=sharing

<https://www.dropbox.com/s/j27mbw3odfd5cke/Los%20gitanos%20del%20Puerto.wav?dl=0> “Camino de Almería, Venta del Negro: allí mataron a mi hermano, los carabineros” [“Estampa” sumaria, desnuda, casi a modo de esquila, recogida por F. García Lorca, 1998, p. 48]. “Míralo por onde viene, agobiao por er doló, chorreando por la siene, gota e sangre y suor” [“Instantánea” en la que se funde lo real y lo simbólico — sudor y sangre—. Letra de una saeta tradicional copiada por D. Pohren, 1970, p. 124, en bibliografía].

⁸ [Expresión, relativamente elaborada, de cierta división esquizoide en el gitano integrado, incorporado al mundo sedentario y escritural de la Ratio. Manifestación también de aquella auto-represión del deseo y de la animalidad originaria que N. Elias situaba en el eje del proceso occidental de civilización. Por último, anhelo doloroso de introspección, de búsqueda interior; voluntad de auto-análisis que, según A. R. Luria, nunca acechaba a los hombres de la oralidad, desinteresados por definir y aún más por auto-definirse. De su álbum *Del Amanecer*, 1998]. Para escucharla: <https://drive.google.com/file/d/1zTQlgS5Qstg0j5BSqdB0WKiVNvTzHjPf/view?usp=sharing> o <https://www.dropbox.com/s/p9shaoshme0mqoi/EI%20%C3%ADmite.wav?dl=0>

También el flamenco testimonio, a partir del siglo XX, esa deriva moderna, resuelta como adopción progresiva de las pautas y valores de las sociedades democráticas occidentales... He aquí un cante terrible, que presagia la extinción de la alteridad gitana justamente allí donde esta parecía buscar refugio: en la esfera del amor. Y un par de coplas que, señalando asimismo la triste monetarización de la vida bajo el sistema capitalista, iluminan los dos ámbitos complementarios -el del trabajo alienado y el del sedentarismo forzoso- en que se desvanece la diferencia romaní: “Si quieres que te quiera, dame doblones, dame doblones. Son monedas que alegran los corazones⁹”.

4. Restantes aspectos de la “diferencia” romaní expresados en el cante.

4.1 Nomadismo.

Desde sus orígenes, el flamenco testimonia, en efecto, el orgullo nómada del gitano tradicional. Ya a principios del siglo XIX, una deba (enigmático cante básico, recreado por Tomás Pavón en 1940), interpretada en nuestro tiempo por Rafael Moreno, expresaba sin ambages la aversión a la fijación residencial: “Soy caló de nacimiento. Yo no quiero ser de Jerez; con ser caló estoy contento” [Incluido en el CD El cante flamenco. Antología histórica, 2004]. Una soleá de Alcalá, de la misma época, que recogiera Joaquín el de la Paula y canta hoy Fosforito, enlaza la vida errante con el amor como horizonte: “A pesar de tanto tiempo, por tan distintos caminos, en mi corazón me siento, que tú eres mi destino” [En el recopilatorio El cante flamenco..., 2004].

En la segunda mitad del siglo XIX, conforme avanza el proceso de sedentarización, el cante se ve marcado por la memoria exaltada de la felicidad nómada: “Y queremos divertirnos: ¡Viva el Moro! ¡Viva Hungría!” [Fandango popular interpretado por Gabriel Moreno, recogido en la compilación El cante flamenco..., 2004].

Y, ya en la primera mitad del siglo XX, se funde la figura del buhonero o pequeño mercader ambulante con la del cantaor y trovador peregrino: “Fueron buenos cantaores, Pajarito y el Morato. Fueron buenos cantaores, también trovaban un rato; pero su vida, señores, ¡ay!, fue la tartana y el trato” [Cante de las minas, en la voz de Antonio Piñana, seleccionado para El cante flamenco..., 2004].

En ocasiones, el nomadismo físico se asocia en el flamenco con el nomadismo espiritual, convirtiendo el primero en metáfora o imagen inmediata del segundo, como en la petenera que cantara la Niña de los Peines y que ha sido modificada ligeramente en coplas posteriores (anhelo de “un mundo nuevo” donde por fin se encuentre ora “más verdad”, ora “remedio para la pena”): “Quisiera yo renegar, de este mundo por entero; volver de nuevo a habitar, por ver si, en un

⁹ [La modalidad gitana del “amor-pasión” queda abolida ante el “amor-contable” mayoritario. Tango de la Niña de los Peines, en voz de Carmen Linares para su recopilatorio Antología. La mujer en el cante jondo, 1996].
Para escucharla: <https://drive.google.com/file/d/10MTJSH6HzogYc2MxUkDG7b0ScFRDocIx/view?usp=sharing> o <https://www.dropbox.com/s/fnyr58g23h5hmyq/Dame%20doblonos.wav?dl=0> “Vengo de la viña andando, y el dinero que yo gano, a mi madre se lo entrego, pa mantener a mis hermanos”. “Me crié de chavalito, en las tierras de Jerez; y no se me pué olvidar, el tiempo que allí pasé, ¡ay!, sin conocer la maldad” [Sedentarismo, laborización, atisbo de “cuestión social” y de orgullo local: signos de la dilución de la idiosincrasia romaní. Cante interpretado por Sordera, entre otros]. Para escucharla: <https://drive.google.com/file/d/1ZJnBK8m5g1JBTWtMALS3iU9qatq0M4Kr/view?usp=sharing> o <https://www.dropbox.com/s/s3i4to2qz6ppvyx/Vengo%20de%20la%20vi%C3%B1a%20andando.wav?dl=0> “Bebe vino, compañero, ¡ay!, que lo pienso pagar yo; quiero gastar los dineros, que mi sudor a mí me costó, ¡ay!, y trabajando de minero” [Trabajo servil, que se impone a la tradicional desestima gitana del salario; y consumismo compensatorio (de la explotación económica y de la aculturación inducida) en beneficio de la industria paga del ocio. Minera, taranta de Linares, en recreación de Gabriel Moreno para El cante flamenco..., 2004]. Para escucharla: <https://drive.google.com/file/d/1d0QBInksc7YtTQwujChW07nDBhTb-Q0o/view?usp=sharing> o <https://www.dropbox.com/s/g3u9v1313sb2wim/08%20Bebe%20Vino%20Companero.wav?dl=0>

mundo nuevo, encontraba más verdad” [Inscrita en el proyecto musical Antología. La mujer en el cante jondo, 1996, a cargo de Carmen Linares].

Un cante muy comentado, que se ha interpretado en claves distintas (expresión del desinterés gitano por el paisaje local, en beneficio de temáticas profundamente humanas, sostenía, por ejemplo, F. García Lorca), puede leerse también como declaración implícita de amor al antiguo nomadismo y testimonio explícito de desafección a la moderna mudanza “doméstica”, siempre al interior de un mismo ámbito, entre lugares conocidos:

“A mí se me da mu poco, que er pájaro en la alamea, se múe de un arbo a otro” [De la colección de Demófilo¹⁰, citado por F. García Lorca, 1998, p. 112].

Un tema contemporáneo, por último, compuesto por P. Ribera y M. Molina, cantado por Lole y Manuel, evoca admirablemente la existencia nómada de los gitanos tradicionales, una constante histórica que cubre toda la migración romaní hasta la segunda mitad del siglo XX: “Los niños quisieran seguirle detrás, y por los caminos soñar; los niños quisieran seguirle detrás, pero los gitanos se van, se van, se van. Cabalgando van los gitanos, van los gitanos, van los gitanos; los hombres montan las yeguas, y las mujeres en los carros, a sus niños chiquetitos, dan sus pechos amamantando. Carmelilla, la mocita, la que va en el primer carro, dice que anoche la luna, le prometió un traje blanco, y un gitano de aceituna (...). / Antes de llegar al río, los gitanos han acampao. La tía Carmen, la más vieja, la del pelo plateao, hace flores de colores, azules, rojas y blancas. Carmen Montoya y la Negra, hacen canastas de caña, sentaítas sobre una piedra. Los gitanos se han dormío; sus camas son el romero, la amapola y la violeta; y pa que no se despierten, el agüilla del riachuelo, se queda de pronto quieta” [«Cabalgando», en el álbum Al alba con alegría, 1991].

4.2 Laborofobia

En el plano positivo, la laborofobia gitana se expresa en un sinfín de canciones festivas, alegres, que destilan una suerte de orgullo motivado, una especie de salutación del romaní por la libertad y regocijo con que se entrega a sus tareas y ocupaciones autónomas. Como botones de muestra, hemos elegido los siguientes cantes populares: “Salga usted a mi puesto, hermosa; no se esconda usted, salero; que vengo de Zaragoza, yo traigo nueces y peras (...), y orejones de Ronda, y agua de la nieve” [Cante versionado por el Chocolate. Incluido en el CD Un siglo con duende. Recopilatorio del mejor flamenco del siglo, 2002]. “Dijo un día Faraón: Gitanilla, tú has de ser, quien sin mimbres, hagas canastos, y trasquiles los borricos, con tijeras de papel” [Copla recordada por J. Ramírez-Heredia, 1971, p. 138-9]. “Mañanita, mañanita, mañanita de San Juan; mientras mi caballo bebe, a la orillita del mar, mientras mi caballo bebe, yo me ponía a cantar, y águilas que van pasando, se paraban a escuchar” [Cante de Esperanza Fernández, disponible en la compilación Un siglo con duende..., 2002]. “Debajito del puente, sonaba el agua; eran las lavanderas: las panaeras ¡cómo lavaban!” [Por la Niña de los Peines. Tango sumado al recopilatorio Antología. La mujer en el cante, 1996]. “Pasa un encajero. Mare, que me voy con él; que tiene mucho salero” [De un tango de la Niña de los Peines, rescatado para el proyecto Antología..., 1996].

La desafección gitana hacia el empleo se manifiesta, de manera negativa, en los cantes mineros y en aquellos otros que abordan la congoja de trabajar al modo payo: “Y sale el minero cantando. Entra con pena en la mina, y sale el minero cantando: porque ve la luz del día, y sus niños lo están esperando. ¡Ay!, y se emborrachan los mineros, to los días, to los días, to los días, ¡ay!” [Carmen Linares, recreando un cante popular dramático. En Un siglo con duende..., 2002]. “¡Ay!, desgraciaíto de aquel, que come pan de la mano, siempre mirando a la cara: si la ponen mala o buena” [El obrero ante/bajo el empresario; a su merced, pues “come pan de la mano” ... En la voz del Diamante Negro. Tema incluido en Un siglo con duende..., 2002]. “Por una estrecha y oscura galería, un minero va cantando; y en su cantar va diciendo, que cómo estará la prenda

¹⁰ En adelante, toda referencia a Demófilo se corresponde con la cita en bibliografía: Báez, V. y Moreno, M. (1983). *Hombre, gitano y dolor en la colección de cantes flamencos recogidos y anotados por Antonio Machado y Álvarez (Demófilo)*. Archivo de Filología Aragonesa XXXIV-XXXV.

mía, que me la dejé durmiendo” [Aflicción por la separación diaria de los amantes, que no se daba en la vida gitana tradicional. Taranta minera de la Niña de Linares, recogida en Antología. La mujer en el cante, 1996]. “¡Muchachas del Molinete, preparad bien los moñeros! Que viene la Méndez-Núñez, con doscientos marineros. ¡Muchachas del Molinete!” [Taranta de la Antequerana, incorporada al álbum Antología..., 1996].

4.3 Sentimiento comunitario

A partir de los argumentos esgrimidos por I. Illichen en *La lengua vernácula*, y en otras obras, ha tomado cuerpo una denuncia que afecta a determinados sectores del feminismo occidental: la posibilidad de que una cultura erigida sobre la dualidad y el conflicto (Civilización/Barbarie, Bien/Mal, Capital/Trabajo, Hombre/Mujer, Adulto/Niño, Razón/Locura, Salud/Enfermedad, etcétera) se halle epistemológicamente vedada para comprender “relaciones de complementariedad”, sustantivamente no-conflictuales, que distinguieran a otras formaciones culturales. Ver en todas partes, en la otredad civilizatoria, y, antes que nada, relaciones de dominación de la mujer por el hombre (o de los niños por los adultos, valga el ejemplo), podría considerarse, entonces, como una manifestación más del pertinaz etnocentrismo occidental. Una gitana nómada, madre soltera, con hijos no escolarizados, líder “natural” de su clan, casi como en una reminiscencia del antiguo matriarcado, en situación de búsqueda y captura policial por todo ello y por otras cosas, lo sostuvo, con rigor y con pasión, en un encuentro organizado en 2012 en Vigo, en la Cova dos Ratos.

Y no es difícil encontrar, en el cante, letras que subrayan la ascendencia de la mujer en el grupo gitano y su relación altiva, de igual a igual, con el hombre, en los asuntos del amor y de la pareja: “Pase por lo que tú quieras; yo he repasáito mis libros: cuenta me tiene el dejarte” [Cantiña elegida por Carmen Linares para completar el recopilatorio Antología..., 1996]. “Al pasar por tu casita un día, al pasar por donde tú vivías, me acordaba yo de aquellos ratitos, que yo contigo tenía” [De un tango de la Niña de los Peines, en la misma antología]. “Presumes que eres la ciencia, y yo no lo comprendo así. ¿Por qué siendo tú la ciencia, no me has comprendido a mí?” [De una soleá de la Serneta, recreada por Carmen Linares para el CD en torno a la mujer]. “Dios mío, dame paciencia; pa bregar con este gitano, me falta la resistencia” [De un tango de la Repompa, en la compilación de Carmen Linares]. “Yo le di un duro al barquero, por pasar el Ebro a verte: los amores de Navarra, son caros pero mu buenos” [De una alegría de la Niña de los Peines, en la antología sobre el cante femenino]. “De quererte yo a ti tanto, a mí me estaba dando pena; y a mi verita ya no te puedo tener, y esos sí que son quebrantos.” “Firme te he sido, pero la culpa de que yo ya no te quiera, tú mismo la habías tenido” [De unas bulerías por soleá de María la Moreno, grabadas para el compendio Antología..., 1996]. “Anda y no me llores más; que, detrás de una tormenta, viene una serenidad” [De una solea de la Jilica de Marchena, recuperada para Antología..., 1996]. “Compañero mío, ¿qué has hecho de mí, que me has metido por una veredita, que no puedo salir?” [De un cante de María Borrigo, insertado por Carmen Linares en Antología..., 1996]. “Y yo hice juramento: borrar de mi pensamiento, amor que a mí me ofendió” [De una milonga de Pepa Oro, en el proyecto Antología. La mujer en el cante, 1996]. “¿Qué quieres conmigo, si no te quiero? Ya tengo en mi casa, género nuevo” [De una bulería de la Niña de los Peines, integrada en Antología..., 1996].

En todos estos cantes de mujer, reunidos por Carmen Linares, se refleja una disposición orgullosa, lúcida, casi soberbia, de las gitanas ante sus compañeros o amantes; una abierta liberalidad y una clara sugerencia de igualdad y simetría. No se percibe sumisión, y están ausentes la humillación y el miedo. Tal y como sugiere una bella copla de la Niña de los Peines, recogida en el álbum *Un siglo con duende* (2002), estamos tentados de ver, en esos cantes femeninos antiguos, reminiscencias de un orden socio-afectivo construido sobre relaciones temporales de complementariedad-orden desvinculado por la irrefrenable integración gitana en la sociedad patriarcal mayoritaria: “Eres palmera y yo dátil; tú eres zarza y yo me enredo; eres la rosa fragante, del jardín de mis deseos; eres madera y yo lápiz”... Liberalidad y simetría sugeridas también por la copla que recogiera M. Cervantes en “La gitanilla”: “Por un morenico de color verde, / ¿quién es la fogosa que no se pierde? (p. 134). Y por no pocas de las letras compiladas por Demófilo, estas dos entre ellas: “Con er jaleo y er olé, las muchachas de hoy en día, se lo isen a los hombres” [Citado por Báez y Moreno, p. 7]. “Ya no quieres ni mirarme; y yo ya me he enterao, que tú has mandao que laven, mi ropita aparte” [Recogido por Demófilo, citado

por F. García Lorca, 1998, p. 47. Murmurio de un “muchacho enfermo y enamorado”, en palabras del poeta].

A. Álvarez Caballero, en el texto-prólogo de *La mujer en el cante jondo*, recoge aquello que una de las primeras cantaoras flamencas, la *Andonda*, le dijo, llena de altivez, a el *Fillo*, que había sido su amante, como despedida, tras la ruptura sentimental: “¡Anda y vete, pollo ronco, a cantarle a los chiquillos!”. Demófilo documentó en el cante, por otro lado, el temor del gitano a provocar la infelicidad de su amada: “Siempre en los rincones / te encuentro llorando; / mala puñalada me den, compañera, / si es porque te doy mal pago” (Machado y Álvarez, 1975, p. 126). Una bulería muy interesante de Antonia Pozo, incluida en *Antología...*, nos trae, además, como un aroma del viejo matriarcado -la madre da el amor y el padre no la luz, sino una buena sombra: “Ni mujer como María, no hay hombre como Dios, ni amor como el de una madre, ni luz como la del día, y sombra la de un buen padre”.

Por último, es interminable la serie de cantes consagrados a ensalzar el amor materno. La madre se presenta en ellos como la más valiosa garantía de afecto, como un ser al que nunca se debe contrariar ni ofender, casi sagrado; también como un inagotable surtidor de consejo y sabiduría, una instancia asesora y moralizadora: “Como eran dos días muy señalaitos, de Santiago y Santa Ana, yo le rogué a mi Dios, que le aliviara las duquelas a la mare mía, de mi corazón” [Seguiriya decimonónica de Curro Durse, popularizada por Manuel Torre y recreada por Manolo Caracol. Se inscribe en el CD *Una historia del cante flamenco*, 1985]. “¡Ay!, con grandes fatigas, yo le imploro a Dios, que le alivie a mi madre, la cruz que lleva, de su corazón” [Seguiriya de Jerez, del siglo XIX, versionada por el Tío Borrigo, incidiendo en el mismo asunto, con gran predicamento en los cantes antiguos: implorar a Dios por el término o la disminución del sufrimiento materno. Seleccionada para *El cante flamenco...*, 2004]. “Nunca pasé yo una pena, mientras mi mare vivía” [Letra copiada por Demófilo, citada por Báez y Moreno, p. 21]. “Ya te he dicho que a mi madre, la tienes que venerar, como a la Virgen del Carmen, que está puesta en el altar” [Cante popular, rememorado por Manolo Vargas. Inserto en *Un siglo con duende...*, 2002]. “Comparito mío, Curro, dirle usted a mi mare, que me stoy muriendo, en esta casa puertita, revorcao en sangre” [En L. Suárez Ávila, 2008, p. 20. El último pensamiento y la última voluntad son para la madre].

La figura de la gitana que se desenvuelve con libertad en la esfera sentimental, sin aceptar la clausura en la sexualidad del marido, ha encontrado a su vez remedos en la producción artística paya: en *Kismet*, R. M. Rilke nos seduce con la inteligencia alegre de una romaní danzando ante las pasiones que despierta en varios hombres, mientras su niño se remueve en la cuna. Y, como hemos visto, en *Los cíngaros*, A. Pushkin celebra el perfil de Mariula y de su hija Zemfira, capaces de mantener relaciones extraconyugales, sin ocultar nada ni engañar a nadie, y sin tolerar, tampoco, una prohibición o una supervisión ejercida por sus maridos. La comunidad romaní antigua -nos sugieren estas obras- asumía tales relaciones con naturalidad y descartaba la posibilidad de que, bajo la locura de los celos, un hermano dañara a otro hermano. En un pasaje del poema de A. Pushkin se contraponen, precisamente, la visión comprensiva (bajo la primacía ética y ontológica de la comunidad) del anciano cíngaro abandonado por su mujer a la posesividad machista de Aleko, individualista ruso inepto para admitir relaciones de equidad y respeto intergenéricas: “Anciano: A mí, joven y apuesto, y a nuestra hija, abandonó Marihula. Yo estaba durmiendo plácidamente; brillaba el alba; ¡y me quedé sin novia! (...). Lloraba Zemfira y empecé yo también a llorar. Desde entonces rehuí a todas las vírgenes del mundo; no puse en ellas mis ojos, no quise con ellas amistad. Y me quedé libre y solo, sin compartir mi vida con nadie. Aleko: Pero, ¿cómo pudo no apresurarse, a buscar a la ingrata, y a los depredadores traicioneros, y hundir la daga en los corazones desalmados? Anciano: ¿Para qué? La juventud es un pájaro libre. ¿Quién es capaz de mantener el amor? La muerte no da a todos la alegría. Aleko: No me gusta eso. No, no hablo en vano. No renunciaré a mis derechos; o, por lo menos, disfrutaré de la venganza. ¡Oh, no!”. El amor-pasión gitano queda muy lejos de esa voluntad de apropiación de Aleko, que le lleva a hablar de “derechos”, de “traición” y de “venganza”. Mídase tal distancia en los siguientes cantes de hombres enamorados: “Le ije a la luna, del artito sielo, que me llevara siquiera por horas, con mi compañera” [Coplá que se cantaba a fines del siglo XIX y de la que se hizo eco A. Machado y Álvarez (Demófilo) en su *Colección de cantes flamencos*, 1975, p. 126)]. “Romerita mi romera, me la llevé a un romeral; y ni la ropa de su cuerpo, yo le he querido tocar” [Cante al que prestó voz Antonio Mairena, citado por Josephs y

Caballero, p. 244]. “Ya va pa tres lunas, contaftas las llevo, que no diquelo a mi compañera, y de ducas muero” [Del libro de Demófilo, en cita de Báez y Moreno, p. 31]. “Llorar, llorar, ojos míos, llorar si tenéis por qué, que no es vergüenza de un hombre, llorar por una mujer” [Cante traído a una de sus conferencias por F. García Lorca, 1998, p. 117]. “Si acaso muero, mira qué te encargo: que con las trenzas de tu pelo negro, me ates las manos” [Letra en la que repara F. García Lorca, 1998, p. 119. Esta enigmática petición del hombre en peligro a la mujer que ama constituye un motivo recurrente en el cante].

Desprendido ante sus compañeros, generoso en los favores, dispuesto a dar casi todo lo que tiene: así se auto-representa el “buen gitano” en el cante: “Mira si soy buen gitano, que cuatro reales te doy, de cuatro y medio que gano”. “Maresita mía, que güena gitana, de un peasito e pan que tenía, la mitad me daba” [Del compendio de Demófilo, en referencia de Báez y Moreno, p. 10].

4.4 Derecho consuetudinario gitano (la kriss romani)

Como el indígena, el gitano no cree en los códigos de justicia de la sociedad mayoritaria y no recurre a sus aparatos judiciales. En ambos casos, está mal visto por la colectividad que un miembro apele a las instancias exteriores (comisarios, jueces, tribunales, ...), pues el grupo dispone casi desde siempre de su propio sistema jurídico, de su propia forma de derecho. Este aspecto queda muy bien reflejado en el cante: el gitano encarcelado no se arrepiente de nada, no se considera culpable, no reconoce la legitimidad de los poderes que lo apresan y juzgan. Sintiendo más bien víctima de la sociedad o de las circunstancias, se abruma, adolorido, por la consciencia de las dificultades y de la aflicción que su ausencia provoca en la comunidad toda... En ocasiones, el cante transfunde incluso cierta admiración por la figura del bandido, del hombre que quebranta con orgullo la ley de una sociedad hostil: “Por la Sierra Morena, va una partía. Al capitán le llaman, José María, ¡ay!, que no va preso, mientras su jaca torda, ¡ay!, tenga pescuezo” [“Estampa” que connota simpatía, en ausencia de toda argumentación lógica o racional, como caracteriza a las culturas de la oralidad. Cante popular, recreado por Pepe de la Matronay añadido al recopilatorio *Un siglo con duende...*, 2002]. “Por una cosita leve, jice de mi ropa un lío, por lo que sobreviviera” [Copiado por Demófilo, citado por Suárez Ávila, p. 5. Demófilo anota: “Hay criminales que llaman una cosita leve a darle a un hombre una puñalada y dejarle muerto en el sitio. Hacer un lío por lo que sobreviviere significa aquí prepararse a huir de la acción de la justicia”]. “Yo entré en la Sala del Crimen, y hablé con el Presidente: Si el quererte es un delito, que me sentencien la muerte” [Cante popular interpretado por la Perla de Cádiz, inscrito en *Un siglo con duende...*, 2002]. “A la luna le pido, la del alto cielo, cómo le pido que saque a mi padre, de onde está preso” [Copla de El Planeta, cantador de fines del s. XVIII, recogida por R. Molina y A. Mairena, p. 185]. “Esquinas de Andalucía, donde alumbran los faroles, decirle, ¡ay!, a la gente mía, que he salío de prisiones. ¡Ay!, no me duelen las cadenas; que me dolía a mí el pensar, que tú pases tantas penas, ¡ay!, por buscar mi libertad” [Martinete incluido por el Cigala en su proyecto discográfico *Undebel*, 1998].

La “firmeza” gitana viene a designar un obrar correcto, ético, plegado sobre la coherencia, la franqueza, la adecuación de la vida al pensamiento y sobre una cierta solidez (estabilidad, continuidad) en el decir y en el actuar. Lo contrario de esta firmeza sería la mentira, la hipocresía, el pensar mudable y la vida no sujeta a criterio moral -“no tener ley”. Ambos aspectos han quedado registrados en el cante: “Firme me mantengo, firme hasta la muerte. Confirno y afirmo, que no he de cambiar (...). Cuando muera dirán siempre: murió, pero firme fue” [Cante de Menese, en José Menese con Enrique Melchor en el Albéniz, 1995]. “Aunque cien años yo dure, yo seré como la mimbre, que la bambolea el aire, pero se mantiene firme” [De un cante de Camarón, retomado por E. Morente y otros. Incluido en *Camarón nuestro*, 1994]. “Fragua, yunque y martillo, rompen los metales. Er juramento que yo a ti te jecho, no lo rompe naide” [Seguiriya del siglo XIX, que versionó el Viejo de la Isla, acreditada por Demófilo, p. 123]. “Cositas que no puen ser: de la noche a la mañana, cambiaste de parecer” [De un fandango cantado por Carmen Linares. En su proyecto *Antología. La mujer en el cante*, 1996]. “El agua pasajera, no mueve ningún molino” [De una bulería por soleá de María la Moreno, recuperada para la miscelánea *Antología...*, 1996]. “Mala puñalá te peguen, que te den los Sacramentos, porque no le tienes ley, ni a la camisa e tu cuerpo” [Cante del siglo XIX referido por Demófilo, en cita de L. Suárez Ávila, 2008, p. 4].

Entre los valores interiorizados por el ser comunitario romaní, ligados a la idea de “firmeza”, destaca, en todo momento, la sinceridad, el apego a la verdad, como refleja este tema de J. M. Flores y M. Molina Jiménez, cantado por Lole y Manuel (grabación disponible en el álbum *Al alba con alegría*, 1991):

Dime

si has mentido alguna vez;
y dime si, cuando lo hiciste,
sentiste vergüenza de ser embustero.

Dime, dime, dime,

si has odiado alguna vez
a quien hiciste creer
un cariño de verdad (...).

Dime

si de verdad crees en Dios
como crees en el fuego cuando te quemas.

Dime, dime, dime,

si es el cielo tu ilusión
o es la verdad en la tierra.

Dime

a cada cosa sí o no;
y entonces sabré yo
si eres mi sueño”.

Esa necesidad de arraigar en el prestigio, de granjearse y preservar el buen crédito -cuando no la admiración- entre los parientes y los compañeros, origina en el romaní un miedo exagerado a la maledicencia, a los rumores, chismes y bulos, en una extrema susceptibilidad al “qué dirán”. El gitano tradicional presta una atención casi obsesiva a las vicisitudes de su imagen pública; y el cante se ha hecho eco, una y mil veces, de tal circunstancia: “Por aonde quiera que voy, la gente me mira mucho: mis obras dirán quién soy” [Letra rescatada por Demófilo, citada por Báez y Moreno, p. 12]. “Más mata una mala lengua, que las manos der verdugo; que er verdugo mata un hombre, y la mala lengua a muchos” [Báez y Moreno, p. 6. A partir de la obra de Demófilo]. “¿De qué me vienes culpando? La culpa yo no la tengo, si de ti habla la gente” [En Homenaje flamenco a Miguel Hernández. Por Enrique Morente, 1971]. “¡Ay!, Dios mío, líbrame; ¿Cómo me libras de una mala, malita lengua, y de un mal incurable? (...). ¡Ay!, ¿Por qué me pregonas mal, tú, muy mal, y a la luz? ¿Por qué me pregonas?” [De una seguiriya de Jerez, de la Piriñaca, en voz de Carmen Linares para Antología..., 1996]. “Miran lo que andan hablando; sin comerlo ni beberlo, te lo andan criticando” [De una cantiña antigua, recreada por Carmen Linares para el mencionado recopilatorio]. “¿Para qué vienes ahora, a redoblar mis tormentos? Dirá la gente que estoy, falta de conocimiento, si mi palabra te doy” [De un fandango a losneros de la Conejilla, en cante de Carmen Linares para Antología..., 1996]. “¡Chiquilla! Valientemente dejaste tú mi querer, por er desí de la gente” [Letra integrada en la colección de Demófilo, citada por Báez y Moreno, p. 11]. “Que andan hablando... Sin tener nada contigo, el crédito me andan quitando” [De una soleá de la Jilica de Marchena, rehabilitada por Carmen Linares para el proyecto musical Antología..., 1996]. “Qué cuidaíto se me daba a mí, que de mí formaran historias; si yo estoy comiendo y bebiendo, y estoy viviendo en la gloria” [Actitud “defensiva” de la persona herida por las habladurías, que se refugia en un ultra-realismo material (comer, beber) para simular que no

le afecta la opinión de sus hermanos. De una soleá de principios del siglo XIX, en ejecución de la Piriñaca para el álbum Antología..., 1996].

En el final de Los cíngaros, A. Pushkin nos ofrece una maravillosa evocación de un acto de la Kriss. No existía aún el concepto de un derecho consuetudinario romaní, no se había constituido la materia de estudio, ningún especialista había reparado en semejante modalidad jurídica transnacional; y, sin embargo, las prácticas de la Kriss eran cotidianas e incesantes entre los gitanos y no se escondían de la mirada paya. Los muy ajustados versos de A. Pushkin ilustran las principales características de este inveterado derecho oral, tal y como se despliega ante el doble asesinato:

. -1) No busca el castigo o el dolor de Aleko, que ha matado por celos. Aspira más bien a resolver comunitariamente un problema intersubjetivo (el ruso no está hecho para la vida gitana, y es incapaz de superar los estigmas de su propia cultura); adversidad en relación con la cual, en cierto sentido, no hay culpa individual, pero que todos padecen y de cuya emergencia la tribu en su conjunto es responsable: Aleko fue admitido en el clan, agregado, aceptado como un hermano.

. -2) Expresa su determinación (la expulsión del homicida) a través de la palabra de un Anciano —autoridad moral, hombre de prestigio—, quien recoge meramente la opinión colectiva, el sentir unánime de las familias: Aleko tiene un carácter orgulloso, atormentado, impositivo y violento, que contrasta con el de los gitanos, gentes humildes, sencillas, tolerantes y pacíficas. Y este portavoz enuncia la resolución consensual (deseo de que el asesino, alejado, pueda vivir en paz) con respeto y casi pena:

¡Déjanos, hombre orgulloso!

Somos salvajes,

y no tenemos leyes;

nosotros no torturamos,

no castigamos,

no necesitamos sangre

ni gritos de dolor.

Pero no queremos vivir con un asesino...

Tú no has nacido para ser vida salvaje (...).

Somos almas tímidas y amables,

mientras que tú estás siempre enojado

y te envalentonas:

¡déjanos ya mismo!

Lo sentimos;

que la paz sea contigo.

Esta forma consuetudinaria de derecho caracteriza a las llamadas “sociedades sin Estado”, entre las que se incluye la gitana tradicional: “pueblos sin gobernantes” o “anarquías organizadas” que motivaron los estudios de M. Fortes y E. E. Evans-Pritchard, C. Lévi-Strauss, P. Clastres (1978), H. Barclay, J. Middleton y D. Tait, S. Mbah y I. E. Igariwey (2000)...

Sea como fuere, la desmesura emocional gitana es inocultable; y ha dado lugar, en el cante, a una modalidad muy bella de hipérbole: “En una piedra yo me acosté, porque venía falto de sueño; y cuando me desperté, de luto vestía la piedra, de verme padecer” [Cante interpretado por El Rubio, incluido en el álbum Fandangos Gitanos, 1969. Tema popularizado asimismo por Camarón]. “La silla onde me siento, se l’ha caído la anea, de pena y de sentimiento” [Letra de la

colección de Demófilo, citada por Báez y Moreno, p. 20]. “Los ojos de mi morena, son del color de la noche, de tanto mirar mis penas” [De una cantiña del siglo XIX, recreada por Fosforito y recogida en *El cante flamenco...*, 2004]. “Ni con to el agüita del río, ni con to el agüita del mar, podréis apagar el fuego, de un corazón encendido” [De una alegría decimonónica, versionada por Fosforito para *El cante flamenco...*, 2004]. “Si se m’ajuma er pescao, y desembaino er flamenco, con cuarenta puñalás, se iba a rematá er cuento” [Letra copiada por F. Rodríguez Marín, acompañante eventual de Demófilo en las veladas flamencas del café de Silverio. Según nota de F. Rodríguez, “ajumársele a uno er pescao” significa “acabársele a uno la paciencia con que venía soportando insultos o amenazas”. En *Cantos populares españoles*, 1883, p. 413]. “Ar campo fui yo y a un arbo, a contarle mi sentí. Y al arbo de oír mi pena, ¡soleá y más soleá!, y al árbo de oír mi pena, se le secó la raíz” [Cante transcrito por Demófilo, en cita de Báez y Moreno, p. 20]. “Nunca el agua de los ríos, podrá endulzar el mar, igual que el corazón mío, consuelo nunca tendrá” [De un fandango del siglo XIX, en voz de Gabriel Moreno. Aparece en *El cante flamenco...*, 2004]. “Miro el dinero mil veces, porque aquél que está queriendo, hasta el dinero aborrece. Te quiero más que a Dios; ¡Jesús, qué palabra he dicho, que yo merezco la Inquisición!” [De una soleá de principios del siglo XIX, retomada por Antonio Mairena y escogida para el recopilatorio *El cante flamenco. Antología histórica*, 2004]. “Aquel que tenga la culpa de nuestra separación, to el que la culpa ha tenido de nuestra separación, a pedazos se le caigan las alas del corazón, se le caigan a cachitos las alas del corazón. El que no sepa distinguir, que no sepa ni distinguir, que la cabeza le corten y me la traigan a mí” [Soleá de la primera mitad del siglo XIX, cantada por Pericón de Cádiz. Disponible en *El cante flamenco...*, 2004]. “Si esto que me pasa a mí, le pasara a otro... Tengo momentos en la noche, de volverme loco” [De un cante de Tomás el Nitri, a la manera antigua de cantar en Jerez, a principios del siglo XIX, la siguiiriya. Recuperado por Sernita de Jereze integrado en el álbum *El cante flamenco...*, 2004]. “¡Ay!, que te quiero, ¡ay!, por lo mucho que te quiero, de noche no duermo en cama; me acuesto con el sentío, ¡ay!, a ver si a la puerta llamas, y ni aún dormido yo te olvido, ¡ay!” [Cante de Enrique el Mellizo, en ejecución de Sordera. Sumado a la compilación *Un siglo con duende...*, 2002].

4.5 Educación clánica gitana

Frente a la pertinencia absoluta de la educación clánica gitana, la Escuela, aunque se predique intercultural, despliega unos currículos que muy poco tienen que ver con el modo de vida y los intereses espirituales de la comunidad romaní. El cante refleja esta circunstancia, señalando la inutilidad práctica (operacional y situacional, diría A. R. Luria) del saber escolar o académico —al que denomina con ironía “ciencia”—, particularmente en el ámbito de los sentimientos: ¡Ay!, soy la Ciencia en el saber, ¡ay!, en el saber; y digo yo, y digo yo, ¡ay!, con sentimiento: ¡ay!, que juego con quien no sabe, y siempre salgo perdiendo” [De un cante de Porrinas de Badajoz, inscrito en *Un siglo con duende...*, 2002]. “Soy la Ciencia en el saber, ¡ay!, favor que le debo al cielo; pero cuando hablo contigo, toíto mi saber lo pierdo” [De una caña del siglo XIX, recuperada por Jacinto Almadény elegida para *El cante flamenco...*, 2004]. “¿De qué sirve la experiencia, y de qué sirve el saber, si luego toíto se olvida, apenas llega el querer?” [De una cantiña decimonónica, popularizada por Fosforito y añadida a *El cante flamenco...*, 2004]. “Pensamiento... Qué grande es mi pensamiento, ¡ay! (...), que voy por la calle muerto de amor, y no me puedo valer” [De una malagueña de principios del siglo XX, en versión de Manolo Caracol. Forma parte de *El cante flamenco...*, 2004]. “Saber lo que yo sé, que la fatiga y el tiempo, me lo han hechito a mí comprender, los siete sabios de la Iglesia, no saben lo que yo sé” [De una soleá compuesta en torno a 1800, difundida por Antonio Mairena. En *El cante flamenco...*, 2004].

4.6 Anti-productivismo

Nótese, en los cantes siguientes (García Lorca, 1998, p. 44), esa concepción espiritual de la naturaleza, diametralmente opuesta a la occidental productivista:

“Todas las mañanas voy
a preguntarle al romero
si el mal de amor tiene cura,
porque yo me estoy muriendo”.

“El aire lloró,
al ver las penas
tan grandes
de mi corazón”.
“Subía a la muralla
y me dijo el viento:
¿para qué son tantos suspiros,
si ya no hay remedio?”.

“Una característica particular [del pueblo gitano] es su «ahistoricidad» (...), porque el tiempo que se tiene, que se vive y que no se puede perder es el «aquí y ahora»” (P. Romero, 2009, p. 16). Frente a la lógica occidental de “cumplir objetivos”, que asume el pasado para construir el futuro, tendríamos la “lógica gitana de no-planificación”, desentendida del ayer (p. 25).

Una copla de principios del siglo XX, interpretada en nuestros días por Gabriel Moreno, incluida en *El cante flamenco...*, señala bellamente esa inutilidad, para el gitano tradicional, de volver la vista atrás: “Y al laíto me ponía, de la tumba de mi padre, y al laíto me ponía, y escuché un eco del viento; llorando a mí me decía: «No te responden los muertos»”.

En el flamenco, ese rechazo romaní de los presupuestos y las realizaciones de la economía política se ha expresado de una forma particularmente sugerente, desconcertante a primera vista, con coplas teñidas de enigma antiguo. A modo de ilustración, valga con esta pequeña colección de fragmentos de cantes: “Sentaíto en la escalera, sentaíto en la escalera, esperando el porvenir, y el porvenir nunca llega” [“Estampa”, “inscripción sonora”, que sugiere la máxima im-productividad, el mayor a-logicismo, una perfecta in-utilidad, como en un desacato insuperable, un corte de mangas infinito, al orden de la Ratio, que quiere actividades productivas, comportamientos lógicos, esfuerzos útiles... Nos recuerda no pocos pasajes de *La experiencia interior*, donde G. Bataille transfundía una suerte de amor a lo gratuito, caprichoso, errátil, absurdo si se quiere. Cante popular interpretado por Esperanza Fernández y recogido en *Un siglo con duende...*, 2002]. “Un usurero muere rico y vive pobre, porque ha sido un usurero; y es para que luego le sobre, pa pagar al sepulturero, lo poco que vale un hombre” [Elocuente descrédito de la mentalidad del ahorro, de la libido acumuladora, extraña a la voluntad de vivir incondicionalmente el presente. Cante anónimo versionado por Antonio el Sevillano. Integrado en el recopilatorio *Un siglo con duende...*, 2002]. “En aquel pozito inmediato, donde beben mil palomas, yo voy y me siento un rato, pa ver el agüita que toman” [Sugerencia de una disponibilidad grande de tiempo, de libertad por tanto, que permite al personaje detenerse, sentarse y mirar sin prisa algo aparentemente tan nimio como unas palomas bebiendo —reverso de la dictadura del reloj, de la celeridad y del tiempo malbaratado en los penales del empleo. Cante popular recreado por Manolo Vargas. Se incluyó en *Un siglo con duende...*, 2002]. “Como yo no tengo ná, me basta con los luceros, que tiene la madrugá” [Suficiencia del hombre que no atesora, huérfano de propiedades. Del álbum *Al alba con alegría*, 1991. Tango en voz de Lole y Manuel]. “Aquel que tiene tres viñas, ¡ay!, tres viñas, y el tiempo, y el tiempo le quita dos, que se conforme con una, ¡ay!, con una, y le dé gracias, y le dé gracias, a Dios” [Caña popular, rescatada por Rafael Romero y añadida a la compilación *El cante flamenco*, 2004, que connota desinterés por el acaparamiento y, en el límite, por la riqueza misma].

4.7 Aversión al Estado y a sus lógicas políticas

El desinterés gitano por la llamada “cosa pública” es máximo; y los romaníes no sintieron, por tanto, la necesidad de erigirla en objeto del cante. Hemos encontrado, no obstante, una composición en la que la referencia a la autoridad política se inviste de mito, consolador si se quiere, recreando o inventando el pasado al estilo de los pueblos orales y en consonancia con su ahistoricidad característica: “En los tiempos del rey Faraón, ese padrecito de la raza mía, celebraron su coronación, cuatro gitanitos que él tanto quería (...), este padrecito tan bueno y

tan santo, este padrecito de tós los calés” [De una bulería de la Repompa, en grabación de Carmen Linares para el CD Antología. La mujer en el cante, 1996].

Sí son abundantes, empero, las coplas en las que se evidencia la antigua y acendrada reticencia del romaní ante las instituciones estatales, ante las burocracias sociales, a las que recurría, o bien al modo astuto de un superviviente aprovechado, o bien en última instancia, para casos excepcionales, como las urgencias sanitarias. Al hospital, por ejemplo, los gitanos acudían normalmente en situaciones límite (hábito corriente aún hoy entre los indígenas menos integrados y los rural-marginales recalcitrantes), tal reflejan estos dos cantes análogos: “Me faltan las fuerzas, ya no pueo más; de fatigas que tiene mi cuerpo, se va al hospital”. “Dame la mano, hermana, que no pueo más; que, de fatigas que mi cuerpo tiene, se va al hospital” [Letras rescatadas por Demófilo, citadas por Báez y Moreno, p. 29]

Apéndice: aniquilación de la diferencia gitana

El Pogrom ha dejado una honda huella en el cante, en ocasiones como crónica de persecuciones concretas (tal el “Romance de los gitanos del puerto”, que ya hemos recogido) y a menudo a modo de estampa del hombre acosado, de escena de dolor romaní. Baste con una pequeña selección de letras, empezando por la de una copla que interesara a Demófilo, F. García Lorca, R. Molina y A. Mairena, referida al hostigamiento que, hacia 1800, sufrieron los gitanos del barrio de Triana: “Los gerés por las ventanas, con faroles y velón: si arcaso er no s’entregara, tiraslé que era caló” [Letra registrada por Demófilo, en cita de Báez y Moreno, p. 10. “Geré” es un sinónimo de “gaché” o “payo”]. “Los gerés por las esquinas, con velones y farol, en voz alta se decían: mararlos que es caloró” [Variante recogida por R. Molina y A. Mairena, 1963, p. 163. “Mararlos” quiere decir “matarlos”, y “caloró” designa al gitano]. “Yo vengo juyendo... ¿Aónde me entraré? Que me persiguen, mare, los sibiles; me quieren prendé. Ya se m’cabaron, ías y venías, y los suspiros que daba por verte, compañera mía” [De un cante rescatado por Demófilo, p. 140]. “Ya viene la requisa, ya se oyen las llaves. Cómo me llora siempre mi corazoncito, gotas de sangre” [Transcripción de F. García Lorca, 1998, p. 47]. “Hermanita, no más penas, que sueño con tu queré; y el hombre que está en prisiones, se sueña con Lusifé”. [De la compilación de Demófilo, en referencia de Báez y Moreno, p. 22]. “Nos sacaron los hierros, nos llevan por las murallas; las mujeres y los niños, de sentimiento lloraban” [García Lorca, 1998, p. 48]. “Toos los hombres más guapos, toitos se güerven chiquillos, cuando, ensima del yunque, se les remacha los grillos” [Báez y Moreno, p. 6, partiendo de la Colección... de Demófilo]. “Y a siento cincuenta hombres, nos llevan a la Carrasca. Nos llevan a currelá, a sacar pieras d’er agua” [Báez y Moreno, p. 7]. “A la rejita de la carse, llamó Curro y vino Pepe; ¡qué fatiguitas serán, las fatigas de la muerte!” [Báez y Moreno, p. 28].

El creciente protagonismo de la “cuestión social” en las letras del cante, debidas a compositores gitanos, pero también payos, diluye la especificidad de la queja romaní en el malestar clásico obrero o jornalero. El origen de las letras puede ser no-gitano, aunque las interprete un calé, y también cabe encontrar a un payo cantando temas de composición cingara, en un exponente de la promiscuidad socio-etno-existencial originada por la absorción (inducida, casi programática) de una fracción no desdeñable del pueblo Rom a lo largo del siglo XX. Hemos seleccionado, como ilustración de este asunto, dos cantes, por no reiterar las mineras, algunas estremecedoras, que recogimos páginas atrás: “Sin la fatiga y la miseria de un probe, no podrá un rico vivir” [Del álbum José Menese con Enrique Melchor en el Albéniz, 1995]. “Fatiga de jornaleros, ¡ay!, sacando el fruto a la tierra, el pobre de enero a enero (...). Lo llevo escrito en las manos: me llamo el que siempre pierde, y de profesión el campo” [De un tema de José Mercé. En el proyecto discográfico Cuerpo y alma, 2001].

La identificación apasionada con una localidad, como el orgullo regionalista, testimonian el proceso de sedentarización del pueblo gitano que, bajo el peso de coacciones diversas, se va despidiendo de su ancestral vida errante: “Qué bonita está Triana, cuando le ponen al puente, las banderitas gitanas” [Citado por Josephs y Caballero, p. 244]. “Cariño le tengo yo, a Linares, que es mi pueblo, mi gente que tanto quiero (...), cuna de cantes mineros” [Cante popular, en voz de Carmen Linares. Inscrito en Un siglo con duende..., 2002]. “¡Ay!, al horizonte, sobre la mar de Levante, un balcón al horizonte, lo tiene mi Cartagena, tierra de minas y de cante, y orgullo de España entera» [De una copla de Gabriel Moreno, seleccionada para Un siglo con duende..., 2002]. “La rabia del que se va, del sitio donde ha nació, de la tierra donde ha nació,

es como la tortolita, que la arrancan de su nío” [Del disco José Menese con Enrique Melchor en el Albéniz, 1995]. “Bandera de Andalucía: en la blancura del pueblo, la libertad verdecía” [Cante de José Mercé, perteneciente al proyecto discográfico *Cuerpo y alma*, 2001]. “A mi Málaga natal, siempre estoy añorando (...). Paraíso terrenal” [De una malagueña centenaria, recreada por Fosforito para *El cante flamenco...*, 2004]. “Tierra de Andalucía, tierra que canta; tierra de hombres que tienen, nobleza y rabia” [De “Tierra que canta”, canción del CD *Al alba con alegría*, 1991. P. Ribera y M. Molina fueron sus compositores].

El cante registra, además, junto a la insistencia en un tema ya tradicional -la mendicidad-, quejas y lamentos por las nuevas condiciones de vida en ámbitos sedentarios: pobreza, desunión o separación en las familias, impotencia material y psicológica, ... “¡Dios mío!, qué vergüenza más grande: pedir limosna de puerta en puerta, para poder comer” [De una siguiiya de Jerez, versionada por el Terremoto. Hace parte de *El cante flamenco...*, 2004]. “Que al que pide se le sale, el corazón por la boca” [En José Menese con Enrique Melchor..., 1995]. “Pensaste tener alegría, y estás viviendo er mundo, de la gente aborresía” [Báez y Moreno, p. 12. El “mundo de la gente aborrecida” es, precisamente, el orden sedentario, urbano, en el que el gitano se ve empujado a integrarse]. “Y yo me estoy muriendo, por tu causita, sin calor de nadie, loquito perdío, en el hospital” [Recogido por F. García Lorca, 1998, p. 47. Soledad y abandono incluso en la enfermedad, tras la descomposición de los vínculos clánicos]. “Busca a un rico que te dé; y cuando el rico no tenga, ven aquí y yo te daré” [De una bulería de la Repompa, retomada por Carmen Linares para *Antología...*, 1996]. “Las manos a mí me duelen, ¡ay!, de tanto llamar” [De una siguiiya de Triana, que se sumó a *El cante flamenco...*, 2004. Por Antonio Mairena]. “Ni donde sentarme; en mi casa ya no quedan, ni sillas donde sentarme: pa qué, si ya no me dejan, ni el derecho de cansarme, ni nadie escucha mis penas” [Cante popular, en voz de Antonio el Sevillano, escogido para *Un siglo con duende...*, 2002]. “El corasón de pena, tengo traspasao, porque no tengo ar batito de mi arma, sentaíto a mi lao” [Báez y Moreno, p. 21. Dolor por la separación del hijo]. “Esta noche va a llover, que tiene cerco la luna: mi pozo cogerá agua, que no le queda ninguna” [De un fandango de Camarón, “Quisiera volverme pulga”, inserto en *Un siglo con duende...*, 2002].

Conforme el pueblo romaní se laboriza y sedentariza, relajándose paulatinamente la ligazón clánica o de tribu, dispersándose también las familias desde el punto de vista domiciliario (las administraciones centrales y locales procuran evitar la concentración gitana, estigmatizándola como segregación o auto-segregación), las formas tradicionales de ayuda mutua, los modos de la cooperación y de la solidaridad étnica, tienden a debilitarse; y el dolor individual ya no puede enjuagarse como antaño en el regazo de la comunidad. Se pierde el auxilio y el consuelo del grupo, por lo que las penas -lo deplora una y otra vez el cante- dejan de ser escuchadas, quedan “sin recoger”, se pierden “en el aire”. Asimismo, la naturaleza de la aflicción gitana se modifica, rebasando el ámbito clásico del amor/desamor; y se amplían los motivos de la amargura, tanto como las maneras de su manifestación: “Si yo muero antes que tú, mis niños tú no me los abandones. Pero te voy a encargar, ¡ay!, que, si otra mare tú les pones, los mire con caridad” [Copla anónima, en cante de Fernanda de Utrera para *Un siglo con duende...*, 2002]. “¡Ay! ¿Por qué le pegas tú, mal gitano, a mi pare? ¿Por qué le pegas tú a mi pare, si mi pare es un pobre viejo, que no se mete con nadie?” [Cante popular, interpretado por el Diamante Negro y recogido en *Un siglo con duende...*, 2002]. “Existen ciertas mujeres, que son rosas con espinas; que hasta acariciando hieren, y te buscan la ruina, diciéndote que te quieren” [Antonio el Sevillano, recreando un cante popular. En *Un siglo con duende...*, 2002]. “Le pedí que me ayudara, y no me negó favores: ese fue el punto y la hora, en que empezaron mis dolores” [Cante de Menese, registrado en *Rito y Geografía del Cante*, 1971-1973]. “Mis penas las llevo yo (...) que cada uno siente su duelo; pa qué las voy a publicar, si nadie siente lo ajeno” [De un cante de Menese, certificando la soledad en el dolor del individuo arrancado de la comunidad. En *Rito y Geografía del Cante*, 1971-1973]. “Ya mi mare no s’acuerda, e los güesos de mi cuerpo: los tengo apolillaítos, de pasar puros tormentos” [Citado por Báez y Moreno, p. 30. La indiferencia de la madre ante la aflicción del hijo resultaba insólita en la vida gitana tradicional]. “Ni una palabra, ¡ay!, la sabiduría de los hombres que no hablan. Y en el silencio, llegará la amarga pena, de mis sentimientos” [Diego el Cigala, “Tientos del limón”, en *Corren tiempos de alegría + Teatro Real*, 2004]. “¡Ay!, pobrecita de mí, que doy suspiros al aire, y el aire se me los lleva, y no los recoge nadie” [De una granaína de Tía Marina Habichuela, en ejecución de Carmen Linares, 1996]. “Yo creía que en la vida, toíto era verdad; qué equivocación la mía: tan solo veo maldad, y to es

hipocresía” [De un fandango de Huelva añadido a El cante flamenco..., 2004. Por Paco Toronjo]. “Hermanito mío, ¡por Dios no me llores!, que las fatigas grandes que yo paso, no me las redobles” [En la Colección..., de Demófilo, citado por Báez y Moreno, p. 28. Tema y estructura que, con variantes, se reiteran insistentemente en el cante: incapacidad, como “individuo” desbordado por sus propios problemas y aflicciones, de prestar ayuda personal al hermano en apuros —signo del ocaso de la comunidad, del desmayo del apoyo mutuo, acontecidos en los tiempos del Programa]. “Borracho me acosté anoche, borracho me levanté: ¿Será castigo de Dios, que siempre borracho esté?” [De un cante de ida y vuelta, en grabación de Jacinto Almadén para El cante flamenco..., 2004]. “Tan solamente a la Tierra, le cuento lo que me pasa, porque en el mundo no encuentro, persona e mi confianza” [Transcrito por F. García Lorca, 1998, p. 44]. “Una cartita me escribiste, y casi no la entendí, porque las lágrimas mías, me estorbaban pa leer, las cosas que me decías” [Hipérbole gitana que expresa, a modo de “estampa”, el dolor de la separación en los tiempos de la escritura y del aislamiento residencial, una vez arrasadas la comunidad (clan, tribu) y la oralidad. De un fandango del siglo XX, en versión de Dolores de Córdoba, agregado a El cante..., 2004]. “No tengo na que envidiarte, tampoco que agradecerte; Si me entero yo de tu muerte, ¡ay!, que yo diré: “que en paz descanse”; ¡ay!, y si vives: “buena suerte” [Frente a los cantos tradicionales de amor y de odio, empiezan a prodigar los de indiferencia, propios del individuo occidental urbano y casi inauditos en los entornos comunitarios de las demás culturas. De un cante de las minas, en voz de Fosforito, incluido en El cante flamenco..., 2004]. “¿Dónde m’arrimaré yo, si no hay pecho en el mundo, que quiera darme caló” [Báez y Moreno, p. 12]. “Qué cuidao se me da a mí, cuando pasas y no me hablas; si yo no como ni bebo, con buenos días de nadie, con los tuyos menos” [Repliegue defensivo, orgulloso, superrealista (comer, beber), que delata no obstante la herida por la retirada de palabra, una de las mayores afrentas concebibles en los entornos comunitarios orales y una circunstancia frecuente en el contexto del individualismo occidental. De un fandango alosnero de Juana María, rescatado por Carmen Linares para Antología..., 1996]. “Pare cura, mi marío, me quiere pisar el pié; (...) déjate que te lo pise, si te da bien de comer” [Carmen Linares, a partir de una bulería de Juana Cruz. En su Antología..., 1996].

Aunque nos ha dejado coplas festivas, es cierto que, en el mundo de los gitanos tradicionales, más que la alegría, el dolor canta. Demófilo copió, a este respecto, una letra elocuente (Báez y Moreno, p. 24): “Er que quiera cantar bien, cante cuando tenga pena: la misma pena le jase, ¡Niña de mi corazón!, cantar bien aunque no quiera”.

Nuestra intelección de la palabra gitana antigua, cuando refiere el estilo de vida y la cosmovisión de este pueblo nómada oral, tropieza con obstáculos de índole semejante; de ahí la sensación de rareza, de misterio, que desprenden muchos cantos, pese a la simplicidad de su lenguaje. Vamos a presentar aquí algunas de esas coplas extrañas, cuyo sentido no logramos atrapar de modo satisfactorio: “Maresita mía, yo no sé por dónde, al espejito donde me miraba, se le fue el azogue” [Recogido por Demófilo, en cita de F. García Lorca, 1988, p. 188-9]. “Hay en la mitá er mar, una piera negra, en donde se sienta, la mi compañera, a contarle sus penas” [De la colección de Demófilo, extraído por Báez y Moreno, p. 24]. “Pare mío Jesús, daros por contento, que no le quéan a este cuerpo mío, no más que los huesos” [Cante transcrito por L. Suárez Ávila, p. 20. Siguirilla cantada por Luis el Viejo del Cepillo a las puertas de la muerte, en su agonía, con voz estertórea, como recuerdan sus hijos]. “Tengo una pena conmigo, que a nadie se la diré; daré martirio a mi cuerpo, ¡Soleá y más soleá! / por darle gusto ar queré” [Citado por Báez y Moreno, p. 23]. “Yo me enamoré del aire, del aire de una mujer; como la mujer es aire, en el aire me quedé” [F. García Lorca, 1998, p. 116]. “No te metas con la Lola; / la Lola tiene un cuchillo / pa defender su persona. “No te metas con la Nena; la Nena tiene un cuchillo / pa er que se meta con ella” [Cante antiguo, recogido por Demófilo].

Bibliografía

- Báez, V. y Moreno, M. (1983). *Hombre, gitano y dolor en la colección de cantos flamencos recogidos y anotados por Antonio Machado y Álvarez (Demófilo)*. Archivo de Filología Aragonesa XXXIV-XXXV.
- Bakunin, M. (2008). *Dios y el Estado*. Terramar [1ª edición en 1882]. www.miguelbakunin.files.wordpress.com/2008/06/dios_y_el_estado.pdf

- Caro J. (2008). *Estudios Saharianos*. Calamar ediciones [1ª edición en 1952].
- Cioran, E. M. (1986). *La caída en el tiempo*. Planeta-De Agostini. Disponible “Retrato del hombre civilizado”, una de las composiciones que lo integran, en <https://www.dropbox.com/s/xkc3nh3mo96tkay/retrato.pdf>
- Clastres, P. (1978). *La sociedad contra el Estado*. Monte Ávila Editores. <http://www.viruseditorial.net/pdf/la%20sociedad%20contra%20el%20estado-intro.pdf>
- Clébert, J. P. (1965). *Los gitanos*. Aymá. <http://es.scribd.com/doc/70956792/Clebert-J-P-Los-Gitanos>
- Cordero, C. (2001). *El derecho consuetudinario indígena en Oaxaca*. Instituto Electoral Estatal de Oaxaca. <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/195/6.pdf>
- Cruz, A. (2010). *Pueblos originarios en América*. Aldea Alternativa Desarrollo.
- Fernández, M. (2005). ¡Con la Escuela habéis topado, amigos gitanos! *Memoria de Papel*, 2, 1-7. <https://www.aecgit.org/downloads/documentos/595/con-la-escuela-habeis-topado-amigos-gitanos-mariano-fernandez.pdf>
- García, F. (1998). “Arquitectura del Cante Jondo”, en *Conferencias (1922-1928)*, RBA.
- García, P. (2003). *Desesperar*. Iralka Editorial (reeditado en 2014 por La Revuelta Ediciones). <https://www.dropbox.com/s/5rkzr9sp130ic4b/Microsoft%20Word%20-%20DESESPERAR.pdf>
- Jaulin, R. (1973). *La paz blanca*. Tiempo Contemporáneo.
- (1985). *La muerte en los Sara*. Mitre.
- Junquera, C. (2007). El nomadismo en los Estudios saharianos de Julio Caro Baroja. *Observatorio Medioambiental*, 11, 261-277. <http://revistas.ucm.es/index.php/OBMD/article/viewFile/OBMD0808110261A/21318>
- Lapierre, G. (2003). *El mito de la Razón*. Alikornio Ediciones.
- Machado y Álvarez, A. (Demófilo). (1975). *Colección de cantes flamencos*. Ediciones Demófilo.
- Mbah, S. y Igariwey, E. (2000). *África Rebelde*. Alikornio Ediciones.
- Mumford, L. (1971). *Técnica y Civilización*. Alianza. [1ª edición en 1934].
- Ong, W. J. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. Parcialmente disponible en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf
- Pohren, D. (1970). *El arte flamenco*. Sociedad de Estudios Españoles.
- Romero, P. (2009). Una aproximación a la Paz Imperfecta: la Kriss Rromaní y la práctica intercultural del pueblo rrom –gitano- de Colombia”. *Derecho y cambio social*, 18, 1-27. <http://www.derechocambiosocial.com/revista018/gitanos.pdf>
- Santos, S. y Madina, I. (2012). *Comunidades sin Estado en la Montaña Vasca*. Editorial Hagin.
- Sloterdijk, P. (2000). *Reglas para el parque humano. Una respuesta a la “Carta sobre el Humanismo”*. <https://www.dropbox.com/s/oguqevkz3lysfuk/reglas.pdf>

Referencias fonográficas:

- Al alba con alegría, (1991) Sony, Nueva York. [Interpretado por Lole y Manuel].
- Antología. La mujer en el cante. (1996). PolyGram Ibérica, Madrid. [Selección e interpretación de Carmen Linares].

Camarón nuestro, (1994) PolyGram, Madrid. [Interpretado por Camarón de la Isla].

Corren tiempos de alegría + Teatro Real, (2004) BMG, Berlín. [Interpretado por Diego el Cigala].

Cuerpo y alma, (2001) Fonomusic, Madrid. [Interpretado por José Mercé].

Del amanecer. (1998). Virgen Records, Londres. [Interpretado por José Mercé].

El Cante flamenco. Antología histórica. (2004). Universal Music Spain, Madrid. [Dirección y selección de J. Blas Vega. Varios intérpretes].

Fandangos Gitanos. (1969). Hispavox, Madrid. [Interpretado por El Rubio].

Homenaje flamenco a Miguel Hernández (1971) Hispavox, Madrid. [Interpretado por Enrique Morente].

José Menese con Enrique Melchor en el Albéniz, (1995) Fonomusic, Madrid. [Interpretado por José Menese].

Rito y Geografía del Cante, 1971-1973, TVE, Madrid. [Varios intérpretes].

Un siglo con duende. Recopilatorio del mejor flamenco del siglo. (2002). EMI-Odeon, Barcelona. [Varios intérpretes].

Undebel, (1998) Parlapophone Music Spain, Madrid. [Interpretado por Diego el Cigala].

Una historia del cante flamenco, (1985) Hispavox, Madrid. [Selección e interpretación de Manolo Caracol].

Verde junco/Hondas raíces. (2011). Universal Music Spain, Madrid. [Interpretado por José Mercé].

La crisis de la universidad. En defensa de una verdadera autonomía universitaria

Jesús González Requena

Catedrático de Comunicación Audiovisual

Universidad Complutense de Madrid

<https://orcid.org/0000-0002-5937-1100>

RESUMEN

En *Misión de la Universidad en nuestros días: un enfoque interdisciplinar. Libro homenaje al profesor Luis Gutiérrez Espada* (Bueno, 2018), donde se encuentra este artículo, comenzaba recordando algo que debería ser obvio pero que hace mucho tiempo ha sido olvidado. La universidad, institución genuinamente europea en su origen y, por eso, profundamente vinculada a la civilización occidental, nace de la importancia que esa civilización –la nuestra– concedió siempre al saber, lo que le llevó a crear espacios donde este pudiera progresar de la manera más adecuada y autónoma.

Palabras clave: Autonomía educativa, crisis cultural, crisis política, enseñanza superior, universidad.

The crisis of the university. In defense of true university autonomy

ABSTRACT

In *Misión de la Universidad en nuestros días: un enfoque interdisciplinar. Libro homenaje al profesor Luis Gutiérrez Espada* (Bueno, 2018), where this article is located, I began by recalling something that should be obvious but has long since been forgotten. The university, a genuinely European institution in its origin and, therefore, deeply linked to Western civilization, was born from the importance that this civilization –ours– always attached to knowledge, which led it to create spaces where it could progress from more adequate and autonomous way.

Keywords: Educational autonomy, cultural crisis, political crisis, higher education, university.

A crise da universidade. Em defesa da verdadeira autonomia universitária

RESUMO

Em *Misión de la Universidad en nuestros días: un enfoque interdisciplinar. Libro homenaje al profesor Luis Gutiérrez Espada* (Bueno, 2018), onde se encontra este artigo, começou por relembrar algo que deveria ser óbvio, mas que há muito está esquecido. A universidade, instituição genuinamente europeia na sua origem e, por isso, profundamente ligada à civilização ocidental, nasceu da importância que esta civilização – a nossa – sempre atribuiu ao conhecimento, o que a levou a criar espaços onde pudesse progredir de forma mais adequada e maneira autônoma.

Palavras-chave: Autonomia educacional, crise cultural, crise política, ensino superior, universidade.

Introducción

La institución de la autonomía universitaria significó siempre, precisamente, eso: la voluntad de creación de un espacio donde los tiempos pausados de la reflexión pudieran proseguir su

decurso sin verse conminados a someterse a los tiempos, siempre más apresurados y urgentes, de los procesos sociales y políticos de cada momento.

Su supervivencia y su fecundidad dependió, por tanto, de tres factores que, con mayor o menor congruencia y dificultad, convergieron para hacerla posible. De un lado, el exterior, la voluntad de los poderes que aceptaron respetar esa autonomía. Del otro, el interior, la pasión por el saber que anidaba en los miembros de la comunidad universitaria. Y, finalmente, del respeto de los ciudadanos que reconocieron a esa comunidad el prestigio que merecía y que justificaba su existencia, tanto como la existencia de la autonomía que la hacía posible.

Ciertamente, hubo tiempos mejores y peores. Las formas varias de fanatismo que a lo largo de la historia irrumpieron en nuestra civilización quebrando sus mejores y más originales ideales fueron, por motivos evidentes, acérrimas enemigas de la universidad: reconocían en ella, en su existencia misma, la manifestación más sólida –y más asentada institucionalmente– de esa libertad de pensamiento y de reflexión, de ese amor por el saber –que es libre o no es– que era su principal enemigo. A veces trataron de asediarla desde fuera, quebrando su autonomía y someténdola a sus dictados, y otras ensayaron a dinamitarla desde dentro, penetrándola con exigencias de compromiso –ya fuera social o político, nacional o proletario, religioso o ateo...– que apuntaban a suprimir esa autonomía que era la condición misma de su existencia. Huelga decir que, en tales casos, muchos universitarios de buena voluntad se dejaron seducir por reclamos como esos, creyendo realmente en las causas y los ideales de tales compromisos –aunque siempre hubo muchos otros que lo hicieron por cálculo meramente interesado, especialmente en aquellos tiempos en los que el reclamo del compromiso venía directamente demandado por los poderes vigentes en su tiempo. Pero, buena voluntad aparte, tales reclamos de compromiso han conducido siempre inevitablemente a anular las defensas y los procedimientos de control con los que el pensamiento trata de poner freno a la penetración de la ideología y de sus distorsiones inevitables, de modo que el universitario que hace bandera de su compromiso político acaba siendo siempre, inevitablemente, uno que se deja arrastrar por los sesgos y prejuicios que anidan en la ideología que hace suya.

Así pues, el compromiso de un universitario no puede ser de otra índole que el que le liga al saber: solo así sirve realmente a la sociedad a la que pertenece. Pues lo que esta necesita es precisamente eso: la garantía de que sigue trabajando –pensando, estudiando, reflexionando, investigando, enseñando...– en ese espacio autónomo de saber que, por ser tal, puede resistir a las tentaciones y a las turbulencias de la vida social que se desarrolla más allá del que debiera ser su calmo recinto. Al precio, claro está, de renunciar a la tentación de erigirse en profeta –es hacia ahí hacia donde le terminan empujando todas las otras formas de compromiso– para, investido por la dignidad que en ese mismo momento mancilla, irrumpir en la sociedad como el aparentemente heroico –aunque, en la mayor parte de los casos, simplemente narcisista– abanderado de una o de otra causa.

1. Amenazas

Pero es necesario advertir que las amenazas a esa autonomía universitaria que es la condición de la existencia de un espacio dedicado al cultivo del saber no solo proceden de las ideologías y los fanatismos. Hemos podido comprobarlo en las últimas décadas, en un periodo en el que las primeras parecían desvanecerse y los segundos se mantenían todavía lo suficientemente lejos y, sin embargo, tanto el prestigio del saber como el del espacio universitario destinado a hacer posible su desarrollo y transmisión ha sufrido una disminución sorprendentemente intensa que parece apuntar hacia su desvanecimiento.

Sin los marcos ideológicos o religiosos de antaño, una exigencia de utilidad social se ha impuesto al parecer en la mente de todos, en función de la cual la autonomía universitaria debería reducirse al ámbito corporativo de la elección interna de sus autoridades –elegidas entonces con criterios ora corporativistas ora políticos, pero del todo independientes de su prestigio y autoridad en el campo del saber.

Utilidad, productividad, rentabilidad... tales son los criterios a los que se exige ahora a la universidad plegarse de inmediato. Y, así, la inmediatez requerida hace imposible la distancia. De modo que el saber ya no puede volverse hacia sí mismo, sino que se ve condenado a volverse aplicado, dado que entonces es solo su aplicación la que permite medir su eficacia y, así, justificarlo.

La tecnología, de este modo, deja de ser la derivada aplicada de la ciencia para convertirse en el fundamento que la absorbe separándola –alienándola– de sí misma.

Puede parecer muy abstracto todo esto, pero no lo es para el verdadero profesor universitario, cada vez más empujado a apartarse de su amor por el saber –ese que fue el que le impulsó a convertirse en tal– para buscar denodadamente aplicaciones que la sociedad aplauda... Y ello en el mejor de los casos, que es el de las ciencias duras donde la productividad tecnológica de los avances científicos permite imponer su evidencia. A costa, eso sí, de una difícilmente evitable tendencia al cercenamiento de la ciencia en su dimensión esencial, que es teórica, no tecnológica. Lo que, a su vez, amenaza con asfixiar la posibilidad de apertura de nuevos paradigmas científicos.

2. Aniquilación de la auténtica autonomía universitaria: el índice de impacto

Pero mucho más grave es su efecto en el campo de las ciencias humanas y sociales, donde, en ausencia de plasmación tecnológica plausible que pueda servirles de guía, profesores e investigadores se ven abocados a interrogar al fetiche mayor del proceso de aniquilación de la auténtica autonomía universitaria: el índice de impacto.

En el mejor de los casos, aquel en el que el tal índice lograra medir con eficacia la relevancia que un determinado trabajo alcanza en la comunidad de los especialistas, lo que vendría a medir en cualquier caso no sería la verdadera calidad de la aportación al saber que contiene, sino la aprobación que obtiene entre la mayoría de los miembros de esa comunidad. Lo que equivale – en un ámbito, insistamos en ello, en el que, a diferencia de lo que sucede en las ciencias duras, no existen efectos inmediatos verificables en el campo de la tecnología– a medir, sin más, la doxa, los lugares comunes y por eso comúnmente aceptados en esa comunidad, nunca su capacidad innovadora, que previsiblemente habrá de chocar con ellos. Con lo que la creatividad científica y, en general, la potencia innovadora, se ven seriamente penalizadas.

Simplifiquemos: ninguno de los grandes pensadores que han abierto y transformado el ámbito del saber en los territorios de las ciencias humanas y sociales obtendrían hoy, en el corto plazo, índice de impacto alguno, dada la lentitud con la que las innovaciones en este campo logran penetrar a la comunidad de los estudiosos. Y, con ello, se verían marginados, si no excluidos, de la universidad que ha hecho del índice de impacto su único criterio de valor. En el mejor de los casos, decimos. Porque conviene echar un vistazo al estado de la cuestión en los procesos y procedimientos reales de tales mediciones.

Es sabido que la obtención por el joven profesor de la calificación de la que ha de depender su carrera universitaria pasa por lograr publicar en las revistas con mayor índice de impacto. Que son, en la mayor parte de los casos, revistas anglosajonas por lo demás asociadas a las grandes multinacionales del mundo editorial. Vía por la que los criterios de rentabilidad de estas acaban penetrando en un mundo, el universitario, que no debería conocer otro criterio de referencia que el de la calidad del conocimiento que genera.

No se entienda esto como una crítica al mercado capitalista ni a la lógica búsqueda por las empresas del incremento de sus beneficios. Se trata, tan solo, de constatar que ello supone una seria merma de ese principio básico que constituye el motivo central de este trabajo: la defensa de la verdadera autonomía universitaria. Sí debe entenderse, en cambio, como una crítica a los políticos y a aquellos universitarios que han implementado o apoyado este procedimiento de medición de la calidad de sus investigadores y que, en esa misma medida, han permitido que los criterios de rentabilidad económica que rigen el mercado irrumpen en un territorio del que deberían quedar absolutamente excluidos.

3. Se hace ya en todas partes

Nada tan lamentable, por otra parte, como la respuesta que se escucha automáticamente en cuanto una crítica como esta comienza a esbozarse: se hace ya en todas partes. Pues contiene una renuncia implícita al análisis científico del asunto y, a la vez, el explícito reconocimiento de la renuncia a la autonomía universitaria: ese en todas partes confiesa sin mayor rubor la renuncia a convertir la cuestión –la puesta de la universidad en manos de las multinacionales del sector editorial– en asunto de debate racional, y la voluntad de plegarse a una moda exterior– y a la ideología utilitarista que la sostiene.

Por lo demás, probablemente sea así –que ello sucede en todas partes. Pero ello solo querría decir –y hay serios motivos para pensar en esa dirección– que el proceso de descomposición de la universidad podría ser un fenómeno de escala global.

En relación con ello, dada la índole anglosajona de la mayor parte de las mencionadas publicaciones, resulta obligado llamar la atención sobre el desprecio con el que los que rigen nuestro sistema científico y educativo tratan a la lengua española. Pues publicar en ella –a pesar de que esta sea la segunda lengua de cultura en el mundo– se ve penalizado desde el mismo momento en que el índice de impacto más alto viene condicionado por el idioma inglés que domina en tales publicaciones. Y, así, se arrebató a los investigadores hispanoparlantes una de las mejores herramientas que pueden poseer a la hora de abordar sus campos de conocimiento.

¿Obtendrá la mejor puntuación el estudioso de literatura española que publique su investigación en inglés en vez de en español? ¿Cómo no percibir que con ello la profundidad de su investigación se verá severamente recortada desde el mismo momento en que se separa de su objeto y se ve obligada al achatamiento inevitable de su traducción? ¿Y qué decir de la filosofía, de la antropología y de las ciencias de los textos? ¿Alguien puede imaginar, por ejemplo, que la historia de la filosofía alemana podría ser pensada al margen de la lengua que la ha acunado?

Atendamos, por otra parte, al lado más patético del asunto. ¿Por qué esa legión de medidores de índices no ensaya a medir –por qué los políticos que les comandan no ensayan a pedirles que midan– la cantidad de dinero en principio destinado a la investigación que se ve desviado a la traducción de artículos al inglés? Llamar a eso inversión en investigación es uno más de los eufemismos que pueblan el pasaje anémico del pensamiento político contemporáneo.

Lo más triste del asunto es que este es uno de esos casos en los que nuestros políticos, al privilegiar de esa manera la lengua inglesa a costa de la española, no se rigen realmente por criterios de rentabilidad económica, sino por ese viejo catetismo español que tiende a minusvalorar lo propio y fascinarse de inmediato por lo que proviene del exterior. Pues resulta del todo evidente que, dada la importancia de la extensión demográfica y cultural de la lengua española en el mundo, la apuesta por unas ciencias humanas pensadas y escritas en español podría ser extraordinariamente rentable.

Conviene recordarlo. Los índices, las mediciones, nada tienen en sí mismos de malo. Por el contrario: constituyen una de las vías –no la única, desde luego– de avance de las ciencias, en la medida en que estas precisen de la implementación de procesos de formalización que hagan posible el establecimiento de tales mediciones. Pero convendría recordar que son los presupuestos teóricos que orientan esas investigaciones los que dan su sentido a las mediciones que, llegado el momento, precisan incorporar.

Es sabido que en un momento dado la sociología de la ciencia comenzó a establecer formas de medición de los procesos de los que participan las comunidades de científicos. Nada reprochable hay en ello, pues puede permitir una comprensión más ajustada de los procesos activos en esas comunidades. Lo que sí es reprochable, en cambio, es que no se hayan detenido a estudiar los efectos que esos procedimientos de mediación producen cuando, apartados de su tarea inicial, pasan a convertirse en instrumentos de regulación de las instituciones del saber que en principio debían conformarse con estudiar.

Si se le pidiera la opinión a un físico, a un químico o a un antropólogo, ninguno de ellos dejaría de observar que el grupo objeto de medición ha quedado contaminado por el conocimiento del proceso de medición del que es objeto, y ello en una magnitud extrema, dado que ninguno de los miembros de ese grupo puede dudar de que sus retribuciones económicas resultarán directamente afectas por los resultados que obtengan en esas mediciones.

4. Contaminación científica

Este es el efecto de tal contaminación: conduce inevitablemente –como si de una invitación expresa se tratase– a los jóvenes investigadores a investigar no ya lo que para ellos es importante, sino aquello que permitirá obtener los mejores impactos en el corto plazo, ya sea porque constituye un tema de moda en la comunidad o porque es objeto de explícita o implícita incentivación en las convocatorias de las que deberá participar. Y, obviamente, dada la ya señalada dificultad de generar resultados tecnológicos que acrediten la utilidad de la investigación, serán los lugares comunes de la ideología reinante los que terminarán por determinar... ¿el desarrollo de la ciencia? Ciertamente no. Pero sí la acreditación y, finalmente, los sueldos de los investigadores.

Hubo un tiempo en que los profesores debían acreditar, ante un tribunal conformado por otros profesores de mayor edad y saber, en acto público, ante la mirada y la escucha atenta de cualquier miembro de la comunidad universitaria que quisiera asistir al acto, su calidad como docente e investigador, su capacidad de pensamiento y expresión en vivo, en directo, ante los que le escuchaban y juzgaban. Pero eso terminó hace ya unos cuantos años. El primer síntoma de la desaparición de tales procedimientos –cada vez más considerados como antiguos– fue nominal. Consistió en la sustitución de la palabra tribunal, con siglos de tradición universitaria, por otra más anodina y, se suponía, menos jerarquizadora: la palabra comisión. Parecía, en principio, que se trataba de no más que uno de esos actos eufemísticos destinados a pulir a la realidad de sus aristas más nítidas.

Probablemente, el momento que en Occidente comenzó a cesar todo atisbo de auténtico progresismo fue cuando, en vez de afrontar y tratar de mejorar la realidad, comenzó a recurrirse al uso sistemático del eufemismo como modo de enmascararla con los tópicos con los que cada periodo entendía debía ser la corrección política. Nada hace tan patente el eufemismo en cuestión como lo inapropiado de la palabra escogida: pues comisiones hay muchas, como muchos son sus posibles fines y actividades, mientras que de lo que se trataba en tales comisiones era de que juzgaran el saber de los candidatos.

Pero los eufemismos los carga el diablo –de hecho, el eufemismo es la inmoralidad del lenguaje y por eso tienen siempre mayores efectos de los aparentemente previsibles. La ideología igualitarista que animaba este, y que juzgaba –pues ella también juzgaba– peyorativamente toda jerarquía, hizo que estas comisiones duraran bien poco: pues si sus miembros no podían ser considerados jueces, sino tan solo miembros de una comisión, ¿en virtud de qué podrían tener la osadía de juzgar a los candidatos? Se trataría entonces de eliminar la subjetividad –siempre percibida como interesada– en el procedimiento de selección. Fue entonces cuando se suprimió del todo aquel viejo procedimiento del acto público ante tribunal para ser sustituido por la –se suponía– aplicación de índices objetivos de baremación.

Se nos objetará que siguen realizándose actos públicos en la fase final del proceso. Pero todo el mundo sabe que, cuando estos tienen lugar, ya todo está resuelto, de modo que acaban reducidos a escenarios meramente retóricos en los que se sanciona lo que se ha decidido en otro lugar: que los miembros de la comisión no tienen otro papel que el de sancionar lo que los índices objetivos han establecido previamente –nótese hasta qué punto en ello se consagra la inversión de las relaciones entre la ciencia y la medición de la que hablábamos más arriba: los miembros de la comisión, en principio científicos de prestigio, lejos de determinar el modo de uso de las mediciones, comparecen en el proceso tan solo como los actores de las puestas en escena de las decisiones generadas por aquellas.

¿Cómo podría entonces extrañar que ya prácticamente nadie –excepto los actores obligados– asista a tales actos? A partir de cierto momento, si ninguna inteligencia racional los gobierna, los índices comienzan a andar solos provocando los efectos más indeseados en todos los ámbitos. Podríamos citar innumerables ejemplos. Escojamos este. Si se mide la productividad de un grado universitario por la ratio entre el número de alumnos que la comienzan y el número de alumnos que la concluyen con éxito, la institución que la sostiene, para obtener el índice de productividad deseado, tenderá a aprobar a la mayor cantidad de alumnos posible y los profesores, de manera explícita o implícita, se verán empujados a realizarlo. ¿Qué mide entonces ese índice de productividad? ¿La calidad de la enseñanza de esa institución o su disponibilidad a dar títulos a alumnos que en ella han ingresado?

Conclusiones

La enfermedad que aqueja a nuestra universidad llega tan lejos que esta –asfixiada por ese prurito de objetividad– renuncia a juzgar la calidad del trabajo de sus miembros de manera directa –es decir: leyendo sus trabajos, escuchando sus discursos– para utilizar solo criterios objetivos y externos en sus procesos de selección y promoción. De modo que la institución del saber se proclama incapaz de valorar el saber de sus miembros y requiere que sean instituciones externas las que lo hagan. Solo un último ejemplo.

Quien ha participado en las comisiones de contratación de jóvenes profesores sabe que la selección entre los candidatos no pasa por examen directo alguno de estos –ya se sabe: qué osadía antiigualitaria la de pretender juzgar–, sino por la aplicación de baremos preestablecidos de los que se espera la garantía de la objetividad del proceso de selección. Lo que sucede en la práctica, sin embargo –cuando tales baremos se aplican con rigor–, es que los candidatos más aplicados y los más hábiles fabricantes de currículos son los elegidos. Excelente filtro para garantizar la exclusión de la genialidad de la vida universitaria. Y vía idónea, por otra parte, para hacer imposible uno de los motores fundamentales de la productividad universitaria de siempre: la creación de escuelas de pensamiento cohesionadas y potentes en torno a auténticos maestros de pensamiento.

Y una conclusión final. La calidad –tanto más la potencial genialidad– de un pensador no puede medirse. Como cualidad que es, reclama del juicio cualitativo que solo puede realizar un pensador veterano, experto y cualificado cuando lee sus trabajos y escucha sus discursos. Cuando eso –el respeto por los maestros de pensamiento, su reconocimiento como los jueces más idóneos a la hora de seleccionar a los nuevos candidatos, la idea de que tanto la selección de estos como la promoción de los profesores incorporados solo puede pasar por el debate público que debe seguir a la lectura de sus trabajos y a la escucha de sus discursos– desaparece de la universidad, esta queda convertida en una mortecina maquinaria burocrática dispensadora de titulaciones para sus estudiantes pero del todo incapaz de entusiasmarles con la aventura del saber. Hablábamos al comienzo de este texto de las tres condiciones que hacían posible la autonomía universitaria. ¿Cómo no reconocer que hoy en día no se da ninguna de ellas?

Por lo que se refiere al interior, la pasión por el saber de sus miembros parece eclipsada tanto por las pugnas politiqueras –que ni siquiera políticas– en las que estos se ven día a día involucrados, como por la presión que introduce en ellos la necesidad de obtener índices de impacto que acaba por convertirles en agentes de autopromoción y mercadeo de sí mismos, más que en auténticos investigadores. Y, por lo que se refiere al exterior, tanto los poderes políticos como la ciudadanía en su conjunto parecen instalados en la sospecha generalizada tanto hacia la universidad en su conjunto como hacia todos y cada uno de sus miembros. Sospecha generalizada que, lejos de abrir una reflexión en profundidad de la real degradación que padece hoy la vida universitaria, conduce a su agravación por la vía de un proceso loco de generación de infinidad de mecanismos de evaluación constante, control y vigilancia. Y, así, el poco tiempo que le quedaba al investigador para estudiar e investigar realmente, tras el ya despilfarrado en las tareas que se le requiere de autopromoción y mercadeo a la caza del índice, queda ahora absorbido en la cumplimentación de ingentes y voluminosos informes destinados a justificar una actividad investigadora para la que, sin embargo... ya no dispone ni del tiempo ni de las energías necesarias para realizar.

Nadie mide –ni al parecer a nadie se le ocurre la posibilidad de medir– el grado de desencanto, de desmoralización de los jóvenes profesores sometidos a tal maquinaria burocrática cuyas proporciones no cesan de crecer, dado que, al parecer, cada nuevo funcionario del ramo llega decidido a demostrar su dedicación implementando un nuevo criterio de vigilancia/control/evaluación que a su vez obliga a los vigilados/controlados/evaluados a dedicar más y más horas a la cumplimentación de informes cuyo contenido nada tiene que ver con el saber mismo.

Desencanto, desmoralización y, sobre todo, pérdida del amor por el saber que, en un momento dado, cada vez vivido como más ingenuo y lejano, les motivó a iniciar su carrera universitaria. Se alcanza así la suprema ficción: la de una comunidad del saber que, en vez de producir saber, levanta la escenografía de su dedicación a la producción del saber tal y como la exigen las maquinarias locas que pretenden medirla.

¿La alternativa? Solo hay una, es sencilla, pero doy por hecho que se tildará de idealista al que la proponga. Consiste, sencillamente, en poner en el centro de la vida universitaria la pasión por el saber. Poner a la cabeza de las instituciones universitarias a sabios, no a políticos. Garantizar que toda nueva incorporación y toda promoción pase por la realización de exposiciones científicas y debates teóricos públicos (Y, claro está, casi huelga decirlo: reintroducir un sistema nacional de oposiciones universitarias y suprimir las ANECAS de toda índole y, con ellas, todos sus malhadados índices de impacto).

Bibliografía

Bueno, T. (Coord.) (2018). *Misión de la Universidad en nuestros días: un enfoque interdisciplinar. Libro homenaje al profesor Luis Gutiérrez Espada*. Departamento de Teorías y Análisis de la Comunicación, UCM.

Cuanto mejor se te oiga, más libertad de expresión tienes

Elena Cabrera

Jefa de la sección de Cultura de *eldiario.es*

<http://www.elenacabrera.com/weblog/>

RESUMEN

21 de noviembre de 2008: el periódico gratuito *adn* publica que un enfrentamiento privado entre dos personas ha sido llevado al ámbito público, primero, y al judicial, después y, de nuevo, otra vez al público. Curiosamente, el vencedor en el juzgado no ha sido el mismo que ha ganado en el ring de lo público, ya que este último, acusado y condenado, tiene un acceso privilegiado a la opinión pública que le permite pasar de agresor a víctima, digan lo que digan.

Palabras clave: Corrupción, cultura, desinformación, García Lorca, libertad de expresión, literatura, periodismo.

The better you are heard, the more freedom of speech you have

ABSTRACT

November 21, 2008: the free newspaper *adn* publishes that a private confrontation between two people has been taken to the public sphere, first, and then to the judicial sphere, and again to the public sphere. Curiously, the winner in court has not been the same one who has won in the public ring, since the latter, accused and convicted, has privileged access to public opinion that allows him to go from aggressor to victim, whatever they say.

Keywords: Corruption, culture, disinformation García Lorca, freedom of expression, literature, journalism.

Quanto melhor você for ouvido, mais liberdade de expressão você terá

RESUMO

21 de novembro de 2008: o jornal gratuito *adn* publica que um confronto privado entre duas pessoas foi levado primeiro para a esfera pública, depois para a esfera judicial e novamente para a esfera pública. Curiosamente, o vencedor em tribunal não tem sido o mesmo que venceu na arena pública, pois este último, acusado e condenado, tem acesso privilegiado à opinião pública que lhe permite passar de agressor a vítima, digam o que digam. .

Palavras-chave: Corrupção, cultura, desinformação, García Lorca, liberdade de expressão, literatura, jornalismo.

Introducción

Los medios de comunicación no hemos realizado bien nuestro trabajo. Hemos publicado la información proporcionada por las agencias sin contrastar el otro lado, ofreciendo una versión partidista de este conflicto. Y hemos tomado partido por el que habla más alto, por la sencilla razón de que es al que más se le oye.

Luis García Montero es un poeta y articulista de *El País* bien conocido en España. Además, fue profesor de literatura en la Universidad de Granada, catedrático del departamento de Literatura Española adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras. Desde 2018 es Director del Instituto Cervantes.

En ese mismo departamento trabajaba un profesor titular cuya popularidad era muy inferior a la de García Montero. Su nombre es José Antonio Fortes y es un ensayista sobre la historia de la literatura en España.

Está claro que, si alguien quiere estudiar sobre Lorca en España, es esa universidad de Granada, esa facultad y ese departamento el que tiene que elegir.

Es un hecho probado que Fortes y García Montero mantenían un enfrentamiento intelectual que venía de antaño y que había provocado fuertes discusiones en las reuniones del departamento.

Una de ellas tuvo lugar el martes 26 de septiembre de 2006: «García Montero, molesto por los comentarios, cuchicheos y risas [...] se dirigió a Fortes y visiblemente nervioso le dirigió expresiones como 'hijo de puta, eres un hijo de puta, un cretino, mequetrefe, sinvergüenza, cabrón, etc'». Esta cita pertenece a los «hechos probados» de la sentencia judicial (Juzgado de lo Penal Nº 5 de Granada) del 7 de noviembre de 2008, el dictamen del juez Miguel Ángel Torres Segura tras la denuncia que el profesor Fortes puso al poeta por un delito de injurias.

Esas injurias no proceden únicamente de los insultos que citan los testigos de aquella reunión universitaria, sino también de un artículo que firmó Luis García Montero y publicó la edición andaluza del diario *El País* el 14 de octubre de 2006. Aquel artículo titulaba «Lorca era un fascista» y en él Montero pedía que «la prudencia y la firmeza» sirvieran para limitar la libertad de expresión, en este caso, la de Fortes, «que lleva años lanzando disparates sobre los alumnos» [...] «con un vocabulario marxista de cuarta fila, muy cercano al *delirium tremens*».

García Montero se disculpó, tras aquella reunión departamental, un mes después y por escrito. Pero entre medias había publicado el citado artículo en *El País*, en el que sugería: «quizás sea hora de que la Universidad de Granada ponga a este perturbado en su sitio. Sólo así salvaremos, con prudencia y con firmeza, la libertad de expresión».

Aquel artículo provocó una avalancha de cartas al director, las cuales no fueron publicadas por el periódico. Una de ellas estaba firmada por el Colectivo de Alumnos de la Universidad de Granada y la podemos leer publicada en el número 1 de esta revista que ahora usted lee, habiendo sido publicada previamente por la web *rebellion.org* el 15 de noviembre de 2008.

1. La conversación que sí deberíamos haber escuchado

García Montero escribe en *El País*: «el esfuerzo por asumir la libertad de expresión de los demás, aunque los demás divulguen barbaridades, obliga a entrar en litigio, a batallar con valor en nombre de las propias razones y a denunciar sin pelos en la lengua los disparates que se presentan en público como opiniones libres». Los alumnos contestan en su desoída carta: «La libertad se conquista y se hace a través de la lucha y los actos. Aquel que la detenta no puede utilizarla como arma arrojada. Aquel que la monopoliza no puede usarla como argumento para coartar las conquistas ajenas».

Según Montero, el profesor José Antonio Fortes afirma que «Lorca era un fascista [que] reproducía formas ideológicas fascistas como poeta y como director populista de La Barraca». Los alumnos aclaran: «el profesor [...] habla de Lorca (Fortes, 2005) no como un fascista sino como un intelectual orgánico burgués en funciones de poeta neopopulista» que pertenece a la élite intelectual de los años 20 y 30; en el proceso de la lucha de clases de ese periodo «las élites resultan inoperantes y han de [...] buscar [...] la incidencia social». Fortes es un marxista que aplica la lucha de clases a la historia de la literatura y ve que, una vez los intelectuales de la República se convierten en una élite, su obra se reconvierte, pues hay una «necesidad de ideologización de las clases subalternas».

«En la obra de Lorca -recalcan los alumnos de Fortes- se efectúa tal reconversión a través de la folklorización tradicionalista de sus textos». Para que quede más claro, este colectivo dice que «Lorca jamás dará el salto a ser fascista. No hay un Lorca fascista, aclara en sus clases el profesor». Pero, en cambio, su obra sí «contribuye a la formación de una ideología necesaria para el fascismo. Sus textos, no su persona». Estos estudiantes nos recuerdan que «la reducción personalista falsifica la historia».

2. Si él lo dice, será verdad

«García Montero se defiende en el juzgado por criticar a un profesor que llamaba fascista a Lorca» titulaban en *adn.es*¹ una información firmada por la agencia EFE. «El poeta García Montero, a juicio por defender a Lorca y Ayala» (Munárriz, 2008), titulaba una noticia del diario *Público* (que fue duramente contestada por César de Vicente -(Alba et al., 2008)-).

«En sus clases, Fortes, según declararon algunos testigos en el juicio, se refería a García Lorca como un 'fascista' y a Francisco Ayala como 'aliado del fascismo', además de insultar a García Montero y a su familia» (Cortés y Valverde, 2008), escribe el diario *El País* el 12 de noviembre, cuando se supo la noticia de que Montero abandonaba la universidad tras perder la demanda por injurias que Fortes le había impuesto.

En un blog creado para apoyar a García Montero² se comunicaba que casi 6.000 personas se habían sumado al manifiesto que dice que «el catedrático ha sido condenado por injurias graves a un profesor que viene sosteniendo que Lorca era un fascista asesinado por los suyos». Nombres como Juan Marsé, Joaquín Sabina, Juan Gelman, Antonio Muñoz Molina, Alfredo Bryce Echenique, Iñaki Gabilondo o Pilar Bardem avalaban con su nombre este manifiesto de cuya noticia los medios se hicieron eco.

Pero existe otro manifiesto, firmado por Santiago Alba Rico, Pascual Serrano, Constantino Bértolo, Belén Gopegui, César de Vicente e Ignacio Echevarria (Alba et al., 2008) que habla sobre la manipulación informativa y «una narración mitológica [de los hechos] construida desde *El País*, repetida de manera enteramente acrítica por medios nacionales y locales de toda España y sincopada por la noble credulidad de grupos y personalidades de izquierda que han servido a su vez de excipiente y legitimación de esta bonita e inexacta historia».

Los escritores que firman este texto afirman que «como ni los medios ni los ingenuos solidarios se han tomado la molestia de la más somera investigación, quizás conviene aclarar que José Antonio Fortes no es un 'oscuro profesor revisionista' ni ha llamado a Lorca 'fascista' ni, desde luego, ha justificado su asesinato porque fuera un 'maricón'. Es un crítico y escritor de formación marxista [cuyas críticas a Lorca] forman parte de un controvertido, pero minucioso, erudito y riguroso análisis del 'populismo literario' desde la perspectiva de clase; es decir, como instrumento despolitizador de las confrontaciones sociales y, por lo tanto, como aliado objetivo de la burguesía capitalista», explican. «Para Fortes, los temas lorquianos por excelencia -la madre, los gitanos, el pueblo, la raza, la sangre, la sexualidad reproductora, el irracionalismo- se inscribirían dentro de este marco populista antimarxista». Los firmantes recalcan, además, «el absoluto silencio mediático sobre la figura y la obra de Fortes, identificado siempre como 'revisionista'».

3. Un titular que se repite mil veces

En un artículo de opinión de *La Opinión de Granada*³ se hablaba de la sentencia «que condena a don Luis García Montero a pagar una multa y una indemnización a un profesor al que llamó perturbado. Este presunto enseñante tiene la osadía de explicar a sus alumnos que García Lorca era fascista». En esta pieza se pedía que no se dejara de recurrir la sentencia.

Una opinión firmada por Eugenio Suárez Palomares (2008) y publicada por *El País* en Andalucía invitaba a García Montero a recurrir la sentencia «porque la sociedad no puede aceptar sin más que una persona resulte condenada por injurias por acalorarse en la defensa de Lorca, un poeta universal que fue asesinado por el fascismo y por los fascistas. Que ahora resulte que llamar perturbado a quien manifieste lo contrario es causa de condena no se puede entender aunque se fundamente en derecho». La columna concluye «a veces, incluso en delitos de naturaleza privada, se echa de menos el sistema constitucional del jurado para que manifieste si es delito de injurias llamar perturbados a quienes llaman fascista a Lorca o, sencillamente, es lo menos que se les puede decir».

«No tengo que hacerte una lista de profesores universitarios, intelectuales o poetas condenados por la justicia en España tú sabrás hacerla mejor que yo. Esto es sólo lo que te faltaba en tu

¹ No disponible, al no existir ya este medio.

² <http://apoyoaluisgarciamontero.blogspot.com/>

³ No disponible al desaparecer ese medio.

currículum, en el que, como en el de tantos otros, constará que un juez te condenó mientras el pueblo, desde las calles, te indultaba», se pedía desde una tribuna en el periódico *El Ideal de Granada* (Morales, 2008), donde se le solicitaba que no abandonara la docencia.

«El profesor Fortes aplica esta dialéctica a todo su discurso crítico: si algún escritor obtiene un importante éxito editorial es porque se ha vendido o porque -aunque pueda parecer lo contrario- esconde una ideología burguesa e incluso fascista», escribe en su blog la ex parlamentaria de Izquierda Unida Concha Caballero (2008). Caballero llama a Fortes el «verdadero agresor».

«Un profesor de la Universidad de Granada, en uso de su libertad de cátedra, se dedica a explicar que García Lorca era en realidad un fascista», se decía en un artículo de opinión en *El Periódico de Catalunya*. En *elplural.com*⁴ se pudo leer que el vicerrector de Extensión Universitaria y Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Granada de la época, Miguel Gómez Oliver, admitía que la universidad no puede tomar partido pero «sobre el hecho de que el profesor exponga en sus clases que Lorca era un fascista, Oliver señaló que la reputación de la institución la dan todos sus miembros, si bien, a título personal, dijo que esa visión le parece 'una barbaridad' y que no consentiría esa declaración en su presencia». Este medio indicaba que Fortes juró en el juicio que los calificativos de los que le acusa Montero son falsos y también que sus ex alumnos mantuvieron que en el aula se refiere a García Montero como un «pequeño burgués al servicio del régimen» y que le dedica «expresiones vejatorias» de manera «constante» y «sistemática».

Conclusión

En definitiva, debido a la notoriedad pública de Luis García Montero hemos conocido reiteradamente qué opina éste de lo que piensa el otro. Pero de las tesis de Fortes, poco sabemos. Y de lo que sabemos, no lo entendemos tan fácilmente como cuando alguien nos dice que fulanito es un fascista.

Bibliografía

- Alba, S., Serrano, P., Bértolo, C., Gopegui, B., De Vicente, C. y Echevarria, I. (18 de noviembre de 2008). Fortes-García Montero: los hechos son los siguientes. *rebelión.org*. <https://rebelion.org/fortes-garcia-montero-los-hechos-son-los-siguientes/>
- Caballero, C. (12 de noviembre de 2008). El exilio de Luis García Montero. [Entrada blog]. <http://ideasconchacaballero.blogspot.com/2008/11/el-exilio-de-luis-garcia-montero.html>
- Colectivo de Alumnos de la Universidad de Granada. (15 de noviembre de 2008). Acerca del enfrentamiento entre José Antonio Fortes y Luis García Montero. Pensar la literatura. *rebelion.org*. <https://rebelion.org/acerca-del-enfrentamiento-entre-jose-antonio-fortes-y-luis-garcia-montero-pensar-la-literatura/>
- Cortés, V. y Valverde, F. (12 de noviembre de 2008). Luis García Montero pone fin a su vida universitaria tras 27 años. *El País*. https://elpais.com/diario/2008/11/12/cultura/1226444403_850215.html
- Fortes, J. L. (2005). Federico García Lorca. Populismo y Literatura. La Jiribilla. Revista de cultura cubana, 194, s. p. http://www.culturandalucia.com/FEDERICO_GARCIA_LORCA/Jose_Antonio_Fortes_P OPULISMO_Y_LITERATURA.htm
- García, L. (14 de octubre de 2006). Lorca era un fascista. *El País*. https://elpais.com/diario/2006/10/14/andalucia/1160778127_850215.html
- Juzgado de lo Penal Nº 5 de Granada. (7 de noviembre de 2008). *Sentencia Núm. 446/08*. <https://www.rebelion.org/docs/sentencia.pdf>
- Morales, M. (13 de noviembre de 2008). Carta abierta a Luis García Montero. *Ideal*. <https://www.ideal.es/granada/20081113/opinion/carta-abierta-luis-garcia-20081113.html>

⁴ Ambas referencias no encontradas para este artículo, dado que han pasado quince años de su publicación original, que ahora reproducimos.

Munárriz, A. (20 de octubre de 2008). El poeta García Montero, a juicio por defender a Lorca y Ayala. *Público*. <https://www.publico.es/actualidad/poeta-garcia-montero-juicio-defender.html>

Suárez, E. (19 de noviembre de 2008). Insensibilidad judicial. *El País*. https://elpais.com/diario/2008/11/19/andalucia/1227050533_850215.html

Acerca del enfrentamiento entre José Antonio Fortes y Luis García Montero. Pensar la literatura

Colectivo de Alumnos de la Universidad de Granada

<http://canal.ugr.es/wp-content/uploads/2008/11/pdf16959.pdf>

RESUMEN

La literatura es un lugar más dentro de los lugares ideológicos en la historia, esto es, en la lucha de clases. El fascismo, aun hoy, se transforma, muda de piel, se democratiza. Ni el consciente ni el inconsciente pueden escaparse del dominio ideológico de clase. La literatura es un lugar más dentro de los lugares ideológicos en la historia, esto es, en la lucha de clases. El fascismo, aun hoy, se transforma, muda de piel, se democratiza. Como un camaleón se adapta a los nuevos tiempos. La ideología fascista tiene su lugar más efectivo dentro del capitalismo globalizado en su versión demócrata. No desaparece, no se esfuma sin más.

Palabras clave: Corrupción, cultura, desinformación, García Lorca, libertad de expresión, literatura, periodismo.

On the confrontation between José Antonio Fortes and Luis García Montero. Thinking about literature

ABSTRACT

Literature is one more place within the ideological places in history, that is, in the class struggle. Fascism, even today, is transformed, sheds its skin, democratizes. Neither the conscious nor the unconscious can escape the ideological domain of class. Literature is one more place within the ideological places in history, that is, in the class struggle. Fascism, even today, is transformed, sheds its skin, democratizes. Like a chameleon he adapts to changing times. Fascist ideology has its most effective place within globalized capitalism in its democratic version. It doesn't disappear, it doesn't just vanish.

Keywords: Corruption, culture, disinformation García Lorca, freedom of expression, literature, journalism.

Sobre o confronto entre José Antonio Fortes e Luis García Montero. Pense em literatura

RESUMO

A literatura é mais um lugar dentro dos lugares ideológicos da história, ou seja, na luta de classes. O fascismo, ainda hoje, se transforma, muda de pele, se democratiza. Nem o consciente nem o inconsciente podem escapar do domínio ideológico da classe. A literatura é mais um lugar dentro dos lugares ideológicos da história, ou seja, na luta de classes. O fascismo, ainda hoje, se transforma, muda de pele, se democratiza. Como um camaleão, ele se adapta aos novos tempos. A ideologia fascista tem seu lugar mais efetivo dentro do capitalismo globalizado em sua versão democrática. Não desaparece, não simplesmente desaparece.

Palavras-chave: Corrupção, cultura, desinformação, García Lorca, liberdade de expressão, literatura, jornalismo.

Introducción

La libertad (de expresión y cualquier otra) no es una esencia en sí misma ni un pastel a repartir a partes iguales. La libertad se conquista y se hace a través de la lucha y los actos. Aquel que la detenta no puede utilizarla como arma arrojadiza. Aquel que la monopoliza no puede usarla como argumento para coartar las conquistas ajenas. La demagogia trastoca los términos.

Los poderosos, hoy como siempre, se expresan libremente porque tienen el poder para hacerlo, reclaman desde su puesto y lugar social, hoy como siempre y siempre igual, que se apaguen las voces de los que, siempre como hoy, han sido silenciados. Lo hace el senador Fraga Iribarne inaugurando el curso en la facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Granada al tiempo que da lecciones de democracia. Lo hace el catedrático de la misma Universidad, profesor García Montero, pidiendo, en nombre de la libertad de expresión, que sean censuradas aquellas opiniones que a su sumo juicio se tornan barbaridades, perturbaciones de un idiota, que no se ajustan a su verdad establecida y oficialista y que por ello no son rentables ni comercial ni ideológicamente. Las arcas públicas no pueden permitirse la disidencia y los guardianes, en nombre de la libertad de expresión, actúan en consecuencia.

1. Lorca era un fascista

Con la artimaña periodística de sacar de contexto y tirar a matar, el profesor García Montero titula su columna en *El País* (2006) con el sabroso reclamo *Lorca era un fascista*, simplificando los presupuestos teóricos del también profesor J. A. Fortes. Cualquiera que haya pasado por las clases del profesor Fortes o cualquiera que se haya tomado la molestia de consultar sus trabajos teóricos podrá saber que sobre Lorca el profesor Fortes dice mucho más, muchísimo más de lo que la historia oficial y oficialista ha querido decir.

Todos los que de un modo u otro, como decimos, hemos escuchado sus planteamientos sabemos que el profesor Fortes, y entramos en el terreno pantanoso de la teoría, habla de Lorca no como un fascista sino como un intelectual orgánico burgués en funciones de poeta neopopulista que entre los años que van de 1920 a 1930 pertenece a la elite intelectual, en su sectorialidad literaria, cuyo dominio ideológico se denomina dominio ideológico orteguiano por estar conformado, organizado y teorizado por José Ortega y Gasset.

También suele aclarar el profesor Fortes que el trabajo de esta elite dirigente -intelectual e ideológico- se encuentra limitado por la propia presión del proletariado y su propuesta revolucionaria. Así, en la correlación de fuerzas, dentro del proceso de lucha de clases en el período 1923-1931-1936, estas elites resultan inoperantes y han de reconvertir sus lugares de trabajo y buscar más efectividad, más directamente la incidencia social; es decir, hay una necesidad de clase de ideologización de las clases subalternas y una elite intelectual que ha de cumplir sus funciones para ello. En este sentido, en la obra de Lorca se efectúa tal reconversión a través de la folklorización tradicionalista de sus textos.

Lorca jamás dará el salto a ser fascista. No hay un Lorca fascista. Nunca saltará a la militancia fascista, a encuadrarse en prietas las filas de los intelectuales orgánicos del fascismo. No. Aclara en sus clases el profesor Fortes. Son sus textos, su obra la que contribuyen a la formación de una ideología necesaria para el fascismo. Sus textos, no su persona. No son cuestiones personales. La reducción personalista falsifica la historia.

2. Populismo y neopopulismo

Dicho de otro modo; el populismo y neopopulismo como discurso de socialización ideológica del dominio orteguiano en el trabajo de Lorca se constituye en fascismo literario; id est, se trata de una literatura para el fascismo. Tal vez puedan sintetizarse así los presupuestos teóricos del profesor Fortes, pueda decirse así lo ve como así lo veían muchos de los coetáneos del propio Lorca de Díaz Fernández a Corpus Barga o el mismo Antonio Machado cuando afirmaba en la revista *Hora de España* (Abril, 1937): «el pueblo de Lorca nunca será el pueblo que canta la internacional».

En cuanto al centenario y también aludido Francisco Ayala, el profesor Fortes lo sitúa entre los ideólogos de la burguesía que trabajan en la línea de socialización ideológica del dominio

orteguiano hasta la coyuntura del 1931 en la que pasa a ocupar funciones estrictamente políticas dentro del gobierno republicano hasta, incluso en el exilio. *Cazador en el alba* (1930) es el texto que más eficientemente escritura el programa de acción ideológico social del ideologismo burgués en la necesidad de socializar y naturalizar las relaciones del capitalismo monopolista en España. Su propuesta dirigida abiertamente al proletariado consiste en ofrecer este nuevo hombre, este hombre moderno: compro, consumo, luego existo. Ningún miembro de la elite dirigente supo escribirlo más certeramente.

No obstante, el proletariado español no se dejaba socializar y por ello hubo que endurecer las propuestas. En este endurecimiento en el que entran Lorca y otros, nunca entró Francisco Ayala. La relevancia de Ayala hay que tomarla cuando pasados diez años de la derrota se tenía necesidad (la clase burguesa tenía necesidad) de encontrar un lugar en el nuevo Estado que en España funcionaba. Ello suponía la aceptación de los hechos y la elaboración de un discurso sobre la Guerra Civil que hablase de locura sin sentido, de locos lobos dirigentes y el pueblo como cordero llevado al matadero, etc. Un discurso que ocultara la realidad de guerra de clases con el resultado de genocidio y matanza del proletariado. Este discurso desmemoriado se elabora desde la Argentina fascista de Perón recibiendo a antiguos dirigentes fascistas que habiendo sido derrotados en 1945 ahora reconvertían sus funciones.

3. La fuerza ideológica de la literatura

Como se ve, es la fuerza ideológica de la literatura, esa fuerza ideológica de la literatura que puede llegar a matar, lo que el profesor Fortes muestra y enseña. Es ese des-cubrimiento el que funciona como eje básico en la teoría forteana. Una desmitificación continua en favor de la Historia y que, como resulta obvio, conduce a la separación forzosa del discurso oficial y establecido despertando la ira de quien lo sostiene. Como es sabido, ir contra corriente tiene un precio aunque en este caso esté aún por determinar.

Por ello, no es de extrañar que el profesor García Montero utilice su lugar en la prensa para atacar al profesor Fortes acusándolo (mientras se salva a sí mismo junto con otros «ciudadanos de las letras granadinas» y nacionales) de «dogmático», «temerario», «irresponsable», «tonto indecente», «perturbado», «marxista de cuarta fila», entre otras cosas otorgándose el poder de hablar en nombre de la libertad de expresión con el objeto de liberar el discurso literario del borracho delirio de un demonio rojo. La ambigüedad metafórica del poeta no logra ocultar sus intenciones.

Entre tales acusaciones, hallamos otra aún más grave si cabe, teniendo en cuenta que es un profesor quien la hace, la de llevar años lanzando contra sus alumnos «disparates». Más grave, decimos, porque en calidad de alumnos no nos sentimos respetados cuando se piensa en nosotros como en esponjas acrílicas sobre las que se lanzan teorías que serán absorbidas para después ser perpetuadas hasta el infinito y más allá.

Nos atrevemos a pensar y, profesor Montero, sabemos discernir lo que nos lanzan. Aquellos disparates no son sino el resultado de años de trabajo y estudio, el resultado teórico de un esfuerzo ingente para recuperar la memoria histórica en su sectorialidad literaria, tantas veces silenciada, ocultada y falseada. Un trabajo y un esfuerzo enormes para des-hacer nuestra sagrada historia de la literatura, lo cual resulta bárbaro, sin duda, dado el vacío intelectual de nuestro tiempo. Y peligroso dado que alguno de esos mitos se ha convertido en la gallina de los huevos de oro para intelectuales con tendencias necrófilas.

En última instancia y, en cualquier caso, los planteamientos teóricos deberían ser rebatidos con iguales planteamientos y en igualdad de condiciones, esto es; dejando a un lado las ventajas que ofrece el sistema a los que en tantos casos le sirven de lacayos diplomados. Lo demuestran los hechos: la igualdad es una quimera que sólo rinde réditos a unos pocos.

En efecto, no estamos en igualdad de condiciones lo que, sin duda, condiciona el éxito de nuestros argumentos. No es lo mismo disponer de una columna en un aparato ideológico de difusión nacional que no disponer de dicha tribuna. Como tampoco es lo mismo elaborar una teoría firme, cuanto menos coherente en su lógica interna, que tirar de teorías ajenas que se

pueden dejar al margen llegada la ocasión, esto es, siempre que resulte más rentable olvidar los principios que nos sostenían o los sueños que algún día nos sirvieron de excusa.

Conclusiones

La libertad es una tarea de todos. La conquista de libertad, también de la libertad de expresión, no debería nunca actuar como máscara de disputas personales y, menos aún, encubrir la más cruda lucha ideológica, la que enfrenta los términos pensamiento único frente a pensamiento crítico.

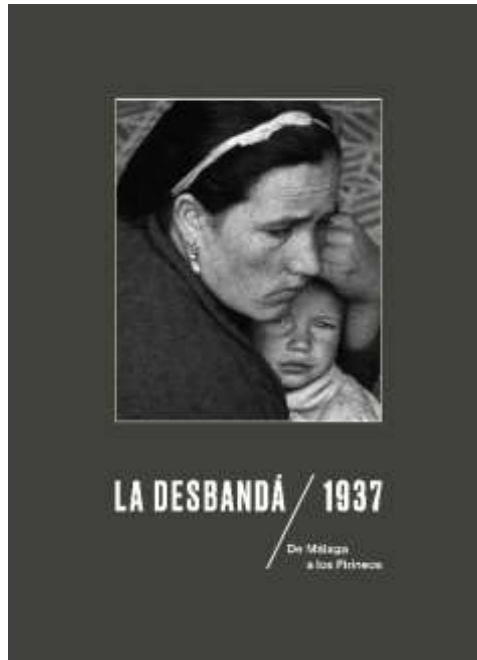
El pensamiento crítico no espera, como no esperó nunca, el reconocimiento académico, sino la reconstrucción de la historia que aún está por hacer. En este sentido, agradecemos al profesor Fortes su verdadero atrevimiento, el de pensar y, lo que, a tenor de los hechos y sin duda alguna, resulta hoy aún más peligroso, atreverse a pensar la literatura.

Bibliografía

Ayala, F. (1930). *Cazador en el alba*. Editorial Ulises.

García, L. (14 de octubre de 2006). Lorca era un fascista. *El País*.
https://elpais.com/diario/2006/10/14/andalucia/1160778127_850215.html

Machado, A. (1937). Carta a David Vigodsky. Leningrado. *Hora de España*, IV, 5-10.
http://www.memoriademadrid.es/download.php?nombre=hem_horadeespana_193704.pdf&id=./doc_anexos/Workflow/6/330226/hem_horadeespana_193704.pdf



Una exposición para la reflexión: *La Desbandá de 1937. De Málaga a los Pirineos.*

Una exposición titulada *La Desbandá de 1937. De Málaga a los Pirineos* ha conmemorado, ochenta y cinco años más tarde, la huida de la población mayoritariamente civil por la única salida libre que quedaba a la ciudad después del acoso de las tropas fascistas italianas y las hispano-marroquíes que acabaron ocupando Málaga el 8 de febrero de 1937. Ha sido posible mediante un convenio entre la Universidad de Málaga, Secretaría de Estado de Memoria Democrática y la Fundación Unicaja que ha cedido el local que gestiona en el Palacio Episcopal durante septiembre y octubre de 2022. La exposición ha sido llevada también a Almería, Granada y seguirá recorriendo otras localidades ligadas al recorrido de los refugiados y refugiadas malagueñas.

Considerado uno de los más dramáticos episodios de la guerra de España, siempre se comentó en Málaga en voz baja pero se fue recuperando la memoria de aquellas víctimas de la guerra a partir de la investigación histórica y el movimiento memorialista, que han contribuido a que esta parte de nuestra historia no se olvide. Las profesoras del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Málaga Lucía Prieto Borrego y Encarnación Barranquero Texeira hemos sido las comisarias de la exposición¹ dada nuestra experiencia en las investigaciones sobre el tema, que dieron lugar al libro publicado en 2007, cuando se conmemoraron los setenta años de la huida por la carretera de Almería². En la exposición, organizada en varias salas, se pueden observar documentos, maquetas de barcos y aviones, prensa, fotografías originales, entre ellas fotografías originales de Robert Capa y Gerda Taro, libros de testimonios que recogieron tan trágica experiencia y videos sobre los refugiados, sobre el doctor Bethune y testimonios orales de aquellos protagonistas que han recordado y compartido los peores momentos de sus vidas. La primera sala está dedicada a la situación de Málaga antes de la salida; la segunda se centra en el camino, la siguiente después de recorrer el claustro del Obispado lleno de cañas como el que vieron aquellas personas desesperadas por las costas de la Axarquía y de Granada, recoge la estancia en Almería, con las mejores fotografías de Capa. Una sala con asientos permite escuchar los testimonios de las personas huidas y un último espacio se dedica al exilio, la vuelta y las conmemoraciones que las asociaciones han ido organizando los últimos años.

¹ El equipo científico ha estado compuesto por ambas profesoras, más Isabel Brenes Sánchez, Juan Francisco Colomina Sánchez y Andrés Fernández Martín.

² PRIETO BORREGO, Lucía y BARRANQUERO TEXEIRA, Encarnación, *Población y Guerra Civil en Málaga: caída, éxodo y refugio*, Málaga, CEDMA, 2007.

La exposición se ha visto completada con un catálogo³ que ha recogido no solo los elementos expuestos en la muestra sino también las investigaciones de los historiadores e historiadoras que han dedicado sus trabajos a temas relacionados con la huida de los refugiados desde diferentes puntos de vista, como los frentes de guerra, la ayuda humanitaria, la vida de los refugiados en diferentes regiones, el reflejo en la prensa, la represión, así como una historia de vida de una responsable del comité de refugiados, Lina Molina Rivero, que vivió el drama del exilio. La exposición ha sido un éxito de visitas en Málaga, ya que miles de personas la han visitado, entre ellas grupos de alumnos y alumnas que desconocían un acontecimiento que vivieron muchos de sus familias. Ha tenido un carácter pedagógico y tiene la intención de crear conciencia sobre las consecuencias del uso de la violencia y la destrucción que causan las guerras sobre la población civil

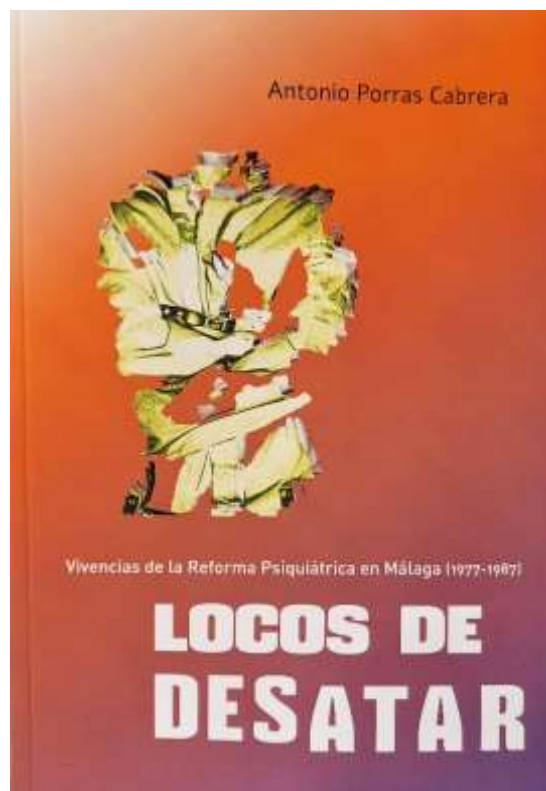
Por otra parte, un ciclo de conferencias en el salón de actos del Rectorado, celebrado en octubre de 2022 en el que intervinimos las personas componentes del equipo científico, incluidas las comisarias, así como el profesor Francisco Alía Miranda, de la Universidad Castilla-La Mancha, desarrollaron diferentes aspectos de carácter militar, humanitario, político o social, que fue seguido por centenares de personas interesadas en nuestra historia más próxima.

Encarnación Barranquero Texeira

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0002-3348-3980>

³ Al catálogo se puede acceder mediante el enlace de la UMA: <http://u.uma.es/doQ> <<http://u.uma.es/doQ> o la web del Ministerio: https://www.mpr.gob.es/servicios/publicaciones/Documents/LaDesbanda1937_DeMalagaAPirineos.pdf



Locos de desatar. Vivencias de la Reforma Psiquiátrica de Málaga (1977-1987).

Es un texto o relato, donde se narra y evidencia una etapa de singular importancia en el mundo de la psiquiatría y de la salud mental en la ciudad y provincia de Málaga, ya que alude a 10 años (desde 1977 a 1987), donde la Reforma Psiquiátrica tuvo su mayor impulso y dedicación para cambiar la vida del “loco” desde un espacio manicomial marginal a su integración en la red asistencial en equiparación a las otras patologías de tipo somático.

Aparte de hacer una interesante incursión por la historia del manicomio de Málaga, incluida la frustrada reforma en tiempos de la II República, de la mano del psiquiatra Miguel Prados Such, hermano del poeta Emilio Prados, y Pedro Ortiz Ramos, describe situaciones y vivencias puntuales donde se manifiestan los avatares y circunstancias que vive el autor en el proceso de desinstitucionalización del paciente y el desarrollo de su reinserción social. Lucha, crítica, transición, miedos, emociones, ideología, altruismo, dedicación... todo un conglomerado de elementos que definieron y condicionaron una etapa del pretérito, desde la singular experiencia profesional, no suficientemente conocida por la ciudadanía, que abre las puertas a ese ignorado y misterioso mundo del pasado.

De la mano del autor se va desgranando un proceso con fuerte componente idealista, no carente de aventura y riesgo, que confronta la transición y la evolución del sistema asistencial y los paradigmas que lo sustentan, en un entorno de confrontación política y social que, partiendo del tardofranquismo, desemboca en la democracia como referente para buscar la igualdad y justicia social.

El autor, septuagenario, ya jubilado, evoca el pasado remembrando sus vivencias, y va contando a su nieta, que muestra especial interés en conocer las experiencias del abuelo, un amplio repertorio de situaciones y procesos vividos a lo largo del ejercicio de su profesión como enfermero especialista en Salud Mental en la Reforma Psiquiátrica de Málaga, donde la reflexión existencial, el análisis de las situaciones, la ética profesional, toma su protagonismo para repercutir en la propia evolución y desarrollo de la personalidad del autor.

El libro, que cuenta con dos prólogos, uno el Dr. Luis Torremocha, que fuera Director del Hospital Psiquiátrico Provincial en aquellos tiempos, y actor significativo de la Reforma, y otro de Consuelo

Carballal Balsa, enfermera de reconocido prestigio a nivel nacional y de amplia experiencia en el proceso de reforma en su Galicia natal, consta de 250 páginas, que incluyen 16 apartados o capítulos y un Epílogo que da voz a los profesionales y familiares de pacientes para exponer el desarrollo posterior de la Reforma a través de su singular visión y análisis de la misma.

Este testimonio introduce al foráneo en un mundo ignoto y condicionado, en muchos casos, por los prejuicios y el estigma de la locura, si bien, como se refleja en la contraportada: “El manicomio era el más claro exponente de una realidad marginal donde el “loco” había perdido toda su dignidad y derechos como persona para pasar a ser un sujeto dependiente, incapacitado, indefenso y sometido a los designios de quien, en el ejercicio de su autoridad médica, podía decidir sobre él a su antojo “clínico” y someterlo a los tratamientos más variados, por muy agresivos que fuesen, si se presentaban avalados por la ciencia y el conocimiento imperante en el momento”. De este texto se deduce la imperiosa necesidad de cambiar el sistema para dignificar al paciente, acabar con esa marginación y ubicarlo en el ejercicio de sus derechos como ser humano; objetivo ya de por sí suficientemente sólido para justificar el proceso de reforma, asumiendo los errores y aciertos que todo cambio de este calado conlleva.

Antonio Porras Cabrera.

Presidente de la Asociación de Profesores Jubilados de la Universidad de Málaga.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2345520>