



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 Educação e Análise Social Crítica Mañé, Ferrer e Swartz é uma publicação científica internacional editada por Servicios Académicos Intercontinentales S.L., que deseja promover a ciência crítica em benefício de um mundo melhor, através da divulgação de pesquisas significativas, ensaios emancipatórios e todos aqueles escritos que geram conhecimento transformador, aceitando os idiomas espanhol, português e inglês, e outros idiomas se houver avaliadores. Esta publicação é publicada semestralmente, embora vise antecipação de prazos, em benefício de quem faz investigação e exigências académicas, desde que a recepção de artigos e a avaliação o permitam. A publicação é gerenciada através do Open Journal System (OJS), uma plataforma aberta de gestão e divulgação de periódicos. Nossa, sua revista, não se responsabiliza pelas ideias e opiniões expressas nos trabalhos publicados. A responsabilidade total é do autor destes. Todos os artigos recebidos são automaticamente enviados ao mais moderno programa antiplágio, e revisados, verificando a conformidade do artigo com os critérios formais exigidos pela revista. Em segundo lugar, os artigos são revisados, garantindo o cumprimento dos padrões da revista, a relevância, o rigor e a originalidade da pesquisa. Os artigos aprovados nas duas avaliações anteriores serão avaliados pelo sistema duplo-cego. De acordo com o parecer dos revisores externos, o artigo poderá ser aceito, proposto para incorporar modificações ou rejeitado para publicação.

Director

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

Gestora de contenidos

Lisette Villamizar Moreno. Eumed.net

Equipo Editorial

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. La tipografía principal del logotipo es Paihuén Mapuche.

ÍNDICE

Artículos

1

Élites, think tanks y su influencia en las políticas educativas: el caso de Diálogo Interamericano / Elites, think tanks and their influence on educational policies: the case of Inter-american Dialogue.

Mauro Rafael Jarquín-Ramírez, Enrique Javier Díez-Gutiérrez, Eva Palomo-Cermeño.

46

El genocidio sobre Gaza como máxima expresión del neosionismo en Palestina.

Antonio Basallote Marín.

63

Golpe o farsa: observaciones sobre aspectos jurídicos y políticos de la Insurrección Anarquista de 1918 / Coup or Farce: Observations on Legal and Political Aspects of the Anarchist Insurrection of 1918 / Golpe ou farsa: observações sobre aspectos jurídicos e políticos da Insurreição Anarquista de 1918.

Eduardo de Oliveira.

134

Interacciones profesor-estudiante y rol docente: impactos socioeducativos del Espacio Europeo de Educación Superior en la formación de ingeniería en España / Teacher-student interactions and the teaching role: socio-educational impacts of the European Higher Education Area on engineering education in Spain.

Mariano Martín-Civantos.

171

¿Dónde están y quiénes son las campesinas del sur? La doble invisibilización de las mujeres trabajadoras de la tierra / Where are they and who are the peasant women of the South? The double invisibilisation of women working on the land.

Martina Di Paula López.

Artículos

204

Energy Control: más de 25 años rompiendo con la prohibición del consumo de drogas / Energy Control: over 25 years breaking with the ban on drug use.

Diego Fernández Piedra, Jordi Navarro López, Claudio Vidal Giné, Berta de la Vega Moreno.

250

Mercantilización, Familiarización y Tiempo: Estudio comparativo de los Estados de Bienestar con Perspectiva de Género / Commodification, Familiarization and Time: A Comparative Study of Welfare States with a Gender Perspective.

Antonio Basallote Marín.

305

Historia, Memoria y Testimonios: el éxodo de la población malagueña.

Lucía Prieto Borrego.

321

El colapso del Yo. Hacia una educación para la emancipación interior.

Pedro Ruiz Roldán, Agustín de la Herrán Gascón.

340

Repensando el aula invertida: ¿innovación o estancamiento? / Reconsidering the flipped classroom: innovation or stagnation?

Lidia Ana Pérez Sánchez, José Santiago García.

Ensayos

375

¿Qué es la adicción emocional?

Lara Ferreiro.

395

Perspectiva de género y otros debates sobre la mujer.

Yanelis Leyva Abreu, Yoryana Norvelis Hidalgo Labrada, Beatriz Almaguer Ramírez.

Reseñas

411

La forja del ciudadano-robot. Virus, capitalismo necrófago y optimización del fascismo democrático, de Pedro García Olivo (Ediciones Fantasma, 2024).

Elena Pedrosa Puertas.

416

Deeds Not Words: The Story of Women's Rights, Then and Now, by Helen Pankhurst. Didactics, education, fight.

Lucía Olmo de la Torre.

Élites, think tanks y su influencia en las políticas educativas: el caso de Diálogo Interamericano

Mauro Rafael Jarquín-Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

<https://orcid.org/0000-0002-0496-091X>

jarquinmauro@gmail.com

Enrique Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León, España

<https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

ejdieg@unileon.es

Eva Palomo-Cermeño

Universidad Rey Juan Carlos, España

<https://orcid.org/0000-0002-7433-4084>

eva.palomo@urjc.es

RESUMEN

Este trabajo analiza el papel de los think tanks actuales en las políticas educativas a partir del estudio de caso del proyecto educativo de Diálogo Interamericano, el más representativo a nivel educativo en América Latina, así como los vínculos que esta organización ha generado con otros sectores para poder impulsar en las políticas de los gobiernos su programa de reforma educativa y en qué dirección se orienta la misma. La metodología de investigación utilizada ha sido el Análisis Crítico del Discurso (ACD) analizando los textos y documentos producidos por este think tank de 1995 a 2020. Los hallazgos reflejan que el Diálogo impulsa en América Latina políticas educativas globales que apuntalan el modelo neoliberal de crecimiento de la economía capitalista, incrementan la presencia de actores privados en la política educativa mediante la denominada gobernanza híbrida y abren nuevos nichos de mercado a las empresas en el “negocio educativo”.

Palabras clave: *Think tanks*, políticas educativas, gobernanza educativa, neoliberalismo, Diálogo Interamericano.

Elites, think tanks and their influence on educational policies: the case of Inter-american Dialogue

ABSTRACT

This paper analyses the role of current think tanks in education policy based on the case study of the Inter-American Dialogue's education project, the most representative think tank at the

educational level in Latin America, as well as the links that this organization has generated with other sectors in order to promote its education reform programme in government policies and the direction in which it is heading. The research methodology used was Critical Discourse Analysis (CDA), analysing the texts and documents produced by this think tank from 1995 to 2020. The findings show that Dialogue promotes global education policies in Latin America that underpin the neoliberal model of growth of the capitalist economy, increase the presence of private actors in education policy through so-called hybrid governance and open up new market niches for companies in the "education business".

Keywords: *Think tanks*, educational policies, education governance, neoliberalism, Inter-American Dialogue.

Elites, think tanks e a sua influência na política de educação: o caso do Diálogo Interamericano

RESUMO

Este artigo analisa o papel dos actuais grupos de reflexão na política educativa a partir do estudo de caso do projeto educativo do Diálogo Interamericano, o grupo de reflexão mais representativo a nível educativo na América Latina, bem como as ligações que esta organização gerou com outros sectores para promover o seu programa de reforma educativa nas políticas governamentais e a direção que está a seguir. A metodologia de investigação utilizada foi a Análise Crítica do Discurso (ACD), analisando os textos e documentos produzidos por este grupo de reflexão de 1995 a 2020. Os resultados mostram que o Diálogo promove políticas educativas globais na América Latina que sustentam o modelo neoliberal de crescimento da economia capitalista, aumentam a presença de atores privados na política educativa através da chamada governação híbrida e abrem novos nichos de mercado para as empresas do "negócio da educação".

Palavras-chave: *Think tanks*, política educativa, governação da educação, neoliberalismo, Diálogo Interamericano.

INTRODUCCIÓN: ÉLITES, THINK TANKS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

En los albores del siglo XXI, el estudio sobre el vínculo entre las políticas de Estado y las élites económicas ha cobrado una renovada atención (Coronel et al., 2019). La «captura corporativa del Estado» (Carpenter & Moss, 2014), como se lo ha denominado, por parte de élites con poder -grandes consorcios financieros y económicos- tuvo su auge en los noventa, en plena hegemonía neoliberal, cuando se implementaron políticas de liberalización y privatización,

eliminación de protecciones y subsidios públicos, privatización de empresas estatales y debilitamiento de la capacidad regulatoria del Estado, medidas todas que fortalecieron el poder de esas élites (Codato & Espinoza, 2018).

Actualmente los think tanks o centros de pensamiento (Salas, 2018) se han convertido en uno de los agentes más activos en desarrollar esa 'captura corporativa' del Estado. Tienen un papel extraordinariamente relevante en la conformación, configuración y circulación de ideas y concepciones sobre cómo resolver y acometer las problemáticas de las sociedades complejas (Castillo-Esparcia et al., 2020). Las investigaciones demuestran que este tipo de organización, progresivamente ascendente dentro de las políticas públicas, utiliza su capacidad de influencia e impacto en todo el mundo para rediseñar las agendas políticas (Tchubykalo et al., 2019). Especialmente, los think tanks conservadores, que muestran una red de conexiones con los gobiernos nacionales más influyente, tienden a estar mejor financiados y tienen una actividad política más constante (Ness & Gándara, 2014).

Desde su aparición histórica -a finales de siglo XIX-, los think tanks han estado produciendo y diseminando políticas a menudo ligadas al libre mercado (Quintana, 2019), llegando a ejercer una considerable influencia en los procesos deliberativos, constituyéndose como una voz importante en los debates mediatizados, posicionándose como referentes de producción intelectual de corte académico, y resultando atractivos para la generación de 'coaliciones de política' respecto a grupos empresariales interesados en la educación (Salas-Porras & Murray, 2017; Viseu & Carvalho, 2018). Sus propuestas son presentadas como conocimiento y evidencias científicas, derivadas de la aplicación de criterios epistemológicos neutrales, con el apoyo de criterios técnicos (Castillo-Esparcia et al., 2020). Esto les ha convertido, con el paso del tiempo, en organizaciones con gran poder en la producción de cambios en política educativa (Saura, 2015).

Bonds (2010), Williams (2013) y Domhoff (2014) analizan los procesos que desarrollan las élites de la comunidad corporativa, a través de los think tanks, para controlar la agenda y las políticas públicas, denominados *knowledge shaping processes* [procesos de formación de conocimiento]: a) suprimen información que puede amenazar sus intereses; b) organizan y financian instituciones, cátedras, fundaciones para producir y promover investigaciones que pueden resultar útiles para asegurar el logro de sus objetivos; c) financian a expertos dispuestos a atacar y desacreditar investigaciones que puedan resultar dañinas a sus intereses y d) buscan ejercer influencia en la administración y a través de la selección de cuál información puede ser considerada como conocimiento relevante y cual no (Almiron, 2017). Además, crean redes de relaciones e influencias para que sus demandas sean consideradas en el momento de elaborar políticas públicas, tomar decisiones o aprobar leyes (Coronel et al.,

2019; Royo-Bordonada, 2019).

En las últimas décadas, particularmente, a partir de la publicación del informe *A nation at risk en Estados Unidos* al inicio de los años 80, ha sido posible ver un creciente interés por parte de los think tanks respecto a la educación en los países, vinculado a la narrativa dominante de la estrecha relación entre educación y crecimiento económico (Baertl, 2019). De esta forma, la educación se ve como un campo potencial de intervención para el desarrollo económico.

Su intervención ha resultado particularmente importante también en los debates sobre el futuro de la educación y en el diseño de las actuales políticas educativas (Viales-Hurtado et al., 2021). Así, han logrado ejercer influencia en la gobernanza de la educación mediante la colaboración público-privada (Díez-Gutiérrez, 2021), donde han conformado una auténtica ‘industria del conocimiento’.

En el terreno educativo sus propuestas de cambio están vinculadas una progresiva privatización de la educación y a su gestión siguiendo el modelo gerencial de empresa, utilizando para ello a menudo vocabulario de moda que se va implantando en el propio sistema educativo: resultados de aprendizaje, pruebas estandarizadas, rankings educativos, empleabilidad, competencias, emprendimiento, eficacia, excelencia, etc. (Kvernbekk, 2013), donde la noción de ‘política basada en la evidencia’ (PBE) ocupa un lugar central en la construcción de discursos y prácticas político-pedagógicas (Hammersley, 2001; Kvernbekk, 2013). PBE que para algunos expertos no deja de ser una nueva estrategia gerencialista que facilita o justifica agendas políticas que se sustraen al consenso democrático para su puesta en práctica (Plehwe, 2015).

Desde esta perspectiva, la narrativa de la educación ‘basada en evidencia’ puede generar efectos indeseables en el terreno educativo, como la exclusión de otras formas de conocimiento, al mismo tiempo de facilitar que los «think tanks controlen ideológicamente lo que cuenta como reclamaciones públicas válidas y, al mismo tiempo, las presenten como reclamaciones profesionales no políticas» (Shalbak, 2015, p. 160).

Su influencia y poder vienen determinados por su capacidad para generar efectos directos en el proceso de generación de políticas educativas interviniendo en los debates públicos respecto a por qué enseñar en las escuelas, cómo enseñarlo y para qué. Esto supone una garantía para las élites respecto a la producción de un conocimiento acorde a sus intereses o, al menos, que no confronte con ellos. También la forma de mantener una presencia en la agenda política por parte de grupos de interés (Medvetz, 2012).

Pese a ser un fenómeno inicialmente anglosajón, los think tanks han ocupado un lugar cada

vez más importante en las sociedades del mundo, generando una geografía-geopolítica en función de la vinculación con las agendas nacionales de sus respectivos Estados-nación, como en el desarrollo de proyectos ideológicos más globales mediante redes de colaboración transnacionales, tal como Atlas Newtork a nivel global (Atlas Network, 2022), la Red Liberal de América Latina (Relial), el Hispan American Center for Economic Research (HACER), o la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (Reduca). Redes, a menudo conformadas, por organizaciones influyentes y 'bien rankeadas' a nivel internacional (McGann, 2021).

En América Latina, ha sido el Diálogo Interamericano, un think tank conformado en Washington en 1982, por académicos vinculados al gobierno del presidente Carter y a la Ford Foundation, quien ha impulsado una agenda dominante de reforma educativa en la región desde mediados de los años 90. Curiosamente, es una organización que no se ha estudiado desde la academia, pese a que sus redes de colaboración se han extendido a lo largo del hemisferio. Su agenda de cambio en la educación regional comprende un paquete de políticas educativas globales (PEG's) (Verger, 2014) que abarcan estandarización educativa, promoción de alianzas público-privado (APP), políticas de rendición de cuentas (RdC) y de autonomía de gestión en las escuelas.

El presente trabajo busca analizar el papel de los think tanks actuales en las políticas educativas a partir del estudio de caso del proyecto educativo del Diálogo Interamericano, uno de los más representativos y con mayor repercusión a nivel educativo en América Latina, así como los vínculos que dicho think tank ha generado con otros sectores para poder impulsar en las políticas de los gobiernos su programa de reforma educativa y en qué dirección se orienta la misma.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación en el campo de las ciencias sociales tiene unas características propias dada la complejidad de los fenómenos a investigar. Por eso hemos elegido la metodología cualitativa para desarrollar esta investigación y, en concreto, el estudio de caso (Álvarez & San Fabián, 2012).

El estudio de caso destaca entre los diseños de tipo cualitativo. Su característica básica es la indagación en torno a un ejemplo en acción de forma heurística (Stake, 2005). Su potencialidad radica en su capacidad para el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto holístico y sus interrelaciones, así como generar hipótesis y descubrimientos y orientar la toma de decisiones (Arnal et al., 1994). Su pretensión es una visión global del fenómeno estudiado, es decir, la comprensión de un sistema en acción en sus diversas interrelaciones

con su escenario contextual (Feagin et al., 1991).

Se ha seleccionado Diálogo Interamericano como estudio de caso (Ortiz, 2022) por su relevancia dentro de los think tanks latinoamericanos, y como exponente de la influencia de éstos en las políticas educativas de los gobiernos. Su relevancia es tal que, como exhibe el propio think tank en su página web www.thedialogue.org, ha sido clasificado por la Universidad de Pensilvania, durante seis años consecutivos, entre los principales think tanks de política tanto estadounidense como exterior; la Revista Prospect de Londres le nombró en el 2014 como "Think Tank del Año" y en el 2017 como el think tank «Al que Seguir».

El instrumento de investigación utilizado para este estudio de caso ha sido el Análisis Crítico del Discurso (Van-Dijk, 2009), una de las perspectivas epistemológicas y herramientas metodológicas que más está contribuyendo actualmente a la investigación social crítica (Medina-Vicent, 2023; Varela & Mariño, 2023). Este enfoque fue seleccionado por su utilidad para desvelar el discurso ideológico y político que subyace en el proyecto político y educativo de este think tank, analizando los textos y documentos que ha producido durante un periodo que abarca de 1995 a 2020.

Se aplicó el Análisis Crítico del Discurso (ACD) a informes relevantes producidos por Diálogo Interamericano, que presentan diagnósticos y plasman propuestas sobre la educación latinoamericana. En concreto: 22 documentos de trabajo y 13 informes anuales.

El análisis se realizó en función de dos periodos temporales: a) Programa por la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), que comprende una temporalidad de 1995 a 2012 y b) Comisión de Educación, que abarca de 2014 a 2020, de las cuales se buscará desarrollar elementos relativos a su conformación y programa. Se hizo también un estudio de la conformación orgánica de su Comisión de Educación y se analizó su relación con think tanks, bancos de desarrollo, organizaciones empresariales y 'edu-business', con el fin de identificar relaciones que permitan explicar, entre otras cosas, intereses, proyectos y prácticas organizativas concretas que les puedan vincular con las élites económicas y políticas regionales.

Las fases del proceso aplicado han sido las siguientes:

1. Lectura y análisis de los documentos e informes.
2. Contextualización: (a) Analizar quién, cómo y con qué finalidad se han producido los documentos y (b) cómo se han difundido, así como (c) a quién iban destinados.
3. Categorización: (a) Extraer conceptos y palabras clave, (b) determinar los ejes y redes

temáticas contextuales en los que se imbrican y (c) establecer las categorías fundamentales que aparecen de acuerdo con esos conceptos y redes temáticas.

4. Profundización: (a) Formular inferencias sobre la ideología y el enfoque de los textos; (b) Descubrir los silencios a partir de la lógica interna de cada texto y (c) las contradicciones que afloran y que pueden no ser claramente evidentes (Contreras, 2020).

RESULTADOS

Los resultados se centran, en la primera parte, en discutir y contrastar la estructura del think tank Diálogo así como sus redes de financiación y potencialidades políticas y el posicionamiento de su agenda de política educativa para América Latina, en función de los dos periodos fundamentales del proyecto educativo del Diálogo: el PREAL, que abarca de 1995 a mediados de los años 2010, y la Comisión de Educación, que inicia sus actividades en el año 2014 y cuyas actividades siguen vigentes.

Posteriormente, en la segunda parte de los resultados, expondremos las estrategias de intervención del think tank en los sistemas educativos de la región y las implicaciones que ha generado respecto a la política educativa en América Latina a lo largo de su historia.

Primera fase: Preal

El Programa por la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) fue presentado por Diálogo en 1995, con el fin de construir un consenso regional. Proponía una serie de reformas educativas necesarias para apuntalar las economías abiertas de la región, en un contexto de privatización económica. Desde su origen, hemos constatado que ha impulsado políticas educativas llevadas a cabo previamente en el contexto estadounidense, vinculadas a lógicas de rendición de cuentas, estandarización y descentralización, promovidas o influenciadas directamente por las élites corporativas. El proyecto educativo se condensó en una serie de informes clave en los cuales la organización desarrolló su propuesta educativa para la región que condicionó en su totalidad el debate educativo regional sobre educación básica a partir de mediados de 1990.

Los tres informes que más impacto tuvieron fueron:

- *El futuro está en juego*, lanzado en 1996. La organización recupera elementos del discurso educativo estadounidense y afirma que la educación es responsable de la pobreza, desigualdad y deficiente rendimiento económico (PREAL, 1998). Para solucionar dicha situación, el think tank recomendaba: a) establecer estándares educativos; b) descentralizar la educación y responsabilizar escuelas; c) cambios en la carrera docente y d) cambios en la inversión educativa (PREAL, 1998).
- *Quedándonos atrás*, presentado en 2001. En el documento se hace un análisis más

matizado de la problemática educativa en América Latina poniendo énfasis en la 'resistencia a las evaluaciones', particularmente por parte de gobiernos y profesorado, lo cual consideran 'un problema' (PREAL, 2001). Las propuestas para mejorar la educación no varían.

- *Cantidad sin calidad*, publicado en el año 2006. Tuvo un gran impacto en grupos empresariales, políticos y en la academia. El problema esencial en la educación regional, afirma, es «la ausencia de calidad», y un casi nulo progreso en los niveles de aprendizaje (PREAL, 2006). Además de proponer las mismas soluciones que en los dos informes previos, con este informe el think tank construye una narrativa de legitimación en torno a la sujeción de los sistemas educativos respecto a mecanismos de gobernanza global de la educación, como la prueba PISA, promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde el año 2000.

El Diálogo ha impulsado simultáneamente la agenda educativa del PREAL por medio de su estructura de funcionamiento. Esta estructura establecía, además de un Consejo Consultivo y Grupos de Trabajo, una red de alianzas nacionales donde intervenían organizaciones empresariales y otros think tanks regionales a nivel nacional dedicados a promover reformas educativas inspiradas en los principios de gestión y funcionamiento del sector privado. Esta red hacía operativas las iniciativas educativas del think tank, garantizando así una intervención educativa conjunta en toda la región, inspirada en una agenda de reforma acordada por las élites regionales. Hacia 2014, las alianzas nacionales de la organización eran las siguientes (Tabla 1):

Tabla 1.

Alianzas nacionales de El Diálogo.

País	Entidad
Argentina	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Bolivia	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa – CEBIAE
Brasil	Fundação Getulio Vargas (1995-2005)
Brasil	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária -CENPEC
Brasil	Fundação Lemann
Chile	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - CIDE
Chile	Corporación PARTICIPA
Colombia	Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica - CORPOREDUCACIÓN

Colombia	Fundación Empresarios por la Educación – EXE
Colombia	Fundación CORONA
Colombia	Fundación DIS
Costa rica	Fundación Omar Dengo
Ecuador	Fundación Ecuador
Ecuador	Grupo FARO
El Salvador	Centro Alfa, S.A.
El Salvador	Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – FEPADE
Guatemala	Asociación de Investigación y Estudios Sociales ASIES
Guatemala	Centro de Investigaciones Económicas Nacionales – CIEN
Guatemala	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Honduras	Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu - FEREMA
Honduras	Centro Hondureño de la Empresa Privada
Nicaragua	Foro Educativo Nicaragüense - EDUQUEMOS
Nicaragua	Universidad Centroamericana – UCA
Panamá	Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional – CoSPAÉ
Panamá	Unión Nacional de Centros Educativos Particulares – UNCEP
Perú	Foro Educativo
Perú	Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE
República Dominicana	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
República Dominicana	Acción para la Educación Básica - EDUCA
Venezuela	Instituto de Estudios Superiores de Administración – IESA
Uruguay	Universidad ORT
Uruguay	Universidad Católica – Instituto de Evaluación Educativa

Nota. Fuente: Uczak (2014, p. 137).

Hacia finales de la década de 1990, el Diálogo afirmaba que el PREAL se había convertido «en la voz no gubernamental líder en educación en América Latina y en un firme defensor de la participación de los líderes del sector privado en las iniciativas educativas» (The Dialogue, 1998). En estricto sentido, se había posicionado ya como el ariete educativo por excelencia de las élites regionales. Hacia principios de la década de 2010, el Programa dejó de tener el impacto que había logrado durante casi dos décadas, para dar paso a una nueva instancia de

organización educativa: la Comisión de Educación.

La Comisión de Educación

Es la instancia fundamental en la construcción de un proyecto educativo regional desde el año 2014. Aunque representa una continuación de los trabajos del PREAL, ha tenido una presencia mediáticamente menos impactante que su antecesor. La Comisión recupera el interés educativo de la última fase del PREAL, especialmente los resultados en pruebas estandarizadas, como forma de medición de aprendizaje. La Comisión propuso desde sus inicios: a) elevar la deficiente calidad educativa en la región; b) argumentar a favor de un cambio sistémico; c) generar informes con las prioridades políticas y educativas; d) contribuir al desarrollo de un mecanismo de rendición de cuentas (The Dialogue, 2014).

El think tank presentó su informe *Construyendo una educación de calidad en el año 2016*. Este constituye una 'gran síntesis' de las propuestas educativas impulsadas por el Diálogo a lo largo de dos décadas. Además de la continuidad respecto a la lectura que se presenta sobre la problemática educativa en la región, se propone la intervención en distintos rubros: a) desarrollo infantil temprano; b) excelencia docente; c) evaluación de aprendizajes; d) tecnologías educativas; e) educación relevante (inserción laboral) y f) financiamiento (Anónimo, 2016; Inter-American Dialogue, 2016).

La Comisión está conformada por 15 personas vinculadas a las élites latinoamericanas a nivel político, económico, mediático y académico. Una radiografía en 2021 nos muestra lo siguiente (Tabla 2):

Tabla 2.

Conformación de la Comisión.

Nombre	Campo político	Campo de medios	Campo económico	Campo académico	Otro (Fundaciones, organizaciones)
Epsy Campbell (Costa Rica)	-Vicepresidenta de Costa Rica. -Asamblea Nacional			-Estudios en Costa Rica y España	-En 1996, fundó el Women's Forum for Central American Integration.
Claudia Costin (Brasil)	-Secretaría Educación Río de Janeiro. -Miembro OIT. -Secretaría Ejecutiva y Ministra gobierno Cardoso. -Directora	Columnista periódico Folha São Paulo	-Presidenta Promon-Intelligens, e-learning. -Consejo Empresarial Educación Comercial Rio de Janeiro	-Magister Economía São Paulo (EAESP) -Profesora invitada Harvard Graduate School of Education	-Consejo Administración Fundación Bunge y Born -Directora General del Centro Excelencia e Innovación en Políticas Educativas. Fundación Getulio Vargas. -Fue Vicepresidenta Fundación Víctor Civita. -Vinculada al Instituto

Nombre	Campo político	Campo de medios	Campo económico	Campo académico	Otro (Fundaciones, organizaciones)
	Educación Banco Mundial				Ayrton Senna. -Movimiento Todos pela Educacao.
Gerardo Della Paolera (Argentina)			American Chamber of Commerce, France	PhD Economía, University Chicago. Exrector Universidad Torcuato di Tella	-Director Ejecutivo Fundación Bunge y Born. Educación (primera infancia) -Presidente Global Development Network- New Delhi.
Sergio Fajardo (Colombia)	-Ex gobernador Antioquia y ex alcalde Medellín. -Candidato presidencia	Subd. periódico El Colombiano	Cercano a Grupo Empresarial Antioqueño	-PhD University of Wisconsin. -Académico Universidad Andes (Privada)	- Orador con REDUCA y Empresarios por la Educación.
Claudio X. González (México)	-Oficina Presidencia 1994-2000. -Coordinador Subsecretarías	Televisa	-Consejero Genera. -Consejero Compartamos Banco	-Doctorado en Derecho en Tufts University. -Miembro Patronato Colegio de México	-Presidente de Mexicanos contra la Corrupción -Fundador de Mexicanos Primero. -Ex presidente de Fundación Televisa. -Expresidente de UNETE.
George Gray (Bolivia)	-Ex economista para América Latina. Programa ONU Desarrollo		Jefe Think tank económico del Mº Presidencia de Bolivia	-Graduado University of Oxford, Harvard y Cornell	
Felipe Ortiz (Perú)	-Ex embajador de Perú en USA. -Escribe distintos trabajos con Pedro Pablo Kuczynski	Ganador del Jerusalem Award of Journalism 1998	Miembro CEAL, CREDICORP y Banco de Crédito, etc.	-Ingeniero Industrial -Master University Rochester, NY. -Rector Universidad del Pacífico. Privada	Consejo directivo de 'Enseña Perú'.
Salvador Paiz (Guatemala)			-Co-Presidente Grupo PDC. Vicepresidente Walmart Centroaméri	-Bachelor's degree en Wharton School at the University of Pennsylvania + MBA	-Presidente de la Fundación Sergio Paiz Andrade (FUNSEPA), dedicada a mejorar la calidad de la educación en Guatemala con

Nombre	Campo político	Campo de medios	Campo económico	Campo académico	Otro (Fundaciones, organizaciones)
			ca		tecnología.
Viviane Senna (Brasil)			-Consejo administración Banco Santander -Consejo Ed. Confederación Nacional de Industrias.	-Psicóloga/ Pontificia Universidad Católica de São Paulo	-Presidenta Instituto Ayrton Senna. -Integrante del grupo Adult Friends -Consejo de Fundadores, Todos pela Educação.
Emiliana Vegas (Venezuela)	-Jefa División de Educación BID. -Trabajo en Banco Mundial.			-Doctora en Educación por Harvard University	
Elena Viyella (República Dominicana)			Presidenta de Inter-Química	Universidad APEC	Presidenta de EDUCA, organización non-profit dedicada a la mejora de la calidad educativa.
José Weinstein (Chile)	-Gerente Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile (2006-2013). -Ministro de Cultura (2003-2006). -Subsecretario de Educación (2000-2003)			-Doctor Sociología Universidad Católica Lovaina. -Director doctorado Educación Universidad Diego Portales. -Consultor Banco Mundial, BID, UNESCO, CEPAL	-Gerente Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile (2006-2013). -Fundación Andes, Gerente de proy. educacionales.
Ariel Fiszbein (Argentina)	Trabajó en el Banco Mundial			PhD en economía en Berkeley	
Ricardo Lagos (Chile)	-Presidente Chile 2000-2006. -Enviado ONU para Cambio Climático. -Embajador Chile (URSS). -Ministro			-PhD en economía Duke University. -Director Ciencias Políticas Univ. Chile. -Secretario General	Presidente de Fundación Democracia y Desarrollo.

Nombre	Campo político	Campo de medios	Campo económico	Campo académico	Otro (Fundaciones, organizaciones)
	Educación (1990-1994)			FLACSO. -Profesor Brown University	
Ernesto Zedillo (México)	-Presidente de México (1994-2000). -United Nations High-level Advisory Board on Economic and Social Affairs		-Consejo de Administración Grupo Prisa. -Consejero Ejecutivo P&g, Alcoa, Union Pacific	-PhD Yale University. -Dir. Yale Center for Study Globalization. -Miembro American Philosophical Society	-Jefe Rockefeller Foundation Economic Council on Planetary Health. -Miembro del 'Grupo de los 30'.

Nota. Fuente: Jarquín (2022, p. 164-169)

Como se puede ver en el cuadro, quienes integran la Comisión de Educación son actores políticos vinculados a las élites hemisféricas en el ámbito político (Campbell, Costin, Ortiz, Weinstein, Lagos, Zedillo y Fajardo), al mundo de las organizaciones internacionales (Gray, Campbell, Costin, Vegas y Fiszbein), al gran capital regional (Costin, Fajardo, González, Vileya, Senna), a organizaciones de la sociedad civil con gran presencia en sus países de origen (González, Ortiz, Senna, Vileya, Costin), a fundaciones importantes (Paíz, Della Paolera, González, Weinsten, Lagos), así como a medios de comunicación y otros think tanks e institutos privados (Jarquín, 2022). Lo anterior permite ver con claridad la condición de dicha organización en tanto cristalización de las elites regionales. Un espacio en el cual se han promovido reformas y políticas educativas orientadas a maximizar las inversiones del capital regional, así como a impulsar políticas de control sobre el profesorado, un sector históricamente movilizado, y que ha representado un contrapeso histórico a las políticas oligárquicas de la región.

El papel de Diálogo Interamericano

En esta segunda parte se avanza en los resultados del análisis para comprender las implicaciones que el think tank ha generado respecto a la política educativa en América Latina a lo largo de su historia. Para ello resulta fundamental adentrarse en sus estrategias de intervención en los sistemas educativos de la región. Estas pueden obtenerse a partir de una lectura crítica de sus documentos y posiciones políticas en el ámbito educativo. Podemos encontrar tres grandes apuestas estratégicas de la organización: a) creación de redes, lo cual le ha permitido dotarse de vínculos útiles al interior de las distintas élites regionales; b) *agenda setting*, instancia con la cual ha construido una narrativa dominante de reforma educativa en la

región y c) heterarquía en educación, la cual alude al impulso a una forma de gobierno que incorpora integrantes del sector privado en los procesos de toma de decisiones.

Agenda setting

Comúnmente, los *think tanks* encuentran entre sus funciones la formación de una agenda política que oriente el debate hacia la consecución de una serie de cambios considerados como necesarios. La agenda formulada es así recuperada por las instancias de gobierno como elementos de discusión prioritaria, lo cual permite la apertura a la intervención de los actores que la han desarrollado, ya no únicamente en el debate público sino también en tanto interlocutores de distintas instancias rectoras. Una tendencia en crecimiento en la región. Pinilla (2012) expone que un aspecto clave en el funcionamiento de los *think tanks* reside en su relación con los medios y la construcción de una imagen pública; ligado a ello, dichas organizaciones han desarrollado estrategias para difundir sus investigaciones y propuestas de política.

El Diálogo ha resultado exitoso en este sentido gracias a las continuas campañas de difusión que ha llevado a cabo respecto a sus propuestas sobre política educativa. Una de las analizadas, sumamente significativa, fue la que durante un año llevó a cabo José Octavio Bordón, excandidato presidencial argentino, senador y entonces gobernador de Mendoza, con el fin de promover el informe *El futuro está en juego*, lanzado en 1996. En dicha gira realizada en 1999, el político argentino se reunió con jefes de Estado y líderes empresariales de México, Colombia, Brasil, Chile, República Dominicana, El Salvador y Perú, para difundir la agenda de reforma educativa fundada en políticas de estandarización y descentralización en los sistemas educativos como una vía de mejora de la calidad educativa. Dicha agenda -vinculada además con la narrativa impulsada en aquel momento por instancias multilaterales y supranacionales como el Banco Mundial- se posicionó como dominante en el seno de los sistemas educativos de la región. Esto se profundizaría años después con el lanzamiento de los dos siguientes Informes del PREAL.

Las reuniones de PREAL, donde se discutía y promovía dicha agenda de reforma educativa con representantes de gobiernos nacionales, grupos empresariales y otros actores de la sociedad civil, se extendieron por Centroamérica, el Cono Sur del continente, y Estados Unidos, con presencia de políticos, empresarios y otros actores de la sociedad civil con acceso a medios de comunicación. Como resultado de ello, el *think tank* logró apuntalar una agenda de reforma educativa que se discutió prácticamente en todo el continente, en tanto producto de una reflexión académica profunda y no necesariamente como la expresión de un proyecto político.

De esta forma el Diálogo se ha convertido y afirmado a sí mismo como una instancia que ha logrado intervenir de manera relevante en la formulación de políticas educativas en la región, al

ser durante más de dos décadas una voz líder en los debates sobre política educativa en la región, mediante la producción de documentos y artículos influyentes y la convocatoria a reuniones públicas y sesiones informativas privadas, con el fin de impulsar cambios educativos.

Creación de redes

La construcción de redes de colaboración puede responder a la organización de distintos individuos y colectividades que buscan atender una problemática considerado común. Estas difieren de las relaciones corporativas, al ser constituidas de forma más autónoma con la capacidad de ir más allá de la propia lógica estatal, lo cual presupone una mayor flexibilidad operativa, así como una mayor capacidad de obtener información relevante respecto a las problemáticas sociales y los cambios necesarios para solucionarlas (Caetano & Mendes, 2020). Generalmente, la intervención de los *think tanks* en la vida política ha estado vinculada a la generación de redes con individuos e instituciones que proveen de vínculos útiles mediante los cuales se puede acceder a información y recursos que resultan estratégicos para la consecución de resultados. Los *think tanks* han desarrollado redes de operación en distintos ámbitos (Caetano & Mendes, 2020), lo cual les ha permitido consolidar su posición como entidades generadoras de conocimiento orientado a las políticas. El Diálogo se encuentra en consonancia con ello.

La creación de redes con actores económicos, políticos, académicos y de los medios de comunicación ha sido parte fundamental de la historia del *think tank*. Su proyecto educativo se ha nutrido de dicha apuesta organizativa, lo cual le ha permitido tener cobertura mediática y la atención de políticos regionales de alto nivel. Su capacidad para construir relaciones influyentes es evidente cuando se considera la integración de su Comisión de Educación, una iniciativa 'de alto calibre' que condensa el interés por la educación de distintos sectores de la élite regional política y económica.

En la Comisión participan representantes del gran capital regional interesado en impulsar una educación que responda a los intereses de los mercados de trabajo; se encuentran también presentes actores vinculados al mundo de la filantropía regional, para la cual resulta fundamental la promoción de sus actividades por parte de los mismos gobiernos regionales; también encontramos políticos cercanos a perspectivas administrativas de corte gerencial, que conciben que el sector privado tiene mayor capacidad de resolver problemas sociales que el sector público y actores estratégicos de los edubusiness en la región; es decir, de negocios que encuentran en el sector educativo un atractivo espacio de ganancias. La creación de dicha instancia fue reconocida como un compromiso para la transformación educativa por parte de «líderes políticos y empresariales, los medios de comunicación y la sociedad civil» de toda América Latina (Inter-American Dialogue, 2014, p. 19).

Heterarquía

A lo largo de su historia el *think tank* ha impulsado en el sector educativo regional una forma de gobierno conocida como 'gobernanza heterárquica'. Al respecto, Olmedo & Wilkins (2014, p. 108) plantean que las heterarquías son conformadas por un «grupo heterogéneo de viejos y nuevos actores con diferente procedencia, perfiles e intereses, que comparte relaciones, responsabilidades y procesos de toma de decisiones a distintos niveles». Lo que permite su funcionamiento es el desarrollo de redes flexibles de colaboración, las cuales logran desarrollar formas de autoridad informal -y en ocasiones también institucionalizada- a lo largo del proceso político. De esta forma, la inclusión de actores privados en distintos niveles de los sistemas educativos se convierte en un proceso cada vez más común.

En un documento del PREAL (2012, p. 5) se menciona que

el reconocimiento del aporte que en la construcción de lo público puede realizar el sector empresarial, pasa por la firme creencia de que el único camino que tenemos para construir los bienes públicos, sociales, colectivos, privados y estatales es a través de una articulación de los tres sectores: público, privado y social.

Parte de ello ha sido la creación sistemática de alianzas con grupos empresariales regionales, así como la recuperación de una agenda de reforma educativa vinculada al ámbito corporativo estadounidense.

En consonancia con lo anterior, es posible identificar dos tendencias:

- a) posicionamiento de distintos actores vinculados al diálogo en espacios clave de la política educativa regional, ya sea de forma directa o mediante organizaciones creadas o presididas por ellos;
- b) participación directa de la organización en el diseño y discusión de políticas educativas específicas.

El primer punto puede ilustrarse considerando los ejemplos de Gabriel Sánchez Zinny, vinculado al Diálogo desde la década de 1990 en temas educativos, quien recientemente se desempeñó como Director General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Argentina; Claudio X. González Guajardo, fundador de la organización Mexicanos Primero, que resultaría protagonista en la conformación y ejecución de la Reforma Educativa impulsada en México en el año 2013 (Jarquín, 2021), y Vivianne Senna, quien mediante el Instituto Ayrton Senna ha logrado conformar alianzas público-privadas estratégicas con gobiernos municipales en Brasil (Da Silva & Dos Santos, 2022).

Respecto al segundo punto, resultan significativos dos episodios analizados: el primero, en el año 2008, cuando el ministro de educación dominicano invitó a Jeffrey Puryear, co-director del Programa de Educación de Diálogo, a lanzar el primero de los 12 foros regionales sobre el Plan Decenal de Educación (Inter-American Dialogue, 2009); el segundo, cuando

recientemente el gobierno mexicano invitó a Ariel Fiszbein, Director del programa de Educación del Diálogo al Foro Primera Infancia, donde se discutieron elementos fundamentales de la política del Gobierno Federal sobre Primera Infancia.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El interés inicial de esta investigación era analizar una organización representativa de la nueva 'élite ideológica' de *think tanks* creados expresamente para generar e influir en las políticas educativas de América Latina. Nos hemos adentrado en Diálogo Interamericano a través de su historia, reflejada en sus documentos, campañas y agenda. Hemos analizado las funciones específicas que ha pretendido cumplir, los intereses que ha representado y las alianzas que ha establecido.

A través de una lectura crítica de sus documentos y composición orgánica hemos constatado que el Diálogo es un *think tank* fundamental en el desarrollo del debate educativo regional. Más aún, a nuestro criterio es la organización más importante de su tipo, al considerar su capacidad de construir una agenda educativa que ha abarcado prácticamente a toda América Latina, su red de alianzas estratégicas que ha entrelazado con distintas élites regionales, de la cual no goza alguna otra organización de su tipo, y por su capacidad de intervenir de forma directa en procesos de desarrollo y difusión de políticas educativas, en distintos países. De esta forma, la organización ha logrado apuntalar esquemas de gobernanza híbrida (Lubienski et al., 2016) en la educación nacional, así como abrir nuevos nichos de mercado a las empresas en el negocio educativo (Moschetti et al., 2020).

De acuerdo a la documentación y la información analizada, el *think tank* Diálogo ha actuado de forma directa como un productor de discursos educativos y narrativa en el proceso de consolidación del proyecto neoliberal de la educación, en forma de políticas públicas que resultan determinantes mediante las redes de influencia en las que el *think tank* se inserta. Y de forma indirecta mediante la provisión de políticas basadas en la evidencia que han determinado la agenda política en el sistema educativo y la conformación de una 'opinión publicada' y un 'sentido común' generalizado sobre los objetivos y las finalidades de los sistemas educativos y los mecanismos idóneos para llegar a ellas.

En el contexto de nuevas redes entrelazadas por el mercado y múltiples nuevos actores, la actividad de los *think tanks* es sintomática de los nuevos modos de relación y construcción de poder de las élites capitalistas, las cuales han encontrado en el proceso de desarrollo de políticas públicas un espacio relevante para desplegar actividades políticas, particularmente en el ámbito educativo. La influencia de sectores dominantes en la educación ha encontrado en los centros de pensamiento una forma eficaz de realización, debido a la capacidad consensual de la narrativa de la ciencia, la evidencia y la aproximación científica en tanto una vía de

resolución de problemas comunes. El Diálogo ha logrado establecer no solo una amplia red de colaboración en el hemisferio, sino también un sentido común educativo, asociado a un cúmulo de soluciones técnicas con elementos gerenciales respecto a problemáticas complejas.

La discusión que planteamos para futuras investigaciones es si los intereses, los principios, valores y la ideología de estas élites no está siendo asumida por quienes los sufren, como decía Gramsci (1971): si los valores de la clase dominante son asumidos por la clase dominada, no se necesitan tanques de ocupación. Lo que el capitalismo se ha dado cuenta en la era neoliberal, argumenta Han (2014), es que no necesita ser duro, sino seductor. No hay más que constatar que la mayor parte de las transformaciones que han sufrido las políticas educativas de América Latina coinciden exactamente con los planteamientos del *think tank* estudiado. Cómo las agendas de los diversos gobiernos han incorporado como propio el argumentario de estas corporaciones privadas, convirtiéndose en los voceros de sus intereses. Por ello, una futura línea de investigación es adentrarnos en cómo se asumen 'desde abajo' estos procesos de 'lobby ideológico', y qué respuesta y resistencia se está impulsando en América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

Atlas Network. (2022). *Over 500 partners in almost 100 countries around the globe*.
<https://www.atlasnetwork.org/partners>

Almiron, N. (2017). Favoring the elites: Think tanks and discourse coalitions. *International Journal of Communication*, 11, 4350-4369.
<https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/6670>

Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. DOI: 10.30827/Digibug.20644

Anónimo. (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina. 1a edición especial*. Santillana. Edición para Diálogo Interamericano.
https://www.fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/construyendo_una_educacin_de_calidad_web.pdf

Arnal, J., Rincón, D. D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor.

Baertl, A. (2019). *Think tanks and the private sector: Opportunities and challenges. On think tanks. Working paper 6*. University of Bath and Universidad del Pacífico.

https://onthinktanks.org/wp-content/uploads/2019/07/ABaertl_WP6.pdf

- Bonds, E. (2010). The knowledge-shaping process: Elite mobilization and environmental policy. *Critical Sociology*, 37(4), 429-446. <https://doi.org/10.1177/0896920510379440>
- Carpenter D., & Moss, D. (2014). *Preventing Regulatory Capture. Special Interest Influence and How to Limit it. The Tobin Project*. Cambridge University Press.
- Castillo-Esparcia, A., Castellero-Ostio, E., & Castillo-Díaz, Ana. (2020). Los think tanks en España. Análisis de sus estrategias de comunicación digitales. *Revista latina de comunicación social*, (77), 253-273. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1457>
- Codato, A., & Espinoza, F. (Eds.). (2018). *Élites en las Américas: diferentes perspectivas*. Editora UFPR.
- Caetano, M., & Mendes, V. (2020). Think tanks, networks and business performance in education. *Educar em Revista*, 36, 1-17. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75939>
- Contreras, D. (2020). Análisis de contenido analógico: una aplicación de la hermenéutica analógica para el análisis de contenido curricular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(1), e071. <https://doi.org/10.24215/18537863e071>
- Coronel, V., Stoessel, S., Guanche, J., & Cadahia, M. (2019). Captura y descorporativización estatal de las élites financieras en Ecuador. *Colombia Internacional*, (100), 147-174. <https://doi.org/10.7440/colombiaint100.2019.07>
- Da Silva, N., & Dos Santos, I. (2022). Rede de Relações do Instituto Ayrton Senna: articulações para o substanciamento das parcerias público-privadas. *Revista Exitus*, 12, 1-24. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1682>
- Díez-Gutiérrez, E. (2021). Gobernanza híbrida digital y capitalismo Edtech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.860>
- Domhoff, W. (2014). *Who rules America?* McGraw Hill.
- Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (eds.). (1991). *A case for case study*. University of North Carolina Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Lawrence & Wishart Limited.

- Hammersley, M. (2001). Some questions about evidence-based practice in education. En Pring, R. & and Thomas, G (eds.), *Evidence-based Practice in Education* (pp. 133–149). Open University Press.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Inter-American Dialogue. (2009). *Program Report*. The Dialogue.
<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/06/2009-Program-Report.pdf>
- Inter-American Dialogue. (2014). *2013-2014 Annual Report*. The Dialogue.
<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/06/2013-4AnnualReportFinal.pdf>
- Inter-American Dialogue. (2016). *Program Report*. The Dialogue.
<https://www.thedialogue.org/analysis/2015-2016-annual-report/>
- Jarquín, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Akal
- Jarquín, M. (2022). *Think tanks y reforma educativa en América Latina: la propuesta del Diálogo Interamericano*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://132.248.9.195/ptd2022/mayo/0825160/Index.html>
- Kvernbekk, T. (2013). Evidence-based practice: On the function of evidence in practical reasoning. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 2(2), 19-33.
<https://philpapers.org/rec/KVEEPO>
- Lubienski, C., Brewer, J. T., & La Londe, P. (2016). Orchestrating policy ideas: philanthropies and think tanks in US education policy advocacy networks. *The Australian Educational Researcher*, 43(1), 55-73. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0187-y>
- McGann, J. (2021). *Global Go To Think Tank. Index Report. 2020*. Think Tanks & Civil Societies Program, The Lauder Institute, The University of Pennsylvania.
<https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/48577>
- Medina-Vicent, M. (2023). Reacciones discursivas frente al movimiento feminista en el Estado español: Un análisis de la literatura antifeminista. *RES. Revista Española de Sociología*, 32(1), 150. doi: 10.22325/fes/res.2023.150
- Medvetz, T. (2012). Murky power: “Think tanks” as boundary organizations. In Courpasson, D., Golsorkhi, D. & Sallaz, J. J., *Rethinking Power in Organizations, Institutions, and*

- Markets: Volume 34* (pp. 113-133). Emerald Group. DOI: 10.1108/S0733-558X(2012)34
- Moschetti, M., Martínez-Pons, M., Bordoli, E., & Martinis, P. (2020). The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy*, 35(3), 367–393. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1562569>
- Ness, E., & Gándara, D. (2014). Ideological think tanks in the states: An inventory of their prevalence, networks, and higher education policy activity. *Educational Policy*, 28(2), 258-280. <https://doi.org/10.1177/0895904813515328>
- Olmedo, A., & Wilkins, A. (2014). Gobernar la educación a través de los padres. Política educativa y construcción de subjetividades neoliberales en Inglaterra. *Profesorado*, 18(2), 99-116. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/33510>
- Ortiz, M. (2022). El método de estudio de caso. En Santos, I. & Pastor, S., *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua*, (pp. 153-169). Arco Libros.
- Pinilla, J. (2012). Think tanks, saber experto y formación de agenda política en el Chile actual. *Polis*, 11(32), 27-41. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200008>
- Plehwe, D. (2015). The politics of policy think-tanks: organizing expertise, legitimacy and counter-expertise in policy networks. En Fischer, F., Torgerson, D., Durnova, A. & Orsini, M., *Handbook of critical policy studies* (pp. 358-379). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781783472352.00028>
- PREAL. (1998). *El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/12/1998-Informe-de-Eduaci%C3%B3n-LAC.pdf>
- PREAL. (2001). *Quedándonos atrás. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/2001-Informe-de-Progreso-Educativo-LAC.pdf>
- PREAL. (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe

- PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/12/2006-Informe-de-Progreso-Educativo-LAC.pdf>
- PREAL. (2012). *¿Cómo contribuyen los empresarios a la mejora de la calidad de la educación?* Redes Empresariales por la Educación en Centroamérica, PREAL Documentos.
- Quintana, A. (2019). *Ten Steps for U.S. Policy on Venezuela*. Heritage Foundation.
- Royo-Bordonada, M. (2019). Captura corporativa de la salud pública. *Revista de Bioética y Derecho*, (45), 25-41. <https://doi.org/10.1344/rbd2019.0.27783>
- Salas, A. (2018). *Conocimiento y poder: las ideas, los expertos y los centros de pensamiento*. Akal.
- Salas-Porras, A., & Murray, G. (2017). *Think tanks and global politics: key spaces in the structure of power*. Palgrave.
- Saura, G. (2015). Think tanks and education. FAES neoliberalism in the LOMCE. *Education Policy Analysis Archives*, 23(107), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Shalbak, I. (2015). *The birth of think tanks. History, Theory and Politics in the Long American Century*. Thesis. University of New South Wales. <http://hdl.handle.net/1959.4/54753>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tchubykalo, E., Manfredi-Sánchez, J., & Sánchez-Giménez, J. (2019). Think tanks and Political Influence. How Influencer Networks and the Specialization of Power Are Represented on Twitter. *Trípodos*, (45), 111-131. <https://raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/363336>.
- The Dialogue. (1998). *1998 Program Report*. <https://bit.ly/3XeBPiL>
- The Dialogue. (11 noviembre 2014). Comisión para la Educación de Calidad para Todos [entrada blog]. *The Dialogue*. <https://www.thedialogue.org/blogs/2014/11/comision-para-la-educacion-de-calidad-para-todos/?lang=es>
- Uczak, L. (2014). *O PREAL e as políticas de avaliação educacional para á America Latina*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94732>

- Van-Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa.
- Varela, M., & Mariño, M. (2023). Llorar fotografías. RES. *Revista Española de Sociología*, 32(1), 149. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.149>
- Verger, A. (2014). Why do policy-makers adopt global education policies? Toward a research framework on the varying role of ideas in education reform, *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/33064_16_2_Antoni_Verger.pdf
- Viales-Hurtado, R., Saénz-Leandro, R., & Garita-Mondragón, M. (2021). Transnationalization of science and technology policies in Central America. A network analysis 1955-2020. *Iconos*, 71, 37–58. <https://doi.org/10.17141/ICONOS.71.2021.4830>
- Viseu, S., & Carvalho, L. (2018). Think tanks, policy networks and education governance: The emergence of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26(108), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3664>
- Williams, B. (2013). *Influence Incognito. Edmond J. Safra Working Papers*, 3. Harvard University. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2239839>

Elites, think tanks and their influence on educational policies: the case of Inter-american Dialogue

Mauro Rafael Jarquín-Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

<https://orcid.org/0000-0002-0496-091X>

jarquinmauro@gmail.com

Enrique Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León, España

<https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

ejdieg@unileon.es

Eva Palomo-Cermeño

Universidad Rey Juan Carlos, España

<https://orcid.org/0000-0002-7433-4084>

eva.palomo@urjc.es

ABSTRACT

This paper analyses the role of current think tanks in education policy based on the case study of the Inter-American Dialogue's education project, the most representative think tank at the educational level in Latin America, as well as the links that this organization has generated with other sectors to promote its education reform program in government policies and the direction in which it is heading. The research methodology used was Critical Discourse Analysis (CDA), analysing the texts and documents produced by this think tank from 1995 to 2020. The findings show that the Inter-American Dialogue promotes global education policies in Latin America that underpin the neoliberal model of growth of the capitalist economy, increase the presence of private actors in education policy through so-called hybrid governance and open new market niches for companies in the "education business".

Keywords: *Think tanks*, educational policies, education governance, neoliberalism, Inter-American Dialogue.

Élites, think tanks y su influencia en las políticas educativas: el caso de Diálogo Interamericano

RESUMEN

Este trabajo analiza el papel de los think tanks actuales en las políticas educativas a partir del estudio de caso del proyecto educativo de Diálogo Interamericano, el más representativo a nivel

educativo en América Latina, así como los vínculos que esta organización ha generado con otros sectores para poder impulsar en las políticas de los gobiernos su programa de reforma educativa y en qué dirección se orienta la misma. La metodología de investigación utilizada ha sido el Análisis Crítico del Discurso (ACD) analizando los textos y documentos producidos por este think tank de 1995 a 2020. Los hallazgos reflejan que el Diálogo impulsa en América Latina políticas educativas globales que apuntalan el modelo neoliberal de crecimiento de la economía capitalista, incrementan la presencia de actores privados en la política educativa mediante la denominada gobernanza híbrida y abren nuevos nichos de mercado a las empresas en el “negocio educativo”.

Palabras clave: *Think tanks*, políticas educativas, gobernanza educativa, neoliberalismo, Diálogo Interamericano.

Elites, think tanks e a sua influência na política de educação: o caso do Diálogo Interamericano

RESUMO

Este artigo analisa o papel dos actuais grupos de reflexão na política educativa a partir do estudo de caso do projeto educativo do Diálogo Interamericano, o grupo de reflexão mais representativo a nível educativo na América Latina, bem como as ligações que esta organização gerou com outros sectores para promover o seu programa de reforma educativa nas políticas governamentais e a direção que está a seguir. A metodologia de investigação utilizada foi a Análise Crítica do Discurso (ACD), analisando os textos e documentos produzidos por este grupo de reflexão de 1995 a 2020. Os resultados mostram que o Diálogo promove políticas educativas globais na América Latina que sustentam o modelo neoliberal de crescimento da economia capitalista, aumentam a presença de atores privados na política educativa através da chamada governação híbrida e abrem novos nichos de mercado para as empresas do "negócio da educação".

Palavras-chave: *Think tanks*, política educativa, governação da educação, neoliberalismo, Diálogo Interamericano.

INTRODUCTION: ELITES, THINK TANKS AND EDUCATIONAL POLICIES

At the dawn of the 21st century, the study on the link between state policies and economic elites has gained renewed attention (Coronel et al., 2019). The "corporate capture of the State", as it has been called (Carpenter & Moss, 2014), by elites with power -large financial and economic consortiums- had its peak in the 1990s at the height of neoliberal hegemony. During that time

policies of liberalization and privatization, elimination of public protections and subsidies, privatization of state enterprises and weakening of the State's regulatory capacity, were implemented. All these measures strengthened the power of these elites (Codato & Espinoza, 2018).

Currently, think tanks (Salas, 2018) have become one of the most active agents in developing this 'corporate capture' of the State. They have an extraordinarily relevant role in the conformation, configuration and circulation of ideas and conceptions on how to solve and tackle the problems of complex societies (Castillo-Esparcia et al., 2020). Research shows that this type of organization, progressively ascendant within public policy, uses its capacity for influence and impact worldwide to redesign political agendas (Tchubykalo et al., 2019). Especially conservative think tanks, which show a more influential network of connections to national governments, tend to be better funded and have more consistent policy activity (Ness & Gándara, 2014).

Since their historical appearance -at the end of the 19th century-, think tanks have been producing and disseminating policies often linked to the free market (Quintana, 2019). These think tanks are exerting a considerable influence on deliberative processes, constituting themselves as an important voice in mediatized debates, positioning themselves as referents of intellectual and academic production, and proving attractive for the generation of 'policy coalitions' with respect to business groups interested in education (Salas-Porras & Murray, 2017; Viseu & Carvalho, 2018). Their proposals, are presented as scientific knowledge, and evidence derived from the application of neutral epistemological criteria, and supported by technical criteria (Castillo-Esparcia et al., 2020). This has turned them over time into organizations with great power, in the production of changes, in educational policy (Saura, 2015).

Bonds (2010), Williams (2013) and Domhoff (2014) analyze the processes developed by the elites of the corporate community through think tanks to control the public agenda and policies. These are called knowledge shaping processes: (a) they suppress information that may threaten their interests; (b) they organize and finance institutions, chairs, foundations, to produce and promote research that may be useful to ensure the achievement of their objectives; (c) they finance experts willing to attack and discredit research that may be harmful to their interests; and (d) they seek to exert influence on the administration and through the selection of which information can be considered as relevant knowledge and which cannot (Almiron, 2017). In addition, they make networks of relationships and influences, so that their demands are considered at the time of developing public policies, making decisions, or passing laws (Coronel et al., 2019; Royo-Bordonada, 2019).

In recent decades, particularly since the publication of the report *A nation at risk* in the United

States, at the beginning of the 1980s, it has been possible to see a growing interest on the part of think tanks regarding education in countries. This is linked to the dominant narrative of the close relationship between education and economic growth (Helguero, 2019). Thus, education is seen as a potential field of intervention for economic development.

Their intervention has also been particularly important in the debates on the future of education, and in the design of current educational policies (Viales-Hurtado et al., 2021). Therefore, they have managed to exert influence on the governance of education through public-private collaboration (Díez-Gutiérrez, 2021), where they have shaped an authentic 'knowledge industry'.

In the educational field, their proposals for change are linked to a progressive privatization of education, and its management following the managerial business model, often using the trendy vocabulary that is being implemented in the educational system itself: learning outcomes, standardized tests, educational rankings, employability, competencies, entrepreneurship, efficiency, excellence, etc. (Kvernbekk, 2013). The notion of 'evidence-based policy' (EBP) occupies a central place in the construction of political-pedagogical discourses and practices (Hammersley, 2001; Kvernbekk, 2013). For some experts, EBP is nothing more than a new managerialist strategy that facilitates or justifies political agendas that do not require democratic consensus for their implementation (Plehwe, 2015).

From this perspective, the narrative of 'evidence-based' education can generate undesirable effects in the educational arena, such as the exclusion of other forms of knowledge, while facilitating "think tanks to ideologically control what counts as valid public claims and, at the same time, present them as non-political professional claims" (Shalbak, 2015, p. 160).

Their influence and power are determined by their ability to generate direct effects on the process of generating educational policies by intervening in public debates regarding why to teach in schools, how to teach, and for what purpose. This is a guarantee for the elites regarding the production of knowledge in line with their interests or, at least, not in confrontation with them. It is also a way for interest groups to maintain a presence on the political agenda (Medvetz, 2012).

Despite being an initially Anglo-Saxon phenomenon, think tanks have occupied an increasingly important place in the world's societies, generating a geopolitical geography based on the linkage with the national agendas of their respective nation-states. Think tanks are also present in the development of more global ideological projects through transnational collaborative networks, such as Atlas Network at the global level (Atlas Network, 2022), the Latin American Liberal Network (Relial), the Hispan American Center for Economic Research (HACER), or the Latin American Network of Civil Society Organizations for Education (Reduca). These networks are often made up of influential and 'well-ranked' organizations at the international level (McGann,

2021).

The case in Latin America has been The Inter-American Dialogue -also called The Dialogue-, a think tank formed in Washington in 1982 by academics linked to President Carter's administration and the Ford Foundation. It has driven a dominant education reform agenda in the region since the mid-1990s. Curiously, it is an organization that has not been studied by academia, even though its collaborative networks have spread throughout the hemisphere. Its agenda for change in regional education comprises a package of global education policies (GEP's) (Verger, 2014) that cover educational standardization, promotion of public-private partnerships (PPP), accountability policies and management autonomy in schools.

This paper seeks to analyze the role of current think tanks in educational policies based on the case study of the educational project of the Inter-American Dialogue, one of the most representative and with the greatest educational repercussions in Latin America. The links this think tank has generated with other sectors in order to promote its educational reform program in government policies and the direction in which it is heading are also studied.

METHOD

Research in the field of social sciences has its own characteristics, given the complexity of the phenomena to be investigated. That is why we have chosen the qualitative methodology to develop this research and, specifically, the case study (Álvarez & San Fabián, 2012).

The case study stands out among qualitative designs. Its basic characteristic is the inquiry around an example in action in a heuristic way (Stake, 2005). Its potential lies in its capacity to gain knowledge of the particular, the idiosyncratic, without forgetting its holistic context and its interrelationships, and generating hypotheses and findings, and guide decision-making (Arnal et al., 1994; Stake, 2005). Its aim is a global vision of the phenomenon under study, i.e., the understanding of a system in action in its various interrelations with its contextual setting (Feagin et al., 1991).

The Inter-American Dialogue has been selected as a case study (Ortiz, 2022) because of its relevance among Latin American think tanks, and as an exponent of their influence on the educational policies of governments. Its relevance is such that -as exhibited by the think tank itself on its website www.thedialogue.org- it has been ranked by the University of Pennsylvania for six consecutive years among the leading U.S. political think tanks, also related to foreign policy. Prospect Magazine of London named it in 2014 as "Think Tank of the Year" and in 2017 as the "Think Tank to Watch".

The research instrument used for this case study was Critical Discourse Analysis (Van-Dijk, 2009), one of the epistemological perspectives and methodological tools that is currently contributing most to critical social research (Medina-Vicent, 2023; Varela & Mariño, 2023). This approach was selected for its usefulness in unveiling the ideological and political discourse underlying the political and educational project of this think tank, and analyzing the texts and documents it has produced during a period spanning from 1995 to 2020.

Critical Discourse Analysis (CDA) was applied to relevant reports produced by the Inter-American Dialogue, which present diagnoses and proposals on Latin American education. Specifically, 22 working documents, and 13 annual reports.

The analysis was carried out based on two time periods: a) PREAL, which covers a time span from 1995 to 2012, and b) Education Commission, which covers from 2014 to 2020, from which we will seek to develop elements related to its conformation and program. A study was also conducted of the structural conformation of its Education Commission and its relationship with think tanks, development banks, business organizations and 'edu-business'. The latter was aimed at the identification of relations that can explain especially interests, projects, and specific organizational practices that can link them with regional economic and political elites.

The phases of the process applied were as follows:

1. Reading and analysis of documents and reports.
2. Contextualization: (a) Analyzing who, how and for what purpose the documents were produced and (b) how they were disseminated, as well as (c) to whom they were directed.
3. Categorization: (a) Extracting key concepts and words, (b) determining the contextual thematic axes and networks in which they are imbricated, and (c) establishing the fundamental categories that appear in accordance with these concepts and thematic networks.
4. Deepening: (a) Formulating inferences about the ideology and approach of the texts; (b) Discovering the silences from the internal logic of each text, and (c) the contradictions that emerge, and that may not be clearly explicit (Contreras, 2020).

RESULTS

The results focus, in the first part, on discussing and contrasting the structure of the think tank The Dialogue, as well as its funding networks and political potential and the positioning of its educational policy agenda for Latin America. The discussion is focused on the two fundamental periods of The Dialogue's educational project: the Program for Educational Reform in Latin

America (PREAL) which runs from 1995 to the mid-2010s, and the Education Commission which began its activities in 2014 and whose activities are still in force.

Subsequently, in the second part of the results, we will present the think tank's intervention strategies in the educational systems of the region and the implications that it has generated regarding educational policy in Latin America throughout its history.

First Phase: PREAL

The Program for Educational Reform in Latin America (PREAL) was presented by The Dialogue in 1995, with the aim of building a regional consensus. It proposed a series of educational reforms necessary to shore up the region's open economies in a context of economic privatization. Since its origin, we have seen that it has promoted educational policies previously carried out in the U.S. context, linked to logics of accountability, standardization, and decentralization encouraged by corporate elites. The educational project was condensed into a series of key reports, in which the organization developed its educational proposal for the region, conditioning the entire regional educational debate on basic education from the mid-1990s onwards.

The three reports that had the greatest impact were:

- *The Future is at Stake*, launched in 1996. This organization recovered elements of the U.S. educational discourse and affirmed that education is responsible for poverty, inequality, and poor economic performance (PREAL, 1998). To solve this situation, the think tank recommended: a) establishing educational standards; b) decentralizing education and making schools accountable; c) changes in teaching careers; and d) changes in educational investment (PREAL, 1998).
- *Falling behind*, presented in 2001. The document makes a more nuanced analysis of the educational problems in Latin America, emphasizing the 'resistance to evaluations', particularly on the part of governments and teachers, which they consider 'a problem' (PREAL, 2001). The proposals for improving education do not vary.
- *Quantity without quality*, published in 2006. It had a great impact on business groups, politicians, and academia. The essential problem in regional education, it states, is "the absence of quality", and almost no progress, in learning levels (PREAL, 2006). In addition to proposing the same solutions as in the two previous reports, with this report the think tank builds a legitimizing narrative around the subjection of educational systems to global governance mechanisms for education, such as the PISA test, promoted by the OECD since 2000.

The Dialogue has simultaneously promoted PREAL's education agenda through its operating structure. In addition to an Advisory Council and Working Groups, this structure established a network of national alliances involving business organizations and other regional think tanks at the national level. All of these are dedicated to promoting educational reforms inspired by the management and operating principles of the private sector. This network operationalized the think tank's educational initiatives, thus ensuring a joint educational intervention across the region,

inspired by a reform agenda agreed upon by regional elites. By 2014, the organization's national alliances were as follows:

Table 1.
The Dialogue's national alliances.

Country	Entity
Argentina	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Bolivia	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa – CEBIAE
Brasil	Fundação Getulio Vargas (1995-2005)
	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária -CENPEC
	Fundação Lemann
Chile	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - CIDE
	Corporación PARTICIPA
Colombia	Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica - CORPOREDUCACIÓN
	Fundación Empresarios por la Educación – EXE
	Fundación CORONA
	Fundación DIS
Costa rica	Fundación Omar Dengo
Ecuador	Fundación Ecuador
	Grupo FARO
El Salvador	Centro Alfa, S.A.
	Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – FEPADE
Guatemala	Asociación de Investigación y Estudios Sociales ASIES
	Centro de Investigaciones Económicas Nacionales – CIEN
	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Honduras	Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu - FEREMA
	Centro Hondureño de la Empresa Privada
Nicaragua	Foro Educativo Nicaragüense - EDUQUEMOS
	Universidad Centroamericana – UCA
Panama	Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa – CoSPAÉ
	Unión Nacional de Centros Educativos Particulares – UNCEP

Peru	Foro Educativo
	Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE
Dominican Republic	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
	Acción para la Educación Básica - EDUCA
Venezuela	Instituto de Estudios Superiores de Administración – IESA
Uruguay	Universidad ORT
	Universidad Católica – Instituto de Evaluación Educativa

Note. Source: Uczak (2014, p. 137)

By the late 1990s, The Dialogue claimed that PREAL had become "the leading non-governmental voice on education in Latin America and a strong advocate for the participation of private sector leaders in educational initiatives" (The Dialogue, 1998, p. 4). Strictly speaking, it had already positioned itself as the educational battering ram par excellence of the regional elites. Towards the beginning of the 2010s, the program ceased to have the impact it had achieved for almost two decades, giving way to a new educational organization: the Education Commission.

The Education Commission

It is the fundamental instance in the construction of a regional educational project since 2014. Although it represents a continuation of the work of PREAL, it has had a less impacting media presence than its predecessor. The Commission recovers the educational interest of the last phase of PREAL, especially the results in standardized tests, as a way of measuring learning. The Commission proposed the following from its inception: a) to raise the deficient educational quality in the region; b) to argue for systemic change; c) to generate reports with policy and educational priorities; d) to contribute to the development of an accountability mechanism (The Dialogue, 2014).

The think tank presented its report *Building Quality Education* in 2016. This constitutes a 'grand synthesis' of the educational proposals promoted by The Dialogue over two decades. In addition to the continuity with respect to the reading presented on the education problems in the region, it proposes intervention in different areas: a) early childhood development; b) teaching excellence; c) learning assessment; d) educational technologies; e) relevant education (labor insertion), and f) financing (Anónimo, 2016; Inter-American Dialogue, 2016).

The Commission is made up of 15 people linked to Latin American elites at the political, economic, media and academic levels. Screening in 2021 shows us the following:

Table. 2. Composition of the Commission. Source: Jarquín (2022, p.164-169)

Name	Political field	Media field	Economic field	Academic field	Others (Foundations, organizations)
Epsy Campbell (Costa Rica)	-Vicepresident of Costa Rica -National Assembly.			-Studies in Costa Rica and Spain.	-Founded in 1996 the Women's Forum for Central American Integration.
Claudia Costin (Brasil)	-Executive Secretariat of Education Rio de Janeiro. -ILO member. -Executive Secretariat and Minister of the Cardoso government. -Director of Education. World Bank.	-Newspaper columnist in Folha Sao Paulo.	-President of Promon-Intelligens, e-learning. -Corporate Board Commercial Education Rio de Janeiro.	-Master's in economics at São Paulo (EAESP). -Visiting lecturer at Harvard Graduate School of Education.	- Board of directors of the 'Fundación Bunge y Born'. - Director of CEIPE- Center for Excellence and Innovation of Education Policies, a think tank - within Getulio Vargas Foundation -Vicepresident of 'Fundación Victor Civita'. -Linked to Ayrton Senna Institute. - Todos pela Educação.
Gerardo Della Paolera (Argentina)			-American Chamber of Commerce, France.	PhD Economics, University Chicago. -Exrector Universidad Torcuato di Tella.	-Executive director of Fundación Bunge y Born. Education (early childhood) -President of the Global Development Network-New Delhi.
Sergio Fajardo (Colombia)	-Ex-Governor of Antioquia and ex-Mayor of Medellin. -Presidential candidate.	-Deputy editor of 'El Colombiano'	-Close to Grupo Empresarial Antioqueño.	-PhD University of Wisconsin. -Academic at Universidad Andes (Private).	- Speaker with REDUCA and Empresarios por la Educación
Claudio X. González (Mexico)	-Presidential office, 1994-2000. -Coordinator of Undersecretaries.	-Televisa	-Board member of Genera. -Board member of Compartamos Banco.	-Doctorate in Law at Tufts University. -Member of the Patronato Colegio de México.	-President of 'Mexicanos contra la Corrupción'. -Founder of 'Mexicanos Primero'. -Expresident of Televisa Foundation. - Ex president of UNETE .
George Gray (Bolivia)	-Ex-economist for Latin America. UN Development		-Head of the economic think tank of the Ministry	-Graduate at University of Oxford, Harvard, and Cornell.	

Name	Political field	Media field	Economic field	Academic field	Others (Foundations, organizations)
	programme.		of the Presidency (Bolivia).		
Felipe Ortíz (Peru)	-Ex-ambassador of Peru in the US. -Coauthor of different works with Pedro Pablo Kuczynski.	-Winner of the Jerusalem Award of Journalism 1998.	-Member CEAL, CREDICOR P, Banco de Crédito, etc.	-Industrial engineer. -Master University Rochester, NY. -Rector of the Universidad del Pacífico (Private).	-Board of 'Enseña Perú'
Salvador Paiz (Guatemala)			-Co-President Grupo PDC - Vicepresident Walmart Centroamérica.	-Bachelor's degree, Wharton School, the University of Pennsylvania + MBA	-President of the Fundación Sergio Paiz Andrade (FUNSEPA), dedicated to the improvement of the quality of education in Guatemala through technology.
Viviane Senna (Brazil)			-Board of Directors, Banco Santander. -Editorial board. Ed. Confederação Nacional de Industrias.	-Psychologist. Pontificia Universidad Católica de São Paulo.	-President of the Ayrton Senna Institute. -Member of the Adult Friends group. -Founders' Council - Todos pela Educação.
Emiliana Vegas (Venezuela)	-Chief executive Division of Education) IDB. -Worked at World Bank			-PhD in Education. Harvard University.	
Elena Viyella (Dominican Republic)			President of Inter-Química	-APEC University	President of EDUCA, non-profit organization dedicated to the improvement of the quality of education.
José Weinstein	-Manager Centro de			-PhD in Sociology.	-Manager Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile (2006-

Name	Political field	Media field	Economic field	Academic field	Others (Foundations, organizations)
(Chile)	Innovación en Educación, Fundación Chile (2006-2013). -Minister of Culture (2003-2006) -Subsecretary of Education (2000-2003).			Universidad Católica Lovaina. -Doctorate supervisor. doctorado Educación Universidad Diego Portales. -Consultant World Bank, IDB, UNESCO, ECLAC.	2013). -Fundación Andes, Manager of educational projects.
Ariel Fiszbein (Argentina)	-Worked at the World Bank.			-PhD in Economics (Berkeley).	
Ricardo Lagos (Chile)	-President of Chile (2000-2006) - UN envoy for climate change. -Ambassador of Chile in the USSR. -Minister of Education (1990-1994).			-PhD in Economics Duke University -Director of Political Sciences. Univ. Chile. -General Secretary FLACSO. -Professor Brown University.	-President of Fundación Democracia y Desarrollo.
Ernesto Zedillo (Mexico)	-President of Mexico (1994-2000) -United Nations High-level Advisory Board on Economic and Social Affairs		-Board of directors PRISA Group. -Executive director P&G, Alcoa, Union Pacific	-PhD Yale University -Dir. Yale Center for Study Globalization -Member of the American Philosophical Society	-Chair Rockefeller Foundation Economic Council on Planetary Health. -Member of 'Grupo de los 30'.

As can be seen in the table, the members of the Education Commission, are political actors linked to the hemispheric elites in the political arena (Campbell, Costin, Ortíz, Weinstein, Lagos, Zedillo and Fajardo), to the world of international organizations (Gray, Campbell, Costin, Vegas and

Fiszbein), to large regional capital (Costin, Fajardo, González, Villeya, Senna), civil society organizations with a strong presence in their countries of origin (González, Ortíz, Senna, Villeya, Costin), important foundations (Paíz, Della Paolera, González, Weinsten, Lagos), as well as the media and other think tanks and private institutes (Jarquín, 2022). The above makes it possible to clearly see the condition of this organization as a crystallization of regional elites. A space in which educational reforms and policies aimed at maximizing the investments of regional capital have been promoted, as well as policies of control over teachers, a mobilized sector that has historically represented a counterweight to the oligarchic policies of the region.

The role of The Inter-American Dialogue

In this second part, the results of the analysis are advanced so as to understand the implications that the think tank has generated with respect to education policy in Latin America throughout its history. To this end, it is essential to delve into its intervention strategies in the education systems of the region. These can be obtained from a critical reading of its documents and policy positions in the field of education. We can find three major strategic bets of the organization: a) networking, which has allowed it to establish useful links within the different regional elites; b) agenda setting, with which it has built a dominant narrative of educational reform in the region; and c) heterarchy in education, which refers to the promotion of a form of government that incorporates members of the private sector in the decision-making processes.

Agenda setting

One of the common functions of think tanks is the setting of a political agenda to guide the debate towards the achievement of a series of changes considered necessary. The formulated agenda is thus recovered by government agencies as priority elements for discussion, which allows the actors who have developed it to intervene not only in the public debate but also as interlocutors of different governing bodies, a growing trend in the region. Pinilla (2012) states that a key aspect in the functioning of think tanks lies in their relationship with the media and the construction of a public image. Linked to this, these organizations have developed strategies to disseminate their research and policy proposals.

The Dialogue has been successful in this regard thanks to the continuous dissemination campaigns it has carried out with respect to its proposals on educational policy. One of the most significant of these was the year-long campaign carried out by José Octavio Bordón -former presidential candidate in Argentina, senator and then governor of Mendoza- to promote the report *The Future is at Stake*, launched in 1996. During the 1999 tour, the Argentine politician met with heads of state and business leaders from Mexico, Colombia, Brazil, Chile, the Dominican

Republic, El Salvador, and Peru. The reason was to disseminate the educational reform agenda based on standardization and decentralization policies in education systems to improve the quality of education. This agenda -linked to the narrative promoted at that time by multilateral and supranational institutions such as the World Bank- became dominant within the region's education systems. This would deepen years later with the launching of the next two PREAL Reports.

PREAL's meetings spread throughout Central America, the Southern Cone of the continent and the United States, with the presence of politicians, businessmen and other civil society actors with access to the media. Their purpose was to discuss and promote the education reform agenda with representatives of national governments, business groups and other civil society actors. As a result, the think tank managed to underpin an educational reform agenda that was discussed practically throughout the continent, as the product of in-depth academic reflection and not necessarily as the expression of a political project.

In this way, The Dialogue has become and affirmed itself as an instance that has managed to intervene in a relevant way in the formulation of educational policies in the region. Its activities to establish the regional debate agenda have been significant in areas such as the design of merit-based teaching careers, early childhood care programs, or the adoption of digital technology in schools. In all of them, a managerial principle of intervention on regional education has been maintained, albeit covered by a citizen discourse, based on the imperative of using evidence for decision making. The think tank itself recognizes that for more than two decades it has been a leading voice in educational policy debates, producing influential documents and articles and convening public meetings and private briefings, with the aim of promoting educational changes in the region.

Networking

The construction of collaborative networks can respond to the organization of different individuals and collectivities that seek to address a common problem. These differ from corporate relationships, as they are constituted in a more autonomous way with the capacity to go beyond the state logic itself. This presupposes greater operational flexibility, as well as a greater capacity to obtain relevant information regarding social problems and the changes needed to solve them (Caetano & Mendes, 2020).

Generally, the intervention of think tanks in political life has been linked to the generation of networks with individuals and institutions that provide useful links through which to access information and resources that are strategic for the achievement of results. Think tanks have developed operational networks in different spheres (Caetano & Mendes, 2020) which have allowed them to consolidate their position as policy-oriented knowledge-generating entities. The Dialogue is in line with this.

Networking with economic, political, academic, and media actors has been a fundamental part of

the think tank's history. Its educational project has been nurtured by this organizational commitment, which has allowed it to gain media coverage and the attention of high-level regional politicians. Its ability to build influential relationships is evident when considering the integration of its Education Commission, a 'high caliber' initiative that condenses the interest in education of different sectors of the regional, political, and economic elite.

The Commission includes representatives of large regional capital, interested in promoting an education that responds to the interests of labor markets, actors linked to the world of regional philanthropy (for which the promotion of their activities by the regional governments themselves is fundamental), politicians close to managerial administrative perspectives (these believe that the private sector has a greater capacity to solve social problems than the public sector) and, finally, strategic actors of Edu business in the region, that find in the education sector an attractive space for profit. The creation, of such instance, was recognized as a commitment to educational transformation by "political and business leaders, the media and civil society" throughout Latin America (The Dialogue, 2014, p. 19).

Heterarchy

Throughout its history, the think tank has promoted a form of government known as 'heterarchical governance' in the regional education sector. In this regard, Olmedo & Wilkins (2014, p. 108) suggest that heterarchies are made up of a "heterogeneous group of old and new actors with different backgrounds, profiles and interests, who share relationships, responsibilities and decision-making processes at different levels". This allows them to function is the development of flexible collaborative networks, which manage to develop forms of informal - and sometimes institutionalized - authority throughout the political process. In this way, the inclusion of private actors at different levels of education systems becomes an increasingly common process.

In a PREAL document (2012, p. 5), it is mentioned that

the recognition of the contribution the business sector can make in the construction of the public sector is based on the firm belief that the only way we have to build public, social, collective, private and state goods is through the articulation of the three sectors: public, private and social.

Part of this has been the systematic creation of alliances with regional business groups, as well as the recovery of an educational reform agenda linked to the U.S. corporate sphere. In line with the above mentioned, it is possible to identify two trends:

(a) positioning of different actors linked to The Dialogue in key spaces of regional education policy, either directly or through organizations created or chaired by them;

b) direct participation of the organization in the design and discussion of specific educational policies.

The first point can be illustrated by considering the examples of Gabriel Sánchez Zinny, linked to The Dialogue since the 1990s in educational issues, who recently served as Director General of Culture and Education of the province of Buenos Aires, Argentina; Claudio X. González Guajardo, founder of the organization Mexicanos Primero, who would become a protagonist in the conformation and start up of the Educational Reform promoted in Mexico in 2013 (Jarquín, 2021); and Vivianne Senna, who through the Ayrton Senna Institute has managed to form strategic public-private alliances with municipal governments in Brazil (Da Silva & Dos Santos, 2022).

Regarding the second point, two episodes analyzed are significant: the first, in 2008, when the Dominican Minister of Education invited Jeffrey Puryear, co-director of The Dialogue Education Program, to launch the first of the 12 regional forums on the Ten-Year Education Plan (Inter-American Dialogue, 2009); the second, when the Mexican government recently invited Ariel Fiszbein, director of The Dialogue Education Program to the Early Childhood Forum, where fundamental elements of the Federal Government's policy on Early Childhood were discussed.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

The initial interest of this research was to analyze an organization representative of the new 'ideological elite' of think tanks created expressly to generate and influence educational policies in Latin America. The Inter-American Dialogue through its history, its documents, campaigns, and agenda... the specific functions it has sought to fulfill, the interests it has represented and the alliances it has established... have been analyzed.

Through a critical reading of its documents and organizational composition, it has been confirmed that The Dialogue is a fundamental think tank in the development of the regional educational debate. Moreover, in our opinion, it is the most important organization of its kind, considering its capacity to build an educational agenda that has covered practically all Latin America. Its network of strategic alliances has intertwined with different regional elites, something no other organization of its kind enjoys, and another factor being its capacity to intervene directly in processes of development and dissemination of educational policies in different countries. In this way, the organization has managed to underpin hybrid governance schemes (Lubienski et al., 2016) in national education, as well as to open new market niches for companies in the education business (Moschetti et al., 2020).

According to the documentation and information analyzed, the think tank The Dialogue has acted directly as a producer of educational discourses and narratives in the process of consolidation of the neoliberal project of education. This has taken the form of public policies that are determinant

through the networks of influence in which the think tank is inserted. It has been carried out through the provision of evidence-based policies, that have determined the political agenda in the education system, and the shaping of a 'public opinion', and a generalized 'common sense', about the goals and aims of education systems and the mechanisms to reach them.

In the context of new networks interwoven by the market and multiple new actors, the activity of think tanks is symptomatic of the new modes of relationship and power construction of capitalist elites, which have found in the process of developing public policies a relevant space to deploy political activities, particularly in the field of education. The influence of dominant sectors in education has found in the centers of thought an effective form of realization, due to the consensual capacity of the narrative of science, evidence, and the scientific approach as a way of solving common problems. The Dialogue has succeeded in establishing not only a broad network of collaboration in the hemisphere, but also an educational 'common sense', associated with an accumulation of technical solutions with managerial elements to complex problems.

The discussion we raise for future research is whether the interests, principles, values, and ideology of these elites are not being taken over by those who suffer them, as Gramsci (1971) thought, if the values of the ruling class are taken over by the dominated class, no occupation tanks are needed. What capitalism has realized in the neoliberal era, argues Han (2014), is that it does not need to be harsh, but seductive. There is nothing more to confirm that most of the transformations, that Latin American educational policies have undergone, coincide exactly with the approaches of the think tank studied. How the agendas of the various governments have incorporated as their own the arguments of these private corporations, becoming the spokespersons of their interests. Therefore, a future line of research is to delve into how these processes of 'ideological lobbying' are assumed 'from below' and what response and resistance is being promoted in Latin America.

REFERENCES

- Atlas Network. (2022). *Over 500 partners in almost 100 countries around the globe*.
<https://www.atlasnetwork.org/partners>
- Almiron, N. (2017). Favoring the elites: Think tanks and discourse coalitions. *International Journal of Communication*, 11, 4350-4369. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/6670>
- Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. DOI: 10.30827/Digibug.20644
- Anónimo. (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina. 1a edición especial*. Santillana. Edición para Diálogo Interamericano.

https://www.fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/construyendo_una_educacin_de_calidad_web.pdf

Arnal, J., Rincón, D. D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor.

Baertl, A. (2019). *Think tanks and the private sector: Opportunities and challenges. On think tanks. Working paper 6*. University of Bath and Universidad del Pacífico.
https://onthinktanks.org/wp-content/uploads/2019/07/ABaertl_WP6.pdf

Bonds, E. (2010). The knowledge-shaping process: Elite mobilization and environmental policy. *Critical Sociology*, 37(4), 429-446. <https://doi.org/10.1177/0896920510379440>

Carpenter D., & Moss, D. (2014). *Preventing Regulatory Capture. Special Interest Influence and How to Limit it. The Tobin Project*. Cambridge University Press.

Castillo-Esparcia, A., Castellero-Ostio, E., & Castillo-Díaz, Ana. (2020). Los think tanks en España. Análisis de sus estrategias de comunicación digitales. *Revista latina de comunicación social*, (77), 253-273. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1457>

Codato, A., & Espinoza, F. (Eds.). (2018). *Élites en las Américas: diferentes perspectivas*. Editora UFPR.

Caetano, M., & Mendes, V. (2020). Think tanks, networks and business performance in education. *Educar em Revista*, 36, 1-17. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75939>

Contreras, D. (2020). Análisis de contenido analógico: una aplicación de la hermenéutica analógica para el análisis de contenido curricular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(1), e071.
<https://doi.org/10.24215/18537863e071>

Coronel, V., Stoessel, S., Guanche, J., & Cadahia, M. (2019). Captura y descorporativización estatal de las élites financieras en Ecuador. *Colombia Internacional*, (100), 147-174.
<https://doi.org/10.7440/colombiaint100.2019.07>

Da Silva, N., & Dos Santos, I. (2022). Rede de Relações do Instituto Ayrton Senna: articulações para o substanciamento das parcerias público-privadas. *Revista Exitus*, 12, 1-24.
<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1682>

- Díez-Gutiérrez, E. (2021). Gobernanza híbrida digital y capitalismo Edtech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.860>
- Domhoff, W. (2014). *Who rules America?* McGraw Hill.
- Feagin, J., Orum, A., & Sjöberg, G. (eds.). (1991). *A case for case study*. University of North Carolina Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Lawrence & Wishart Limited.
- Hammersley, M. (2001). Some questions about evidence-based practice in education. In Pring, R. & and Thomas, G (eds.), *Evidence-based Practice in Education* (pp. 133–149). Open University Press.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Inter-American Dialogue. (2009). *Program Report*. The Dialogue. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/06/2009-Program-Report.pdf>
- Inter-American Dialogue. (2014). *2013-2014 Annual Report*. The Dialogue. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/06/2013-4AnnualReportFinal.pdf>
- Inter-American Dialogue. (2016). *Program Report*. The Dialogue. <https://www.thedialogue.org/analysis/2015-2016-annual-report/>
- Jarquín, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Akal
- Jarquín, M. (2022). *Think tanks y reforma educativa en América Latina: la propuesta del Diálogo Interamericano*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2022/mayo/0825160/Index.html>
- Kvernbekk, T. (2013). Evidence-based practice: On the function of evidence in practical reasoning. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 2(2), 19-33. <https://philpapers.org/rec/KVEEPO>
- Lubienski, C., Brewer, J. T., & La Londe, P. (2016). Orchestrating policy ideas: philanthropies and think tanks in US education policy advocacy networks. *The Australian Educational Researcher*, 43(1), 55-73. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0187-y>
- McGann, J. (2021). *Global Go To Think Tank. Index Report. 2020*. Think Tanks & Civil Societies

- Program, The Lauder Institute, The University of Pennsylvania.
<https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/48577>
- Medina-Vicent, M. (2023). Reacciones discursivas frente al movimiento feminista en el Estado español: Un análisis de la literatura antifeminista. *RES. Revista Española de Sociología*, 32(1), 150. doi: 10.22325/fes/res.2023.150
- Medvetz, T. (2012). Murky power: “Think tanks” as boundary organizations. In Courpasson, D., Golsorkhi, D. & Sallaz, J. J., *Rethinking Power in Organizations, Institutions, and Markets: Volume 34* (pp. 113-133). Emerald Group. DOI: 10.1108/S0733-558X(2012)34
- Moschetti, M., Martínez-Pons, M., Bordoli, E., & Martinis, P. (2020). The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy*, 35(3), 367–393. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1562569>
- Ness, E., & Gándara, D. (2014). Ideological think tanks in the states: An inventory of their prevalence, networks, and higher education policy activity. *Educational Policy*, 28(2), 258-280. <https://doi.org/10.1177/0895904813515328>
- Olmedo, A., & Wilkins, A. (2014). Gobernar la educación a través de los padres. Política educativa y construcción de subjetividades neoliberales en Inglaterra. *Profesorado*, 18(2), 99-116. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/33510>
- Ortiz, M. (2022). El método de estudio de caso. In Santos, I. & Pastor, S., *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua*, (pp. 153-169). Arco Libros.
- Pinilla, J. (2012). Think tanks, saber experto y formación de agenda política en el Chile actual. *Polis*, 11(32), 27-41. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200008>
- Plehwé, D. (2015). The politics of policy think-tanks: organizing expertise, legitimacy and counter-expertise in policy networks. In Fischer, F., Torgerson, D., Durnova, A. & Orsini, M., *Handbook of critical policy studies* (pp. 358-379). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781783472352.00028>
- PREAL. (1998). *El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/12/1998-Informe-de-Eduaci%C3%B3n-LAC.pdf>

- PREAL. (2001). *Quedándonos atrás. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/2001-Informe-de-Progreso-Educativo-LAC.pdf>
- PREAL. (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/12/2006-Informe-de-Progreso-Educativo-LAC.pdf>
- PREAL. (2012). *¿Cómo contribuyen los empresarios a la mejoría de la calidad de la educación? Redes Empresariales por la Educación en Centroamérica*, PREAL Documentos.
- Quintana, A. (2019). *Ten Steps for U.S. Policy on Venezuela*. Heritage Foundation.
- Royo-Bordonada, M. (2019). Captura corporativa de la salud pública. *Revista de Bioética y Derecho*, (45), 25-41. <https://doi.org/10.1344/rbd2019.0.27783>
- Salas, A. (2018). *Conocimiento y poder: las ideas, los expertos y los centros de pensamiento*. Akal.
- Salas-Porras, A., & Murray, G. (2017). *Think tanks and global politics: key spaces in the structure of power*. Palgrave.
- Saura, G. (2015). Think tanks and education. FAES neoliberalism in the LOMCE. *Education Policy Analysis Archives*, 23(107), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Shalbak, I. (2015). *The birth of think tanks. History, Theory and Politics in the Long American Century*. Thesis. University of New South Wales. <http://hdl.handle.net/1959.4/54753>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tchubykalo, E., Manfredi-Sánchez, J., & Sánchez-Giménez, J. (2019). Think tanks and Political Influence. How Influencer Networks and the Specialization of Power Are Represented on Twitter. *Trípodos*, (45), 111-131. <https://raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/363336>.
- The Dialogue. (1998). *1998 Program Report*. <https://bit.ly/3XeBPiL>
- The Dialogue. (11 noviembre 2014). Comisión para la Educación de Calidad para Todos [entrada blog]. *The Dialogue*. <https://www.thedialogue.org/blogs/2014/11/comision-para-la->

educacion-de-calidad-para-todos/?lang=es

- Uczak, L. (2014). *O PREAL e as políticas de avaliação educacional para á America Latina*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94732>
- Van-Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa.
- Varela, M., & Mariño, M. (2023). Llorar fotografías. RES. *Revista Española de Sociología*, 32(1), 149. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.149>
- Verger, A. (2014). Why do policy-makers adopt global education policies? Toward a research framework on the varying role of ideas in education reform, *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/33064_16_2_Antoni_Verger.pdf
- Viales-Hurtado, R., Saénz-Leandro, R., & Garita-Mondragón, M. (2021). Transnationalization of science and technology policies in Central America. A network analysis 1955-2020. *Iconos*, 71, 37-58. <https://doi.org/10.17141/ICONOS.71.2021.4830>
- Viseu, S., & Carvalho, L. (2018). Think tanks, policy networks and education governance: The emergence of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26(108), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3664>
- Williams, B. (2013). *Influence Incognito. Edmond J. Safra Working Papers*, 3. Harvard University. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2239839>

El genocidio sobre Gaza como máxima expresión del neosionismo en Palestina

Antonio Basallote Marín

Universidad de Sevilla, Estado español

<https://orcid.org/0000-0001-9823-3619>

abasallote@us.es

RESUMEN

En octubre de 2023, el ejército israelí inició una campaña de genocidio en el contexto de diecisiete años de bloqueo y ocupación efectiva de la franja de Gaza, convertida en un enorme campo de hacinamiento humano y objeto de bombardeos frecuentes desde 2007. El ataque de Hamas el 7 de octubre se convirtió en un casus belli para el gobierno israelí y su ejército de ocupación, pero la descomunal violencia ejercida sobre Gaza y sobre toda su población debe estudiarse en el contexto de acción de una ideología fundamentalista nacionalista y religiosa, denominada neosionismo. Consideramos la guerra genocida sobre Gaza como última consecuencia práctica de dicha ideología. Esta deriva radical del sionismo llevada a su extremo explica en buena medida las masacres cotidianas en Gaza, así como el recrudecimiento de la violencia del movimiento colono y del ejército ocupante en Jerusalén Este y en Cisjordania. Así, nuestro objetivo es analizar la violencia en Palestina en su debido contexto, en especial el contexto ideológico del que deriva.

Palabras clave: Gaza, genocidio, Palestina, sionismo, neosionismo.

The genocide on Gaza as the maximum expression of neo-Zionism in Palestine

ABSTRACT

In October 2023, the Israeli army began a campaign of genocide in the context of seventeen years of blockade and effective occupation of the Gaza Strip, converted into a huge human overcrowding camp and subject to frequent bombings since 2007. The Hamas attack on October 7 became a casus belli for the Israeli government and its occupation army, but the enormous violence exerted on Gaza, and its entire population, must be studied in the context of the action of a nationalist and religious fundamentalist ideology, called neo-Zionism. We consider the genocidal war on Gaza as the last practical consequence of this ideology. This radical drift of Zionism taken to its extreme largely explains the daily massacres in Gaza, as well as the escalation of violence by the settler movement and the occupying army in East

Jerusalem and the West Bank. Thus, our objective is to analyze violence in Palestine in its proper context, especially the ideological context from which it derives.

Keywords: Gaza, Genocide, Palestine, Zionism, Neozionism.

O genocídio de gaza como expressão máxima do neo-sionismo na Palestina

RESUMO

Em Outubro de 2023, o exército israelita iniciou uma campanha de genocídio no contexto de dezassete anos de bloqueio e ocupação efectiva da Faixa de Gaza, convertida num enorme campo de superlotação humana e sujeita a bombardeamentos frequentes desde 2007. O ataque do Hamas em 7 de Outubro tornou-se um casus belli para o governo israelita e o seu exército de ocupação, mas a enorme violência exercida sobre Gaza e toda a sua população deve ser estudada no contexto da acção de uma ideologia nacionalista e fundamentalista religiosa, chamada neo-sionismo. Consideramos a guerra genocida em Gaza como a última consequência prática desta ideologia. Esta tendência radical do sionismo levada ao extremo explica em grande parte os massacres diários em Gaza, bem como a escalada de violência por parte do movimento de colonos e do exército ocupante em Jerusalém Oriental e na Cisjordânia. Assim, nosso objetivo é analisar a violência na Palestina em seu contexto próprio, especialmente o contexto ideológico do qual ela deriva.

Palavras-chave: Gaza, genocídio, Palestina, Sionismo, neo-sionismo.

INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación de Israel han pretendido erigir el 7 de octubre de 2023 en su particular “11 de septiembre¹,” para declarar, como hicieran los Estados Unidos, una fraudulenta “guerra contra el terror,” que sirviera de “cheque en blanco” contra toda la población palestina en los Territorios Palestinos Ocupados. Sin embargo, y sin restar un ápice de repulsa al terror causado por Hamas ese día en Israel, no podemos obviar el contexto específico de violencia en el que se produjo. La milicia de resistencia armada HAMAS (acrónimo árabe de Movimiento de Resistencia Islámica) llevó a cabo un ataque brutal contra soldados y civiles israelíes, resultando en una gran matanza el 7 de octubre de 2023. Así mismo, hizo rehenes a más de 200 personas, entre soldados y civiles.

¹ <https://www.bbc.com/mundo/articles/cd17x22mwxko>

Por su parte, el ejército israelí, tras asesinar a los milicianos que habían sorteado el muro y el sistema militar que encierra a la población palestina de Gaza, continuó con una campaña militar basada en “la destrucción y no en la precisión” (MacKernan & Kierszenbaum, 2023). Además, desde el 7 de octubre de 2023, hasta el 17 de abril de 2024, diferentes ONGs sobre el terreno denunciaron que el ejército israelí había secuestrado a miles de palestinos/as (8.300 sólo en Cisjordania) (Nashed, 2024)

Por último, para comprender la dinámica de violencia y dicho contexto específico, hay que considerar un marco histórico mayor, y analizar algunos hitos claves que ayuden a comprender la situación actual. Por ello, situamos la campaña genocida contra Gaza -y el aumento de la violencia colona y militar contra Cisjordania y Jerusalén Este-, en el contexto histórico e ideológico del sionismo y su expansión territorial desde la creación del Estado de Israel. En especial, veremos como el discurso sionista llevado a la práctica explica tanto la expansión territorial israelí como la violencia cotidiana contra la población palestina. Así mismo, la deriva fundamentalista religiosa del sionismo a partir de 1967, y en especial la hegemonía del neosionismo en las últimas 2 décadas (Jamal, 2018), se corresponde con el aumento significativo de dicha violencia, con el genocidio sobre Gaza como máximo exponente.

Breve contextualización histórica

El colonialismo europeo, y de forma destacada el franco-británico, contribuyó de manera decisiva a la configuración geográfica, política y socioeconómica del Mashreq u Oriente Próximo. A su vez, desde principios del siglo XX, en el contexto de ese colonialismo, y en vísperas de la Primera Guerra Mundial, entró en escena el sionismo, que se convertiría en la ideología más determinante y decisiva, por encima de otras locales (como el nacionalismo árabe o el islamismo), en el devenir histórico de la región palestina y de su población nativa (Basallote, 2022). Si bien la colonización sionista de Palestina comenzó en 1882, es a partir de la segunda aliya (1904-1914), cuando comienza la “colonización blanca” (Izquierdo, 2006, 2011) o colonialismo de asentamiento (Collins, 2012). Con este colonialismo de sustitución de la población nativa por la alóctona (Wolfe, 2006), el movimiento sionista adoptó los conceptos e ideas de “Kibush Avodah” (conquista del trabajo) y “Avodah Ivrit” (trabajo hebreo), sentando las raíces de la exclusión de la población árabe y las raíces del posterior apartheid, y el movimiento político-social y paramilitar derivado de una ideología nacionalista emergida en Europa que, así, está constituida en todas sus dimensiones.

La descomunal violencia y destrucción que actualmente aflige la franja de Gaza comenzó el 9 de octubre de 2023, tras el ataque masivo sobre Israel de algunas milicias de la resistencia armada palestina, principalmente Hamás. Así lo han reportado constantemente los mass media

internacionales, pocas veces contextualizando dichos ataques. Consideramos que tanto la cobertura mediática como el análisis histórico o político de dichos hechos debe ser claramente explicado en su contexto. Así, no hay que olvidar los 17 años de bloqueo y ocupación por tierra, mar y aire a los que la franja de Gaza venía siendo sometida, por no hablar de las operaciones de bombardeos masivos desde 2008. Así mismo, el hacinamiento y la proliferación de campos de refugiados (la mitad de la población de Gaza es refugiada) proviene de la primera Nakba (1948) y de la limpieza étnica en torno al establecimiento del Estado de Israel sobre el resto de las tierras palestinas.

Por ello, nunca debe obviarse la consideración de la ideología sionista y su consiguiente movimiento político-militar y colonizador como cristalina e inequívoca raíz del “conflicto” que perdura (Basallote, 2015, 2017). El establecimiento del Estado de Israel y la posterior expansión territorial del mismo, con la ocupación militar de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este (además del Golán sirio), constituyen los hitos clave del proyecto colonial sionista. Un colonialismo de asentamiento (Collins, 2012) o de sustitución (Wolfe, 2006) que sigue vigente y que constituye una violencia directa, simbólica y estructural (Galtung, 1969) contra la población nativa palestina. A continuación, esbozamos los hechos fundamentales de dicho proyecto.

Entre 1882, cuando se establece la primera colonia sionista, y 1948, la historia de Palestina es, sobre todo, la crónica de la implantación de un movimiento colonial de origen europeo, mayoritariamente mediante la usurpación y acaparamiento de tierras para dichas colonias de asentamiento. En noviembre de 1947, Palestina sería propuesta para una división por la ONU mediante la Resolución 181 del Consejo de Seguridad. La propuesta de partición atribuía un 54% del territorio para la comunidad judía sionista proveniente de Europa y Rusia desde 1882 - sobre todo desde 1904-, aunque sólo era propietaria de un 5,8% de la tierra (Pappé, 2008, p. 41), y en la que había un 48% de palestinos, y el 46% restante para la población árabe nativa, que por entonces constituía el 75% de la población total (Weinstock, 1970, p. 322; Pappé, 2008, p. 47), con Belén y Jerusalén bajo control internacional (Pappé, 2007, 2017). Desde 1949, fecha en la que Israel consigue expandir su territorio hasta el 78% del total de la Palestina delimitada en el Mandato, hasta 2023, cuando más de 600.000 colonos israelíes habitan los Territorios Palestinos Ocupados (TPO), la historia de Palestina es la de la expansión territorial de dicho Estado mediante varias guerras y por medio de la construcción de un muro que se anexiona aproximadamente el 10% de Cisjordania; así como de un progresivo proceso de expulsión de buena parte de la población nativa. En la actualidad, los Territorios Ocupados de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este constituyen apenas un 20% de la Palestina delimitada en 1921 durante el Mandato Británico (1921-1948). Ese 20% de tierra, está formado por tres entidades territoriales inconexas, ocupadas militarmente y colonizadas desde 1967, con lo que la autonomía real se limita a algunos núcleos urbanos donde los palestinos viven,

por lo general, en condiciones muy precarias. A esto hay que añadir que el Muro, que lleva construyéndose desde 2002, se ha anexionado aproximadamente un 10% de Cisjordania (Basallote, 2022a; Escudero, 2006).

METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La metodología utilizada es de análisis cualitativo, basado en la observación de la violencia en distintas estancias en el territorio entre 2010 y 2012, y en el análisis documental de fuentes primarias y secundarias, que ha incluido una abundante bibliografía especializada. Nos hemos fundamentado en los informes y documentos oficiales de organizaciones internacionales como la OCHA (Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de la ONU), y de la Corte Internacional de Justicia, y en el trabajo de campo de ONG palestinas, israelíes, e internacionales, como la organización de Derechos Humanos B'tselem, o Amnesty International (2017), entre otras. En ese sentido, ha sido fundamental el informe de la Relatora Especial para los Derechos Humanos en los Territorios Palestinos Ocupados, *Anatomy of a Genocide* (Albanese, 2024), y la demanda de Sudáfrica a Israel ante la Corte Penal Internacional. Así mismo, realizamos una revisión bibliográfica especializada en la Historia de Palestina e Israel, y del sionismo y el neosionismo. Por último, dada la vigencia y actualidad del proceso histórico, ha sido necesario recurrir a fuentes hemerográficas.

Respecto al marco teórico y conceptual, hay cuatro paradigmas y marcos teóricos que consideramos esenciales para identificar, analizar con rigor, y comprender, el pasado y el presente de Palestina. Son cuatro enfoques tan pertinentes como compatibles y complementarios entre sí.

El colonialismo de asentamiento.

Los estudios sobre el colonialismo de asentamiento (settler colonialism) como una forma específica y diferenciada del colonialismo de metrópoli comienzan a desarrollarse, según el historiador Lorenzo Veracini (2013), a mediados de la década de 1990. En este caso, no existe una metrópoli en un país de origen, ni se usa mano de obra nativa, sino que el grupo humano exógeno tiende a desplazar y a sustituir o reemplaza permanentemente a la población nativa (Wolfe, 2006), ocupando sus territorios, en lo que no constituye un acontecimiento coyuntural sino una estructura permanente (Cavanagh & Veracini, 2016, p. 29).

Ya en 1973, el historiador francés Maxime Rodinson escribió: *Israel: A Colonial Settler-State?* Pero es, sobre todo, a partir de la década de 1990, cuando autores palestinos y, posteriormente, el autor australiano Patrick Wolfe (2006, pp. 388-390), Lorenzo Veracini (2007), el autor israelí Marcelo Svirsky (2012), y algunos autores palestinos (Sabbagh-Khoury, 2022)...

comenzaron a aplicar este paradigma al sionismo y a la cuestión palestina-israelí.

Limpieza étnica

“Al-Nakba” (catástrofe o desastre) es el nombre en árabe con que los palestinos y las palestinas conocen un proceso que tiene el 15 de mayo de 1948 como fecha de referencia y simbólica del expolio y las masacres que sufrieron. Fue entonces cuando las milicias paramilitares colonas Irgún, el Lehi, el Palmach y la Haganá, facilitaron la creación, por la fuerza, del Estado de Israel sobre Palestina. El proceso había comenzado en 1882 con la implantación de la primera colonia sionista, tras gestarse durante décadas una nueva ideología en Europa: el sionismo. Desde entonces hasta hoy, se ha producido un proceso constante de ocupación, colonización de tierras y persecución contra la población palestina que algunos autores han llamado *al-Nakba al-Mustamirra* (La Nakba “continua”) (Ashrawi, 2002; Houry, 2012).

En la década de 1980, Israel hubo de abrir los Archivos Sionistas Centrales, que incluían los archivos Ben Gurión, los de la Haganá y los del Palmach, con lo que se pudieron documentar minuciosamente dichas masacres y, sobre todo, algunos historiadores concluyeron que se había cometido una limpieza étnica. Aunque ya existían obras palestinas -por ejemplo, de Constantin Zurayq (1956), Walid Khalidi (1988 y 2005), Arif al Arif (1956-1962) y Sami Hadawi (1967)-, que trataron la cuestión de la expulsión de los palestinos, hubo que esperar a que fueran judíos israelíes quienes aportaran los resultados de sus estudios, a la luz de los archivos sionistas desclasificados, a principios de la década de los 80 (Basallote, 2022a; Warchawsky, 2002, p. 36).

La obra más destacada sobre la documentación de dicha limpieza étnica es *The Ethnic Cleansing of Palestine*, del historiador israelí Ilán Pappé (2006). La obra se centra en la elaboración y ejecución por parte de la cúpula dirigente sionista y sus milicias de un plan (el Plan Dalet)² para la expulsión de entre unos 750.000 palestinos y palestinas, que constituían más de la población autóctona o nativa de lo que hoy es Israel. Así mismo, dicha limpieza étnica supuso la destrucción de entre 530 (Abu-Sitta, 2004) y 613 localidades palestinas (Bronstein & Merza, 2023). Junto a estas obras cabe destacar la de Nur Masalha (2012), *Nakba, limpieza étnica, lucha por la historia*.

En la actualidad, parece que la expulsión de personas palestinas en Gaza no sólo es mayor sino, de nuevo, claramente intencionada, y acompañada de masacres de civiles. El pasado 13 de octubre de 2023, el Ministro de Inteligencia israelí propuso un plan de “transfer” o expulsión

² Cfr: <https://unrwa.es/actualidad/sala-de-prensa/75-aniversario-de-la-nakba-se-cumplen-75-anos-de-la-expulsion-de>

forzosa de los 2,3 millones de palestinos/as de Gaza (Teibel, 2023), es decir, lo que significaría la limpieza étnica³ de toda la población palestina de dicho territorio. A comienzos de 2024, y sólo desde octubre de 2023, más de un millón y medio de personas han sido desplazadas del norte y centro de la franja hacia al sur, mientras que en Cisjordania al menos 1009 personas, de 16 aldeas, fueron expulsadas, según documenta la organización israelí de derechos humanos B'tselem⁴.

Apartheid

En noviembre de 1975, la Asamblea General de la ONU emitió la Resolución 3379 en la que se consideraba el sionismo como una forma de discriminación racial. La resolución, que llamaba explícitamente a la “eliminación de toda forma de discriminación racial”, sólo fue eliminada en 1991 por presión estadounidense e israelí, como condición para acudir a la Conferencia de Paz de Madrid del mismo año. En este sentido, hay que destacar la tipificación que se ha hecho del Estado de Israel como “regimen de *apartheid*”. Es el caso de varias organizaciones de reconocido prestigio como Human Rights Watch (2021)⁵, Amnistía Internacional (2022)⁶, y la Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia Oriental (ESCWA, su acrónimo en inglés), que denunciaron directa y literalmente “crímenes de Apartheid⁷”. No en vano, distintos Relatores Especiales para los Derechos Humanos de la ONU, habían denunciado lo mismo durante años, como recogía en 2009 el informe jurídico en materia de derechos humanos y derecho internacional humanitario elaborado por la especialista Luciana Coconi, publicado en 2010. Así mismo, la organización de Derechos Humanos israelíes B'tselem, en su informe de 12 de enero de 2021, constata minuciosamente por qué Israel es un “apartheid” en su informe *A regime of Jewish supremacy from the Jordan River to the Mediterranean Sea: This is apartheid*.

La literatura sobre el apartheid en Israel-Palestina es también abundante. En Israel, el académico y activista Uri Davis realiza un estudio sobre el sistema histórico de segregación

palestinos-y-palestinas-de-sus-hogares-aun-sin-solucion-justa-ni-definitiva-a-su-situacion/

³ La Comisión de Expertos de Naciones Unidas enviada a la antigua Yugoslavia definió el término en informe S/25274 como "...Hacer que una zona sea étnicamente homogénea mediante el uso de la fuerza o la intimidación para expulsar de la zona a personas de determinados grupos." En el informe definitivo S/1994/674, la misma Comisión lo definió como “una política diseñada por un grupo étnico o religioso para desplazar mediante la violencia o el terror, a la población civil de otro grupo étnico o religioso de ciertas zonas geográficas.” Cfr: <https://www.un.org/en/genocideprevention/ethnic-cleansing.shtml>

⁴ “Isolated Palestinian communities and single-farm families forcibly transferred”, 18-01-2024, B'tselem: https://www.btselem.org/settler_violence/20231019_forcible_transfer_of_isolated_communities_and_families_in_area_c_under_the_cover_of_gaza_fighting

⁵ “A Threshold Crossed. Israeli Authorities and the Crimes of Apartheid and Persecution”:

<https://www.hrw.org/report/2021/04/27/threshold-crossed/israeli-authorities-and-crimes-apartheid-and-persecution>

⁶ “El apartheid israelí contra la población palestina: Cruel sistema de dominación y crimen de lesa humanidad”, 1 febrero 2022: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/noticias/noticia/articulo/el-apartheid-israeli-contra-la-poblacion-palestina-cruel-sistema-de-dominacion-y-crimen-de-lesa-humanidad/>

racial por parte del Estado sionista (1987) y reflexiona, así mismo, sobre la lucha antisionista contra el apartheid dentro de la propia sociedad israelí (2003). Otro autor fuera de Israel es Ben White (2011). Consideramos también destacable la obra coral *Apartheid Israel: The Politics of an Analogy*, de Sean Jacobs y Jon Soske (2015), donde se analizan las similitudes y diferencias con el caso de Sudáfrica.

Por otra parte, como hemos podido constatar sobre el terreno, el apartheid está presente en toda la geografía de la Cisjordania ocupada y en Jerusalén Este. Cada año son más numerosas las *By Pass Roads*, carreteras de uso exclusivo para judíos, mientras que las carreteras para la población palestina suponen esquivar una multitud de obstáculos impuestos por el ejército y por las colonias de asentamiento; han de serpentear en numerosas ocasiones por complejas rutas que, normalmente, están salpicadas por checkpoints⁸. El ejemplo más ilustrativo del apartheid, de la violencia que representan los checkpoints y la colonización es, en nuestra opinión, el centro histórico de Al-Jalil/Hebrón. El “insoponible peso de la humillación cotidiana” (Martín, 2003) y el famoso triángulo de la violencia, que diría Galtung (1969), se puede observar en toda Cisjordania y Jerusalén Este, pero Al-Jalil/Hebrón, y en especial su “ciudad vieja,” constituyen un buen ejemplo.

La implantación masiva de colonias y de carreteras de uso exclusivo para judíos comenzó a partir de 1967, pero se incrementó, sobre todo, en paralelo al llamado “proceso de paz”. Con ellas, se multiplicó la ignominia contra el pueblo palestino, así como con la construcción del Muro a partir de 2002, que generó una bantustanización del territorio palestino, fragmentando en numerosas áreas urbanas y rurales discontinuas y ocupadas por el ejército israelí.

Por último, cabe destacar que el apartheid está institucionalizado, y hay dos leyes fundamentales de Israel que apuntalan y evidencian dicho sistema. Se trata de la Ley del Retorno y de la Ley del Estado judío. Basada en la idea *Volkish* de comunidad de sangre (Basallote, 2017), la Ley del Retorno de 1950, ampliada en 1970, permite a todas las personas del mundo consideradas por las autoridades israelíes como “judías” o descendientes de judíos hasta tercera generación, emigrar a Israel y recibir la ciudadanía. La ley, discriminatoria y racista respecto a los refugiados palestinos -que, en cambio, sí tienen el derecho al retorno reconocido por el derecho internacional-, lo es también con quienes se hayan convertido a otra religión (Gresh & Vidal, 2004, p. 259). Por su parte, la Ley del “Estado Nación judío”, aprobada en 2018, establece que “Israel es el hogar histórico del pueblo judío”, Jerusalén es su capital, y afirma que sólo la comunidad judía tiene derecho de autodeterminación; la ley es, así mismo,

⁷ ESCWA on “Israeli Practices towards the Palestinian People and the Question of Apartheid”: <https://www.unescwa.org/news/escwa-launches-report-israeli-practices-towards-palestinian-people-and-question-apartheid>

consecuencia de la hegemonía neosionista, y como afirma el profesor israelí Amal Jamal (2018, p. 165) , “revela las agresivas tendencias racistas de las instituciones israelíes; y su objetivo es afianzar la ideología judía nacional y religiosa del estado”.

Genocidio

Tras la primera semana de bombardeos e invasión terrestre de 2023, el experto israelí Raz Segal (2023), profesor de estudios sobre el Holocausto y genocidios en la Stockton Universidad de Estocolmo, definió sin ambages el ataque como un claro caso de “genocidio”. Así mismo lo definió Craig Mokhiber, Alto Comisionado de la ONU en Nueva York, la semana siguiente (31-10-2023), como “un genocidio de manual,” antes de dimitir como protesta por la inacción y “completa complicidad”, según decía, de los “EE.UU, UK y buena parte de Europa.”⁹ En Israel, el ICAHD (acrónimo inglés del Comité Israelí Contra la Destrucción de Casas), también realizó una llamada al final del “genocidio israelí contra el pueblo palestino.”¹⁰

En enero de 2024, Sudáfrica presentó ante la Corte Penal Internacional una demanda contra Israel por la comisión de “genocidio en Gaza”. El documento de la denuncia documenta numerosas violaciones de los Derechos Humanos y crímenes de guerra¹¹ . El jurista judío polaco Raphaël Lemkin acuñó el término "genocidio" en 1944, haciendo énfasis en que los genocidios surgen de un “continuo” y tienen un contexto. Por esta razón, la denuncia de Sudáfrica contextualiza debidamente “los actos de genocidio en el contexto más amplio de la conducta de Israel hacia palestinos durante sus 75 años de apartheid, sus 56 años de ocupación beligerante del territorio palestino y su bloqueo de Gaza de 16 años, incluidas las violaciones graves y actuales del derecho internacional asociadas a ellos, incluidas graves violaciones del Cuarto Convención de Ginebra y otros crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad.”¹² Varios Estados se han unido desde ese momento a dicha denuncia, el primero fue Brasil y el último, hasta el momento en el que se escribe este artículo, Turquía.

A fines de enero de 2024, el Tribunal falló indicando que, en base a la documentación aportada por Sudáfrica, era “plausible” que se estuviese cometiendo “genocidio”. Por ello ordenó a Israel “tomar medidas efectivas para impedir la destrucción, y garantizar la preservación de las pruebas relacionadas con las denuncias de actos comprendidos, en el ámbito del artículo segundo y el artículo tercero de la Convención sobre el Genocidio, contra miembros del grupo

⁸ Puestos de control militares ubicados en las carreteras palestinas que unen ciudades y otras poblaciones. La vida cotidiana palestina está determinada por el criterio del ejército en estos controles.

⁹ Cfr. <https://www.theguardian.com/world/2023/oct/31/un-official-resigns-israel-hamas-war-palestine-new-york>

¹⁰ Cfr. <https://icahd.org/2023/11/02/icahd-calls-for-an-end-to-israeli-genocide-against-the-palestinian-people>

¹¹ El documento original puede consultarse en la web de la Corte Internacional de Justicia: <https://www.icj-cij.org/sites/default/files/case-related/192/192-20231228-app-01-00-en.pdf> (consultado por última vez el 30-04-2024).

¹² (ICJ, 29-12-2023: 1-2). International Court of Justice, fecha de publicación del documento y páginas. <https://www.icj-cij.org/sites/default/files/case-related/192/192-20231228-app-01-00-en.pdf>

palestino en la Franja de Gaza". Así mismo, en el fallo, se afirma que "Israel debe tomar medidas inmediatas y efectivas para permitir la prestación de los servicios básicos y la asistencia humanitaria que se necesitan urgentemente para hacer frente a las adversas condiciones de vida a las que se enfrentan los palestinos en la Franja de Gaza."¹³

Lejos de cumplir con el dictamen del máximo órgano judicial a nivel internacional, Israel, a pesar de ser signatario de este, prosiguió con su campaña de violencia en los mismos niveles de magnitud e intensidad. Por ello, el 24 de marzo de 2024, la ONU publicó el informe de la Relatora Especial para los Derechos Humanos en los Territorios Palestinos, Francesca Albanese, titulado *Anatomy of a Genocide*.¹⁴ En el sumario, la relatora establece que:

Al analizar los patrones de violencia y las políticas de Israel en su ataque a Gaza, este informe concluye que hay motivos razonables para creer que se ha alcanzado el umbral que indica la comisión de genocidio por parte de Israel. Una de las conclusiones clave es que el gobierno, el liderazgo militar y los soldados de Israel han distorsionado intencionalmente los principios del jus in bello (sic), subvirtiendo sus funciones protectoras, en un intento de legitimar la violencia genocida contra el pueblo palestino. (Albanese, 2024, p. 1).

El minucioso informe argumenta y documenta que al menos se dan tres de los patrones que demuestran la intención deliberada de cometer el genocidio: "Los actos genocidas pueden incluir acciones u omisiones deliberadas, incluida la falta de proteger al grupo del daño. La evidencia presentada en las siguientes secciones sugiere Israel ha cometido al menos tres de los actos prohibidos en la Convención" (Albanese, 2024, p. 6).

RESULTADOS

Sea como fuere, hay dos elementos fundamentales para discernir entre conceptos y dilucidar cuál es el más ajustado a la realidad. En primer lugar, los hechos sobre el terreno y, en segundo lugar, su correlación con el discurso del gobierno israelí y de sus autoridades militares.

Respecto a la primera cuestión, a las 1139 víctimas israelíes desde el 7 de octubre, en Gaza el número de víctimas palestinas a 04 de mayo de 2024 se eleva al menos a 34,654 (sin contar a miles de desaparecidos), mientras los heridos superan los 77,908¹⁵. Los bombardeos israelíes

¹³ Cfr. <https://news.un.org/es/story/2024/01/1527332>

¹⁴ Puede consultarse el informe en <https://www.un.org/unispal/document/anatomy-of-a-genocide-report-of-the-special-rapporteur-on-the-situation-of-human-rights-in-the-palestinian-territory-occupied-since-1967-to-human-rights-council-advance-unedited-version-a-hrc-55/>

¹⁵ Cfr. <https://www.aljazeera.com/news/liveblog/2024/5/4/israels-war-on-gaza-live-talks-in-egypt-set-to-steer-wars-direction>

son diarios y constantes a lo largo de la franja de Gaza, incluido el sur, a donde las autoridades israelíes instaron a desplazarse a la población del norte¹⁶. Así mismo, han atacado la mayor parte de los hospitales y escuelas¹⁷, incluidas las de la ONU y su agencia para los refugiados UNRWA, provocando numerosas matanzas¹⁸. Además, la virulencia de los bombardeos indiscriminados se ha cebado con campos de refugiados, en especial el de Yabalia, donde se cometió una masacre con al menos 400 víctimas¹⁹.

El bombardeo masivo y constante de zonas residenciales (ya se ha destruido más del 72% de las viviendas de la franja de Gaza y el 85% son inhabitables, en lo que la ONU denomina “domicidio”), de hospitales, escuelas y campos de refugiados, refleja una clara intención de dañar y aterrorizar a la población civil, y así lo reflejan no sólo los hechos, sino la retórica bélica de las autoridades israelíes, como vamos a señalar.

La Convención para la Prevención y la persecución del Crimen de Genocidio, aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1948, y puesta en marcha en 1951, establece que un genocidio se puede cometer “mediante actos con la intención de destruir, en su totalidad o en parte, un grupo nacional, étnico, racial o religioso, tales como:

- (a) Matar miembros del grupo;
- (b) Causar serios daños físicos o mentales del grupo;
- (c) infligir deliberadamente en el grupo condiciones de vida calculadas para llevarla a su destrucción física en su totalidad o en parte;
- (d) Imponer medidas destinadas a prevenir la natalidad en el grupo;
- (e) Transferir por la fuerza niños del grupo a otro”²⁰.

Como denunciara el especialista israelí Raz Segal, ya en el mes de octubre de 2023 al menos tres de estos actos se estaban cometiendo con intencionalidad, como demuestran las declaraciones de algunos miembros del gobierno y del ejército. Posteriormente, la acusación de Sudáfrica en diciembre de 2023 ante la Corte Internacional de Justicia y la ONU a través de su Reportera Especial para los Derechos Humanos en los TPO certificó los hechos

¹⁶ Cfr. <https://www.reuters.com/world/middle-east/why-is-israel-attacking-south-gaza-after-telling-people-go-there-2023-10-25>

¹⁷ Cfr. <https://www.aljazeera.com/news/2023/11/4/israeli-strikes-target-schools-hospitals-mosques-on-gaza>

¹⁸ Cfr. <https://www.europapress.es/internacional/noticia-nuevo-bombardeo-israeli-escuela-unrwa-deja-decenas-muertos-ciudad-gaza-20231103213027.html>

¹⁹ Cfr. <https://www.elmundo.es/internacional/2023/10/31/654156d9e9cf4a86678b4573.html>

²⁰ Cfr. https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocities-crimes/Doc.1_Convention%20on%20the%20Prevention%20and%20Punishment%20of%20the%20Crime%20of%20Genocide.pdf

denunciados en el citado informe *Anatomy of a Genocide*.

Las declaraciones de portavoces del gobierno y del ejército israelí no han dejado lugar a dudas desde el principio de la intencionalidad del nivel de violencia descrito y de la destrucción de toda la franja de Gaza, al margen de cualquier lucha contra el Movimiento de Resistencia Islámica (HAMAS). Así, el ministro de Defensa israelí, Yoav Gallant, lo declaró en términos inequívocos el 9 de octubre: «Estamos imponiendo un asedio completo a Gaza. Sin electricidad, sin comida, sin agua, sin combustible. Todo está cerrado. Estamos luchando contra los animales humanos y actuaremos en consecuencia.»²¹ A casi un mes del corte de esos elementos vitales para la supervivencia, el bloqueo continuó, y desde entonces Gaza está en una “crisis humanitaria sin precedentes”, como denunciaron numerosas organizaciones internacionales, incluida la ONU²². A principios de 2024, ya es un hecho constatado que la privación de alimentos y otros elementos básicos para la supervivencia, como los medicamentos, se está empleando como arma de guerra²³.

El 9 de octubre, el primer ministro Netanyahu se refirió a que iban a “reducirles (a Hamas) a escombros” e instaba a la población de Gaza a huir a la vez que se les prohíbe la salida: “huid de ahí, vamos a actuar con toda nuestra fuerza en todas partes.”²⁴ Posteriormente, ha realizado arengas y un par de discursos con tintes fundamentalistas, citando la Biblia y pasajes violentos, haciendo especial referencia a los palestinos como “Amalek”, un pueblo mítico que habría sido enemigo en la antigüedad²⁵. De manera similar se ha referido el ministro de finanzas, el fundamentalista nacionalista-religioso Bezalel Smotrich, llamando a la “total aniquilación de Gaza”²⁶.

Así mismo, cabe señalar la llamada explícita a una “nueva nakba” (“catástrofe” en árabe) para los palestinos por parte de Ariel Kallner, parlamentario israelí: “Ahora mismo, una meta: Nakba! Una Nakba que eclipsará la del 48.”²⁷ El propio presidente de Israel, Isaac Herzog acusó a toda la nación (palestina) de ser responsable (del ataque de Hamas el 7 de octubre), legitimando así el ataque contra civiles²⁸. Otro ejemplo de retórica genocida o belicista contra toda la población palestina es el de las declaraciones del ministro de Defensa, el ultraderechista Ben Gvir. Ante

²¹ Cfr. https://www.timesofisrael.com/liveblog_entry/defense-minister-announces-complete-siege-of-gaza-no-power-food-or-fuel/

²² Cfr. <https://dppa.un.org/en/israel-palestine-crisis-has-reached-unprecedented-level-of-dehumanisation-independent-rights-expert>

²³ Cfr. <https://www.newyorker.com/news/q-and-a/gaza-is-starving>. Véase también https://www.btselem.org/gaza_strip/20240108_israel_is_starving_gaza

²⁴ Cfr. <https://www.middleeastmonitor.com/20231008-netanyahu-vows-to-turn-gaza-into-rubble/>

²⁵ Cfr. <https://www.motherjones.com/politics/2023/11/benjamin-netanyahu-amalek-israel-palestine-gaza-saul-samuel-old-testament/>

²⁶ Cfr. <https://www.haaretz.com/israel-news/2024-04-30/ty-article/.premium/smotrich-calls-for-no-half-measures-in-the-total-annihilation-of-gaza/0000018f-2f4c-d9c3-abcf-7f7d25460000>

²⁷ Cfr. <https://www.nbcnews.com/news/investigations/palestinians-fear-leave-northern-gaza-may-never-able-return-rca120950>

el llamamiento de las organizaciones de Acción Humanitaria ante la grave crisis vital, el ministro israelí declaró con cinismo: “La única cosa que necesita entrar en Gaza son cientos de toneladas de explosivos de las fuerzas aéreas. Nada de ayuda humanitaria²⁹”. A principios de 2024, a pesar del proceso de Israel en la Corte Penal Internacional por posible comisión de genocidio, Ben Gvir no dudó en afirmar públicamente que habría que expulsar a los gazatíes y ocupar la franja; Por otra parte, desde el principio, el portavoz del ejército israelí, Daniel Hagari, proclamó la intención de dañar por encima de ser selectivos en los bombardeos: “el énfasis está en la destrucción, no en la precisión”³⁰ (Basallote, 2023).

CONCLUSIONES

Como decíamos al principio, es preciso contextualizar la inusitada y descomunal violencia en los Territorios Palestinos Ocupados. Así, puede dilucidarse que la vigente campaña genocida de Israel sobre Gaza se inserta en la lógica del colonialismo de asentamiento y de sustitución propio de la ideología sionista, llevado al extremo en su deriva fundamentalista. La guerra genocida de Israel en Gaza constituye un hito más en el eslabón de la cadena de la aplicación de los principios y directrices del pensamiento sionista, pero en la aplicación de su versión fundamentalista religiosa y más nacionalista.

Durante la Gran Revuelta Árabe, y en vísperas de la Comisión Peel (1937), el líder más destacado del movimiento sionista, Ben Gurion, expresó de manera inequívoca las aspiraciones mínimas del proyecto colonial y es, sin duda, representativa de todo el proceso hasta la fecha:

Un Estado judío en una parte de Palestina no es un final, sino un principio. La creación de ese Estado judío servirá como medio a nuestros esfuerzos históricos de redimir el país en su totalidad. Traeremos al país cuantos judíos pueda contener; construiremos una economía judía sólida. Organizar una fuerza de defensa sofisticada, un ejército de élite. No tengo ninguna duda de que nuestro ejército será uno de los mejores del mundo. Y también es-toy seguro de que nada nos impedirá asentarnos en todo el resto del país, ya sea por medio del entendimiento mutuo y el acuerdo con nuestros vecinos árabes o por cualquier otro medio. (Regan, 1992, p. 17).

La situación de violencia en Palestina-Israel y, en especial, la violencia directa constante a la que está sometida la población de Gaza, convertida en su totalidad en refugiada y encerrada en la franja, tiene un contexto claro y unos factores clave. Obviar o invisibilizar dichos

²⁸ Cfr. https://www.huffpost.com/entry/israel-gaza-isaac-herzog_n_65295ee8e4b03ea0c004e2a8

²⁹ Cfr. <https://www.aneews.com.tr/world/2023/10/17/israeli-ministers-inhumane-comment-after-hospital-massacre-only-one-thing-should-enter-gaza-tons-of-explosives>

³⁰ Cfr. <https://www.theguardian.com/world/2023/oct/10/right-now-it-is-one-day-at-a-time-life-on-israels-frontline-with->

elementos resulta poco riguroso y nada transparente. Al menos, es preciso destacar los aspectos referenciados, sin los cuales, no puede comprenderse bien qué sucede. Así mismo, sin subrayar el contexto, el lenguaje resulta perniciosamente sesgado.

BIBLIOGRAFÍA

Abu-Sitta, S. (2004). *Atlas of Palestine, 1948*. Palestine Land Society.

Al-Arif, A. (1956-1962). *Al-Nakba, 6 vols*. Saida.

Albanese, F. (2024). *Anatomy of a Genocide. Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights in the Palestinian territories occupied since 1967*.
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/hrbodies/hrcouncil/sessions-regular/session55/advance-versions/a-hrc-55-73-auv.pdf>

Amnesty International. (7 junio 2017). Israel's Occupation: 50 Years of Dispossession. *Amnesty International*. <https://www.amnesty.org/en/latest/campaigns/2017/06/israel-occupation-50-years-of-dispossession/>

Amnistía Internacional. (1 febrero 2022). El apartheid israelí contra la población palestina: Cruel sistema de dominación y crimen de lesa humanidad. *Amnistía Internacional*.
<https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/noticias/noticia/articulo/el-apartheid-israeli-contra-la-poblacion-palestina-cruel-sistema-de-dominacion-y-crimen-de-lesa-humanidad/>

Ashrawi, H. (2002). Racism, Racial Discrimination, Xenophobia, and Related Intolerances. *Islamic Studies*, 41(1), 97-104. <https://www.jstor.org/stable/20837166>

B'tselem. (2021). *A regime of Jewish supremacy from the Jordan River to the Mediterranean Sea: This is apartheid*. B'tselem. The Israeli Information Center for Human Rights in the Occupied Territories.
https://www.btselem.org/sites/default/files/publications/202101_this_is_apartheid_eng.pdf

Basallote, A. (2015). *La Cuestión Israelí: Sionismo y Disidencia. Ideología, Identidad y Contestación Social en la Sociedad Judía de Israel* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/30941>

gaza.

- Basallote, A. (2017). Del sionismo o las raíces ideológicas de la Nakba y del apartheid actual. En Checa, D. & Basallote, A., *Existir es resistir: pasado y presente de Palestina-Israel* (pp. 67-98). Comares.
- Basallote, A. (2022). El papel decisivo del sionismo en el devenir histórico de palestina y en la relación entre israelíes y palestinos. En El Mouden, M., Martín, A. J., González, R. & Crisman (coords.), R., *El mundo árabe e islámico y occidente. Retos de construcción del conocimiento sobre el otro* (pp. 1137-1157). Dykinson.
- Basallote, A. (2022a). El postsionismo y la cuestión palestina-israelí. Fisuras, reacciones y continuidad. *Anaquel de Estudios Árabes*, 33, 143-174.
<https://dx.doi.org/10.5209/anqe.79641>
- Basallote, A. (6 noviembre 2023). ¿Estamos ante un genocidio o un intento de limpieza étnica en Gaza? *The Conversation*. <https://theconversation.com/estamos-ante-un-genocidio-o-un-intento-de-limpieza-etnica-en-gaza-216957>
- Bronstein, E. & Merza, E. (2023). *Nakba. The struggle to decolonize Israel*. Nomad Publishing
- Cavanagh, E. & Veracini, L. (2016). *The Routledge Handbook of the History of Settler Colonialism*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315544816>
- Coconi, L. (2010). *Apartheid contra el pueblo palestino*. Ediciones del Oriente y Mediterráneo.
- Collins, J. (2012). Settler Colonialism and Its Discontents. En Stetter, S. (ed.), *The Middle East and Globalization. Encounters and Horizons* (pp. 115-132). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137031761_7
- Davis, U. (1987). *Israel: An Apartheid State*. Zed Books.
- Davis, U. (2003). *Apartheid Israel: possibilities for the struggle within*. Zed Books.
- Escudero, R. (2006). *Los derechos a la sombra del muro: un castigo más para el pueblo palestino*. La Catarata.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gresh, A. & Vidal, D. (2004). *100 claves para comprender Oriente Próximo*. Paidós.
- Hadawi, S. (1991). *Bitter Harvest*. Olive Branch Press.

- Izquierdo, F. (2006). Sionismo y separación étnica en Palestina durante el Mandato Británico: la defensa del trabajo judío. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, X(227), s. p. <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-227.htm>
- Izquierdo, F. (2011). *Breve Introducción al conflicto palestino-israelí*. Editorial Catarata
- Jacobs, S. & Soske, J. (2015). *Apartheid Israel: The Politics of an Analogy*. Haymarket Book.
- Jamal, A. (2018). The Hegemony of Neo-Zionism and the Nationalizing State in Israel: The Meaning and Implications of the Nation-State Law. En Rabinovitch, S. (ed.), *Defining Israel: The Jewish State, Democracy, and the Law* (pp. 159-182). Hebrew Union College Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w82b.10>
- Khalidi, W. (1988). Plan Dalet Revisited. *Journal of Palestine Studies*, (18)1, 3. <https://doi.org/10.2307/2537590>
- Khalidi, W. (2005). Why did the Palestinians Leave? *Journal of Palestinian Studies*, (34)2, 42-54. <https://doi.org/10.1525/jps.2005.34.2.042>
- Khoury, E. (2012). The Continuous Nakba. "Al-Nakba al-Mustamirra". Majallat Al-Dirasat Al-Filastiniyya. *Institute for Palestine Studies*, 89, 37-50. <https://www.palestine-studies.org/sites/default/files/mdf-articles/11201.pdf>
- Mackernan, B. & Kierszenbaum, Q. (10 octubre 2023). 'We're focused on maximum damage': ground offensive into Gaza seems imminent. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2023/oct/10/right-now-it-is-one-day-at-a-time-life-on-israels-frontline-with-gaza> (consultado el 04-12-2023).
- Masalha, N. (2012). *Nakba, Limpieza étnica, lucha por la historia*. Bellaterra.
- Martín, G. (20 junio 2003). El insoportable peso de la humillación. *El País*. https://elpais.com/diario/2003/06/20/opinion/1056060011_850215.html
- Nashed, M. (17 abril 2024). The thousands of Palestinians Israel arrests, tortures, holds even in death. *Aljazeera*. <https://www.aljazeera.com/news/2024/4/17/the-thousands-of-palestinians-israel-arrests-tortures-hold-even-in-death> (consultado el 24-04-2023).
- Pappé, I. (2006). *The Ethnic Cleansing of Palestine*. Oneworld Publications.
- Pappé, I. (2007). *Historia de la Palestina Moderna. Una tierra, dos pueblos*. Akal.

- Pappé, I. (2008). *La limpieza étnica de Palestina*. Crítica.
- Pappé, I. (2017). *Los palestinos olvidados. Historia de los palestinos de Israel*. Akal.
- Regan, G. (1992). *Israel y los árabes*. Akal.
- Rodinson, M. (1979). *Israel: A Colonial-Settler State?* Pathfinder Press.
- Sabbagh-Khoury, A. (2022). Tracing Settler Colonialism: A Genealogy of a Paradigm in the Sociology of Knowledge Production in Israel. *Politics & Society*, 50(1), 44-83. <https://doi.org/10.1177/0032329221999906>
- Segal, R. (13 octubre 2023). A Textbook Case of Genocide. *Jewish Currents*. <https://jewishcurrents.org/a-textbook-case-of-genocide>
- Svirsky, M. (2012). *Agamben and colonialism*. Edinburgh University Press.
- Teibel, A. (30 octubre 2023). An Israeli ministry, in a 'concept paper,' proposes transferring Gaza civilians to Egypt's Sinai. *AP News*. <https://apnews.com/article/israel-gaza-population-transfer-hamas-egypt-palestinians-refugees-5f99378c0af6aca183a90c631fa4da5a>
- Warchawsky, M. (2004). *A tumba abierta. La crisis de la sociedad israelí*. Icaria.
- Wolfe, P. (2006) Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387-409. <https://doi.org/10.1080/14623520601056240>
- Veracini, L. (2007). Settler colonialism and decolonisation. *Borderlands e-journal*, 6(2), pp. 1-11. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2342&context=lhapapers>
- Veracini, L. (2013). 'Settler Colonialism': Career of a Concept. *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 41(2), 313-333. <https://doi.org/10.1080/03086534.2013.768099>
- Weinstock, N. (1970). *El sionismo contra Israel. Una historia crítica del sionismo*. Editorial Fontanella.
- White, B. (2011). *Palestinians in Israel: Segregation, Discrimination and Democracy*. Pluto Press.
- Zurayq, C. K. (1956). *The meaning of the disaster*. Khayat's College Book Cooperative.

Golpe o farsa: observaciones sobre aspectos jurídicos y políticos de la Insurrección Anarquista de 1918

Eduardo de Oliveira

Centro Universitário de Volta Redonda – Unifoa. Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-3492-2313>

eduardojorge.com@gmail.com

RESUMEN

La insurrección anarquista de 1918 en Río de Janeiro es normalmente entendida en la historiografía nacional como un movimiento revolucionario. Esta premisa se basa en los periódicos de la época, que la clasificaron así, basándose en información policial. Sin embargo, se cuestiona aquí si hubo un golpe, o un intento, frente a la reconstrucción del contexto y los roles de la Policía del Distrito Federal y los militantes anarquistas de la época. Este cuestionamiento también se debe a una lectura más precisa de documentos referentes a la investigación y al proceso judicial que afectó a militantes anarquistas acusados de intentar derrocar al régimen. La revolución, que surgiría en el contexto de una huelga obrera, observada a partir de tales fuentes, no fue una posibilidad concreta.

Palabras clave: Anarquismo, movimiento obrero, sindicatos, huelga, insurrección, revolución.

Coup or Farce: Observations on Legal and Political Aspects of the Anarchist Insurrection of 1918

ABSTRACT

The anarchist insurrection of 1918 in Rio de Janeiro is commonly understood in national historiography as a revolutionary movement. This premise is based on newspapers of the time, which classified it as such, relying on information from the police. However, it is questioned here whether there was a coup or an attempt, considering the reconstruction of the context and the roles of the Federal District Police and anarchist militants at the time. This questioning also stems from a more accurate reading of documents related to the investigation and judicial process that targeted anarchist militants accused of attempting to overthrow the regime. The revolution, which would arise in the context of a workers' strike, as observed from such sources, was not a concrete possibility.

Keywords: Anarchism, labor movement, unions, strike, insurrection, revolution.

Golpe ou farsa: observações sobre aspectos jurídicos e políticos da Insurreição Anarquista de 1918

RESUMO

A insurreição anarquista de 1918, no Rio de Janeiro, é consensualmente entendida na historiografia nacional como um movimento revolucionário. Esta premissa baseia-se nos jornais da época, que assim o classificaram, com base em informações da polícia. No entanto, aqui se questiona esta versão revolucionária, frente à reconstituição do contexto, bem como iniciativas da Polícia do Distrito Federal e de militantes anarquistas à época. Este questionamento também se deve a uma leitura mais acurada de documentos referentes à investigação e do processo judicial que incidiram sobre militantes anarquistas acusados de tentar derrubar o regime. A revolução, que surgiria no contexto de uma greve operária, observada a partir de tais fontes, não foi uma possibilidade concreta.

Palavras-chave: Anarquismo, movimento operário, sindicatos, greve, insurreição, revolução.

Introducción

La Insurrección Anarquista de Río de Janeiro, el 18 de noviembre de 1918, se caracteriza por el enfrentamiento entre cientos de trabajadores en huelga y las fuerzas del Estado en el Campo de São Cristóvão (una gran área de recreo ajardinada en un tradicional barrio residencial, a aproximadamente cinco kilómetros del centro), durante unas pocas horas. En las décadas siguientes, esta "huelga de noviembre de 1918" prácticamente desaparecería de la memoria social, como señaló Boris Fausto (2016, p. 193). Sin embargo, a partir de la década de 1960, el evento sería recuperado como objeto de investigación académica. Y, entonces, se definiría como algo mucho más grande que un mero conflicto callejero: consensualmente, los investigadores lo clasifican como un movimiento revolucionario que, aunque mal conducido o mal planeado, intentó derrocar el régimen vigente para instaurar un gobierno "popular".

Moniz Bandeira describió el "levantamiento en el Campo de São Cristóvão" como la "huelga general en 1918 y el intento de establecer un soviet en Río de Janeiro" (1967, p. 58). En la década siguiente, Dulles afirmaría que, "con la ayuda de bombas, los conspiradores intentaron recrear los acontecimientos ocurridos en Petrogrado el año anterior" (1977, p. 66). Maram (1979) define el evento como un "golpe anarquista". Boris Fausto lo clasifica como "insurreccional" (con comillas) y destaca que, en principio, el movimiento "debería servir de base para una insurrección revolucionaria" (2016, p.193). Addor confirma estas premisas al afirmar que "los insurrectos (...) basados en una huelga general, pretendían por la fuerza de las

armas derrocar al gobierno constituido" (2015, p. 85). Estos autores son referenciales para los estudios sobre la insurrección, así como para la historia del movimiento obrero brasileño.

Aún sobrevive, entre los historiadores brasileños, esta versión consensuada de que se trató de una revolución frustrada. Pero, teniendo en cuenta sus resultados y la reconstrucción de los hechos, surge la pregunta: ¿fue realmente la insurrección una iniciativa revolucionaria? ¿O fue simplemente un conflicto callejero, en el contexto de una huelga y las tensiones entre la clase obrera organizada y las fuerzas de seguridad?

Esta pregunta se debe al hecho de que las reconstrucciones establecidas en la historiografía, en los últimos 50 años, se basan en los periódicos de 1918. Estos informes, a su vez, se basaron principalmente en la información proporcionada entonces por la Policía del Distrito Federal. Y fue en la policía donde se originó la versión de que se trataba de una "revolución". Al principio, las voces de los líderes de la huelga, así como de otros participantes, prácticamente no fueron escuchadas. En los meses siguientes, no se presentaron pruebas posibles de que se estaba llevando a cabo un levantamiento para derrocar a un régimen.

Otro motivo para esta pregunta es el (poco explorado por la investigación académica) proceso judicial que siguió al fracaso de la insurrección. Poco más de 100 sospechosos serían arrestados a partir del 25 de noviembre de 1918 y hasta finales de año. En 1919, 56 de ellos serían acusados y, posteriormente, 14 serían formalmente acusados de ser "cabezas" de un movimiento para derrocar al gobierno. Tales acusaciones no serían probadas y, ya en abril de 1919, todos serían liberados.

Metodología

La base de esta investigación son tres conjuntos de fuentes primarias que, en la gran mayoría de los trabajos de referencia sobre la insurrección anarquista en los últimos 50 años, han sido ignorados o apenas citados. Estos son:

- El expediente policial llevado a cabo en las semanas siguientes a la insurrección, concluido a finales de diciembre de 1918 (que oficializa la versión "revolucionaria" del evento y acusa formalmente a 55 individuos);
- Los testimonios de acusados y testigos en la fase de sumario del proceso;
- Las dos decisiones judiciales sobre el caso, dictadas por dos jueces federales, en marzo y abril de 1919.

Obras de referencia y trabajos académicos sobre el tema también respaldan esta investigación. Además de las fuentes ya mencionadas, se añade la cobertura periodística de la época, la principal base de datos sobre la insurrección y eventos relacionados. El análisis de la cobertura periodística se centró, particularmente, en los periódicos más importantes de Río de Janeiro de esa época, cuyas colecciones están disponibles en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional.

La metodología consistió, en primer lugar, en recopilar datos de estas fuentes. Esta recopilación proporcionó información que faltaba (y quizás inédita) en la historiografía, lo que permitió:

- Comparar la información presentada por la policía con las presuntas pruebas de sus acusaciones, así como con las declaraciones de los acusados;
- Reconstruir el conflicto en el Campo de São Cristóvão de manera más detallada, en busca de indicios de una supuesta revolución;
- Reconstruir las acciones policiales, permitiendo evaluar la legitimidad de sus acusaciones contra los militantes anarquistas;
- Observar más de cerca los roles desempeñados por los militantes anarquistas en la organización de una supuesta revolución.

Un segundo momento de la investigación consistió en el análisis cualitativo de esta información, lo que permitió comprender de manera más efectiva las trayectorias y acciones de diferentes agentes involucrados: policía, trabajadores, militantes anarquistas, poder judicial e prensa. También se realizó un cruce de datos, proporcionados por diferentes agentes, lo que permitió cuestionar (o confirmar) las versiones predominantes en la reconstrucción de eventos relacionados con la insurrección anarquista, presentes en la historiografía brasileña.

El objetivo fundamental de la investigación fue buscar elementos más consistentes para comprender los eventos relacionados con la historia del movimiento obrero en Brasil y su relación con la militancia anarquista. El conflicto, los personajes, la movilización obrera... surgen en la historiografía brasileña en el contexto de un "mito de origen" de la articulación política de la clase trabajadora, de ahí la importancia de profundizar en la comprensión de sus roles.

La premisa inicial de la investigación fue cuestionar la caracterización de la insurrección de 1918 como una iniciativa revolucionaria. Por lo tanto, otros objetivos secundarios estuvieron relacionados con:

- Observar y analizar el expediente policial sobre el evento y el proceso judicial resultante;

- Analizar la gestión del proceso judicial, así como su contexto;
- Rescatar y analizar declaraciones de acusados, voces frecuentemente ausentes en la historiografía;
- Reconstruir las trayectorias de personajes decisivos en el proceso (jueces, jefe de policía, militantes anarquistas, trabajadores).

Resultados

El cruce de datos y el análisis de la información recopilada abrieron una nueva posibilidad de interpretación para los eventos relacionados con la insurrección anarquista de 1918. Objeto de numerosas investigaciones en los últimos 50 años, como se ha observado, siempre se caracterizó como una acción revolucionaria liderada por anarquistas. Sin embargo, más allá de un expediente policial (que no presentó más que algunos indicios y ninguna prueba), nada parece respaldar esta versión.

La reconstrucción del contexto en el que ocurrió la insurrección permite afirmar que la policía carioca, en los tres años anteriores a la insurrección, mostró una preocupación particular por los golpes de Estado: nada menos que cinco "conspiraciones" contra el gobierno fueron "desbaratadas" en Río por las fuerzas de seguridad, de 1914 a 1916. Investigaciones posteriores no probaron nada contra los supuestos "conspiradores". En este sentido, al dimensionar equivocadamente una huelga de trabajadores en noviembre de 1918, la policía no hacía más que repetir un patrón de acción de años anteriores.

Sin embargo, la acción policial no fue el foco principal de la investigación. Su resultado principal, posiblemente, fue cuestionar la versión "eternizada" en la historiografía brasileña de que en noviembre de 1918 los militantes anarquistas lideraron una revolución frustrada en Río de Janeiro a partir de una huelga obrera. La lectura de las fuentes primarias confirma el conflicto callejero, pero sugiere que la "insurrección anarquista" no fue, de hecho, ni una cosa ni la otra.

La investigación realizada aquí revela que la versión "revolucionaria" de la insurrección de 1918 fue creada por la policía, difundida por la prensa y, décadas después, respaldada por la historiografía y por unas pocas declaraciones de testigos. Sin embargo, se trata de una versión sustentada por un conjunto de errores, incongruencias y contradicciones, como se verá.

Trabajadores insatisfechos y "revolución social"

El contexto en el que tuvo lugar la insurrección de 1918 es reconstruido por los autores ya citados, y varios otros. En estas reconstrucciones, así como en sus fuentes, los periódicos de la época, se confirma que, en mítines y publicaciones, desde hacía algunos años, los anarquistas de Río de Janeiro predicaban abiertamente el cambio de régimen. Su militancia intensificaba la propaganda con la fundación de asociaciones, escuelas, grupos de teatro, periódicos, inserción en los sindicatos, etc. En diversas ocasiones, especialmente en conferencias y mítines, los militantes divulgaban la doctrina anarquista y, por supuesto, anunciaban la inevitable "revolución social", que pareció aún más factible después del golpe bolchevique de noviembre de 1917 (Bandeira, 2017).

Paralelamente, tanto las manifestaciones obreras como el proselitismo anarquista, presentes en Río desde la década de 1890, se intensificaron en la década de 1910, especialmente después de 1914, cuando la Primera Guerra Mundial influiría en la economía global, con efectos nefastos también en países periféricos como Brasil. Estos reflejos económicos incidieron en la masa proletaria y, también por eso, se intensificó la movilización obrera. La huelga, estrategia esencial del anarcosindicalismo, se volvía cada vez más frecuente.

En octubre de 1918, como destaca Dulles, entre otros autores, la llamada gripe española hizo aún más penosas las condiciones de vida de las clases proletarias cariocas, ya entonces afectadas por la carestía y difíciles condiciones de trabajo. En ese momento, los tejedores (aproximadamente 20 mil, en el Distrito Federal y en el Estado de Río, según diversas fuentes), organizados en la Unión de Trabajadores en Fábricas Textiles (UOFT), presentaron demandas a la clase patronal, amenazando con la huelga. Estas demandas (reducción de la jornada, aumento de salarios, etc.) no denotaban cuestiones de orden ideológico. Y el fracaso de las negociaciones dio origen a la paralización del 18 de noviembre.

Vinculados a miembros de la dirección de la UOFT, según los autores ya citados, los militantes anarquistas habrían considerado la huelga de los textiles como el posible sustento de una huelga general, a partir de la cual sería posible derrocar al régimen (Addor, 2015). Para ello, según las obras ya citadas, en noviembre de 1918 estos anarquistas habrían celebrado reuniones para promover la insurrección, bajo la orientación del profesor José Oiticica, el más notorio de los anarquistas de Río, quien luego sería considerado el "líder" del movimiento.

Según la versión consensuada de la prensa de la época, el 18 de noviembre, a la hora señalada para el inicio de la huelga (15 horas), los supuestos líderes del movimiento, anarquistas, ya habían sido detenidos o perseguidos por la policía. Aun así, los obreros (entre 300 y 500, según la fuente consultada) comenzaron una concentración en el Campo de São

Cristóvão. Según esta versión, tenían la intención de asaltar el cuartel de la Intendencia del Ejército, cercano, para obtener armas y uniformes, con los cuales, supuestamente, conquistarían la adhesión de fuerzas legalistas que fueran enviadas a enfrentarlos. Pero, antes de eso, según los periódicos, al ser intimados a dispersarse por un reducido grupo de policías, los manifestantes reaccionaron, dando inicio al conflicto: atacaron una comisaría con bombas, intercambiaron disparos con unos pocos policías, pero se dispersaron con la llegada de un pelotón del Ejército.

El 19 de noviembre, a pesar de la intensidad de los titulares de los periódicos sobre bombas y tiroteos, una información consensuada fue que hubo "solo" cuatro muertes, y ninguna de ellas durante el enfrentamiento en São Cristóvão. Otra información consensuada en la prensa fue que se habían incautado algunas centenas de "boletines sediciosos". Pero el "arsenal" de los revoltosos, que, según la policía, contaba con miles de bombas, nunca apareció. Solo se encontraron unas pocas en las calles; y dos revólveres fueron encontrados en poder de dos huelguistas, detenidos en diferentes puntos de la ciudad, las únicas dos armas incautadas en la "revolución". En los suburbios, dos bombas habrían causado daños superficiales en dos torres de transmisión de energía. Otra bomba, al explotar debajo de un tranvía, causó heridas leves a tres personas.

Según historiadores de la segunda mitad del siglo XX (siempre respaldados por los periódicos), poco más de 100 sospechosos fueron detenidos en las dos semanas siguientes. Días después del enfrentamiento en São Cristóvão, la policía prohibió la realización de reuniones y el gobierno ordenó el cierre de la Unión General de Trabajadores.

Estos informes, originados en la policía, repito, están en los periódicos de la época y, décadas después, en las obras citadas. Se trata, en cierta medida, de reproducciones acrílicas que no tuvieron en cuenta los aspectos singulares de este supuesto golpe (o intento): una "revolución" en la que no hubo muertos, ni un número significativo de heridos, y ni siquiera armas en cantidad apreciable.

"Conspiraciones" de Aurelino

Durante la insurrección, el jefe de la Policía del Distrito Federal era el abogado baiano Aurelino Leal. Con rango de ministro, se reportaba directamente al presidente de la República. Fue él quien inicialmente respaldó (si no es que generó) la versión "revolucionaria" de la huelga de los textiles, reportada en la prensa de la época y reproducida en la historiografía. Sin embargo, ni la prensa de la época ni la historiografía consideraron el contexto en el que se encontraba el jefe de la Policía en ese momento. La insurrección ocurrió tres días después del

cambio de gobierno (Delfim Moreira asumió la presidencia el día 15), un momento en el que los cambios en los cargos gubernamentales eran previsible, incluido el cargo de jefe de la Policía del Distrito Federal.

Pero, sobre todo, la historiografía no tiene en cuenta otro aspecto: entre noviembre de 1914 (cuando Aurelino asumió el cargo) y abril de 1916, la policía carioca ya había "descubierto" al menos cinco "conspiraciones" destinadas a derrocar al régimen. La prensa informó, en este año y medio, sobre la "conspiración de los marineros" (marzo de 1915); la "conjura de la Alianza Republicana Revisionista", también conocida como "conspiración de las Aguas Férreas" (agosto de 1915); una conspiración "monárquica" (diciembre de 1915); la conspiración de los cabos del ejército (febrero de 1916), y una "conspiración parlamentaria" (abril de 1916). Se realizaron diligencias, arrestos, deportaciones, investigaciones e incluso juicios que no llevaron a nada.

Ni siquiera es necesario contar otros rumores de insurrecciones que aparecieron en las páginas de los periódicos cariocas (siempre con la policía como fuente) y que, en la mayoría de los casos, resultaron ser solo rumores. O, como lo definió el *Correio da Manhã* en un editorial de primera página ("Conspiración y decepción", 5 de septiembre de 1916): "De vez en cuando la policía descubre una conspiración, hace mucho ruido, gran alboroto, envía a los conspiradores a la justicia, pero esta siempre termina verificando que la policía no descubrió ninguna conspiración. La forjó, la inventó".

Algunos periódicos criticaban abiertamente las intenciones de Aurelino Leal, un "apagador de mazorcas imaginarias". A principios de 1916, la *Gazeta de Notícias* reprodujo declaraciones de Aurelino sobre las supuestas conspiraciones:

"Los periódicos intentan ridiculizar la acción de la policía, pero debo confesar que esto me es absolutamente indiferente ... Cualquier cohete que aparezca, sabré de qué se trata ... Por otro lado, esto de las conspiraciones aquí en Río siempre ha sido así: apenas termina una, ya hay otra formada. Conozco bien Río de Janeiro." (*Gazeta de Notícias*, p. 1).

La última declaración era, al menos, pretenciosa: Aurelino había vivido en Río durante poco menos de tres años, la mitad de los cuales "solo" había sido abogado, un período en el que anunciaba sus servicios en pequeños anuncios en los periódicos.

En enero de 1916, con poco más de un año en el cargo, el jefe de la policía del Distrito Federal, a pesar de toda su autoproclamada experiencia carioca, volvería a ser criticado en la *Gazeta*. El periódico entonces presumió las razones por las cuales, con Aurelino en el cargo, se habían descubierto tantas conspiraciones en tan poco tiempo: "Cuando nota que el presidente

de la República ni siquiera se acuerda de él, el señor Aurelino Leal pronto descubre una conspiración" (*Gazeta de Notícias*, 1916, p. 1). Y la misma *Gazeta* también sugirió el motivo por el cual las investigaciones nunca daban resultados:

Aurelino Leal, fingiendo no poder procesar a los "conspiradores", porque solo se pueden procesar a los revoltosos que son atrapados en la calle con armas en la mano, señala su falta de espíritu. El señor doctor Aurelino ... no puede procesar y no ha procesado a ningún "conspirador" porque no tuvo pruebas para hacerlo. ... Aquí caben unas preguntas: si el doctor jefe de policía no podía procesar a los "conspiradores", excepto después de que estuvieran armados en la calle, ¿por qué no esperó ese momento, haciendo fracasar la conspiración después de madura y castigando, debidamente, dentro de la ley, a los enemigos del orden? Decididamente, el señor doctor Aurelino Leal tiene el cerebro blando y su lugar no es positivamente el que ocupa, es en el manicomio. (*Gazeta de Notícias*, 1916, p. 1).

El 2 de enero de 1917, la *Gazeta de Notícias* (por mencionar solo un ejemplo) resumía: "Ya son incalculables los complots descubiertos, las revoluciones y los motines con el fin de deponer al presidente de la república o modificar las instituciones vigentes". A lo largo de este año, sin embargo, las preocupaciones de la policía carioca se centraron en otros objetivos, además del juego ilegal y la prostitución, temas entonces inevitables en la prensa. Las "conspiraciones" contra el régimen desaparecieron de los periódicos para dar paso a noticias sobre la tensión entre las fuerzas de seguridad y las entidades de clase. Era, entonces, el "apogeo de la movilización obrera", según Batalha (2000, p. 49).

Las prohibiciones de mítines (o *meetings*) de "carácter subversivo" (según los criterios de la policía), así como la represión de huelgas, fueron constantes en Río a partir de 1917. Especialmente a partir de julio, debido a la llamada Huelga General, iniciada en São Paulo, donde hubo muertes en enfrentamientos con la policía. Este movimiento, incluso después de haber terminado en la capital paulista, se reflejó en Río, con una importante movilización de trabajadores, manifestaciones y huelgas. La Federación Obrera (Forj) fue cerrada por la policía. Aún según Batalha, este fue un momento que "alcanzó el punto máximo de la influencia sindicalista revolucionaria y de la participación anarquista en el movimiento sindical" (2000, p. 51). Las tensiones entre entidades de clase, empleadores y gobierno (huelgas, enfrentamientos y represión policial) continuarían, en un contexto marcado por la participación de Brasil en la guerra, a partir de octubre de 1917, con un aumento de la escasez y el costo de vida, así como el deterioro de las ya difíciles condiciones de trabajo, que continuarían al año siguiente.

En 1918 ... las noticias de la Revolución Bolchevique ... comenzaron a aparecer en la prensa obrera en medio de una gran confusión sobre su significado. No faltaron

anarquistas que creían que se trataba de una revolución anarquista. Posiblemente influenciados por el ejemplo ruso, en noviembre de ese año, en Río de Janeiro, un grupo heterogéneo de anarquistas, líderes sindicales y políticos opositores se involucró en un intento torpe de insurrección. (Batalha, 2000, p. 53).

La "revolución" anarquista, según los periódicos del 19 de noviembre de 1918

El día siguiente al conflicto de São Cristóvão, los periódicos cariocas informaron sobre la insurrección basándose principalmente en información policial, de donde se originó la versión de que se trataba de una acción revolucionaria anarquista. El *Correio da Manhã*, siempre simpatizante del jefe de policía, ratificaba en apoyo al titular ("Los graves acontecimientos de la tarde de ayer") que "La policía descubre un complot anarquista". En el título del tradicional *Jornal do Commercio* ("Fermentos anárquicos"), se reprodujeron informaciones del intento de golpe, a partir del asalto a la Intendencia de Guerra en São Cristóvão.

La versión "revolucionaria" fue respaldada por dos notas, divulgadas horas después de la insurrección, por la oficina del jefe de policía, y posiblemente redactadas por él mismo, reproducidas literalmente en varios periódicos. La primera informaba que la policía estaba informada desde hacía días de que los anarquistas, que habitualmente predicaban el desorden y la subversión del régimen legal, estaban preparando un movimiento, esta vez liderado por el Dr. José Oiticica... La policía conocía el plan de asalto a la Intendencia de Guerra. En la segunda, se informaba que las investigaciones confirmaron plenamente. El punto de reunión de los agitadores sería el Campo de São Cristóvão... La autoridad pública está, por lo tanto, luchando contra anarquistas, casi todos extranjeros, que quieren implantar el maximalismo entre nosotros.

El periódico gubernamental *O Paiz* fue objetivo ("Una huelga obrera de aspecto grave"), al igual que el *Jornal do Brasil* ("Grave movimiento subversivo"). Pero el *Jornal do Brasil* fue el periódico que mejor describió cómo los insurrectos pretendían derrocar el régimen. El texto es rico en detalles, llegando a reproducir diálogos, indicando, si no el testimonio de los reporteros, al menos las declaraciones de los policías que supuestamente presenciaron los eventos.

Según la noticia, la policía informó que había un "consejo supremo" de la insurrección, encabezado por José Oiticica, secundado por Astrogildo Pereira y Manoel Campos (arrestados alrededor de las 13 horas, dos horas antes del inicio previsto de la revuelta). El "consejo", días antes, había decidido que, el día 18, los trabajadores de las fábricas de São Cristóvão, Andaraí,

Vila Isabel y suburbios, debían dirigirse al Campo de São Cristóvão a las 15 horas, para el asalto a la Intendencia de Guerra, donde obtendrían armas y uniformes.

Una vez uniformados los amotinados, cuando llegaran las fuerzas del Ejército, se desataría la confusión y luego esperarían a que los soldados confraternizaran con ellos. Partirían hacia la ciudad y el primer edificio que debía ser dinamitado era la alcaldía. Luego atacarían el Palacio de la Policía y después, el Cuartel General de la Brigada Policial. Mientras estos llevaban a cabo esta parte del programa, los trabajadores de Gávea y Jardim Botânico atacarían el Palacio de Catete (sede de la Presidencia de la República) y luego el de la Cámara, arrestando al mayor número posible de diputados. Entonces se proclamaría el Consejo de Trabajadores y Soldados ("Grave movimiento subversivo". *Jornal do Brasil*, 1919, p. 5).

Otros periódicos, aunque registraron la versión de la policía, no fueron tan contundentes en sus titulares y, en cierta medida, cuestionaron esa información con titulares marcados por signos de interrogación. Este fue el caso de *A Época* ("¿El maximalismo en Brasil?"); *Gazeta de Notícias* ("¿Una revolución abortada? - la policía afirma que se trata de un movimiento maximalista") y *A Rua* ("¿Estamos sobre un volcán? - se intenta dar a la huelga de los tejedores un carácter político muy serio. La policía actúa en la oscuridad. ¿Qué hay de verdad?"). La *Noite* llevaba el titular "Regeneración a dinamita", pero en el cuerpo del texto, se admitía no saber definir si el movimiento era "maximalista, anarquista o político".

El *Imparcial* no hizo referencia a anarquistas o revolución ("Los obreros de las fábricas de tejidos se declaran en huelga"). Y *A Razão*, claramente identificado con la clase obrera, cuestionaba abiertamente a la policía. La noticia, con el título "Un susurro de maquinación política explota la huelga general de los obreros tejedores," informaba que el movimiento "no es una maniobra combinada con políticos; no es maximalismo". Todos los periódicos cariocas difundieron la versión "revolucionaria" proporcionada por la policía, ya sea para respaldarla, simplemente para reproducirla, o para cuestionarla (*A Razão*). Sin embargo, ninguna publicación se dio cuenta de algunas incongruencias notables en la reconstrucción de los eventos del día anterior.

La primera consistía en que la Policía del Distrito Federal, "hace días" informada sobre la fecha y el lugar del inicio de una insurrección revolucionaria, comenzando con el asalto a un cuartel del Ejército, no tomó ninguna medida preventiva. La omisión se confirma (aún según la propia policía) cuando, alrededor de las 16 horas del día 18, el delegado del 10º Distrito se comunicó con Aurelino por teléfono, avisando sobre la concentración de obreros en el Campo de São Cristóvão: incluso siendo el supuesto inicio de una "revolución", el delegado solo recibió instrucciones para dispersar a la multitud (que ya estaba en el rango de cientos de personas)

con su reducido contingente (cinco soldados). Del mismo modo, ningún periódico cuestionó el hecho de que cientos de rebeldes, aunque pretendían atacar la Intendencia de Guerra (a unos 50 metros al sur del Campo de São Cristóvão), se dirigieran al 10º Distrito (a aproximadamente 450 metros, en dirección oeste).

Tal vez Aurelino pretendiera atrapar a los revoltosos "en la calle, con armas en la mano", para finalmente poder procesarlos. Si esta era la intención, fue una meta que no se respaldó en los hechos. Incluso sabiendo "hace días" quién era el "jefe" de la "revolución", la policía lo detuvo solo unas horas antes de su inicio, antes de que estuviera "en la calle, con armas en la mano". E incluso "informada hace días" sobre dónde estaría el "jefe" de la insurrección, la policía se dirigió primero a su residencia (donde no estaba). Recibidos por la mujer del profesor, quien los orientó, los policías solo encontrarían a Oiticica a ocho kilómetros de distancia, en una sala, en el centro, donde daba clases particulares regularmente desde hacía meses a esa hora.

Las investigaciones del caso fueron atribuidas a Nascimento Silva, titular de la 1ª Delegacia Auxiliar, directamente subordinado a la Jefatura de Policía. Publicado en algunos periódicos en su totalidad, el informe final de sus investigaciones el 28 de diciembre reafirmó el carácter revolucionario de la insurrección.

La investigación

Encargado de "escuchar a los organizadores de la rebelión", Nascimento Silva, en su informe, parece lamentar que "todas las personas que eran escuchadas insistían en mostrarse completamente ajenas a cualquier movimiento subversivo (...) Desde los más graduados implicados en el motín hasta los más modestos". Y explica por qué "la policía estaba previamente al tanto de todos los pasos de los anarquistas" en la preparación de la revuelta: "El segundo teniente del Ejército, Jorge Elias Ajús, se fingió conspirador e intervino en las reuniones sediciosas con el objetivo preestablecido de hacer llegar al conocimiento del jefe de policía todo lo que sucedía" ("Aún los últimos acontecimientos anarquistas". *Correio da Manhã*, 29 de diciembre de 1918, p. 1). En el informe, el delegado resumió el testimonio de Ajús: el teniente, que compartía habitación desde hace cuatro años con Ricardo Corrêa Perpétua, portugués, comerciante y supuestamente uno de los organizadores de la insurrección: sospechando de las inclinaciones políticas de Perpétua, Ajús fingió simpatía por el anarquismo y, por ello, habría sido invitado a participar en las "reuniones sediciosas" preparatorias del golpe. Perpétua lo llevó a la casa de Oiticica para ser presentado al profesor en la mañana del 13 de noviembre. Por la noche, en el mismo lugar, participó en una reunión conspirativa, donde escuchó que "se volvía necesario crear un gobierno genuinamente popular como en Rusia, de

representantes de obreros y soldados" (ibíd.). Ajús también reprodujo una supuesta explicación de Oiticica sobre los planes de acción (ataques a la Intendencia, así como al Palacio del Catete y a la Fábrica de Cartuchos del Ejército, en Realengo). Según el teniente, Oiticica le pidió que "eliminara dificultades con elementos del Ejército", también indicándolo como jefe del movimiento.

Es decir, según tales declaraciones, el falso conspirador, recién presentado al "líder" de la insurrección cinco días antes de que comenzara la revuelta, en menos de un día también se convirtió él mismo en un líder. Según este testimonio, el 15 de noviembre Ajús habría participado en una segunda reunión, con otros aproximadamente 40 conspiradores, la mayoría líderes de los textiles y metalúrgicos. Ratificando los planes golpistas, Oiticica habría declarado que el movimiento programado para el día 18 contaba con "cuatro mil obreros dispuestos a todo, 1.600 bombas ... seis automóviles para movilización y transmisión de órdenes" (*Correio da Manhã*, 1918, p. 1). En este momento, según las palabras de Ajús, el plan también incluía "dinamitar las torres" de energía eléctrica, cortar los cables telefónicos, tomar la agencia central de telégrafos, incendiar la Alcaldía, el Cuartel General del Ejército y la Central de Policía. El teniente habría transmitido esta información a sus superiores del Ejército y a agentes de policía en la madrugada del 18 de noviembre.

Las declaraciones de Ajús serían la base para las acusaciones policiales, y para la versión "revolucionaria". En su informe, Nascimento Silva afirmó que, frente a la información del teniente, los acusados fueron detenidos y, finalmente, (excepto Oiticica), confesaron que pretendían derrocar al gobierno. Esta afirmación es enfática, pero ni siquiera es corroborada por el propio informe. En él, el delegado reprodujo declaraciones de 16 obreros que admitieron, sí, distribuir boletines, así como participar en reuniones y en la huelga. Nascimento Silva también citó nominalmente a varios otros detenidos, acusados por colegas de ser "alborotadores", "dinamiteros" y anarquistas. Un obrero admitió haber escuchado a colegas hablar sobre la revolución rusa. Pero, en cuanto a las confesiones de planes golpistas, para "derrocar el régimen", o "implantar un gobierno similar al de Rusia": ni una palabra.

Sin embargo, el informe de Nascimento Silva concluyó que 56 de los acusados estaban incurso en las penas del artículo 107 del Código Penal: "Intentar, directa y efectivamente, cambiar por medios violentos la Constitución política de la República, o la forma de gobierno establecida. Pena: destierro, para los cabecillas; y para los cómplices, reclusión de cinco a diez años". Las conclusiones del delegado, así como todas las piezas del expediente, fueron remitidas a la Procuraduría Criminal de la República que, dos días después, presentó acusación contra los detenidos. Es curioso que el delegado y la Procuraduría hayan utilizado este artículo y no, por ejemplo, el de sedición o asociación ilícita (cuyas penas previstas eran mucho menores). Además, en el expediente y en el procesamiento se ignoró el artículo 14 del

Código Penal de 1890: "No es punible el intento (de delito) en caso de ineficacia absoluta del medio empleado, o de imposibilidad absoluta del fin que el delincuente se propuso".

No todos los acusados estaban detenidos, y no todos permanecieron en la cárcel. Quizás anticipándose a la pena prevista en el Código Penal, la policía carioca ya había "desterrado" a Oiticica a Alagoas, su estado natal. Otros acusados todavía estaban prófugos. Y otros, por decisión de la Procuraduría, debían ser puestos en libertad. Pero estos y otros 50 detenidos (aproximadamente) que no fueron mencionados por Nascimento Silva aún tuvieron que esperar 6 días para salir de la Casa de Detención, el 5 de enero de 1919.

La siguiente fase fue la del sumario de culpa, momento en que un juez instructor escucharía a testigos, interrogados por abogados de la acusación y de la defensa. Las audiencias, según informaron varios periódicos, comenzaron el 10 de enero y la sala de audiencias de la 1ª Vara Federal resultó pequeña para recibir a 39 de los acusados y a sus abogados, escoltados por aproximadamente 100 soldados de la Policía. Se tomaron nueve declaraciones, de testigos y policías, los días 10, 15, 22 y 28 de enero. El primero en declarar fue el teniente Ajús, quien al principio no quería hacer ninguna declaración: pretendía simplemente confirmar todo lo que ya había informado en el expediente. Fue impugnado por los abogados de la defensa y, finalmente, tuvo que responder las preguntas que se le dirigieron, no sin caer en algunas contradicciones.

El 15 de enero le tocó el turno a un agente del Cuerpo de Seguridad, Júlio Rodrigues, quien "apoyó tanto a la policía en el caso en cuestión". El policía contó que desde hacía dos meses notaba "agitación" en el medio obrero e insinuó que las reuniones de obreros (que no presenció) que tuvieron lugar en este período tenían un propósito político. Pero "preguntado (...) si sabía cuál era el fin de esas reuniones, dijo que, por un doble motivo de orden superior, dejaba tal pregunta sin respuesta". De la misma manera, "preguntado cómo y por qué supo que el fin de la agitación era cambiar la forma de gobierno, el testigo continuó diciendo que, por orden superior, no podía responder, pero que solo sabía que los revoltosos querían implantar entre nosotros un gobierno de soldados y obreros". Reiteró que los insurgentes pretendían crear un soviét en Río. Al ser instado a explicar qué era un soviét, no supo responder.

El 22 de enero declaró el teniente del Ejército Coriolano Dutra, quien comandó el pelotón responsable de dispersar a los manifestantes en el Campo de São Cristóvão. El oficial afirmó ante el juez que estaba "en casa, descansando" cuando lo llamaron a la Intendencia de Guerra. Ya llevaba algún tiempo en el cuartel cuando un centinela le informó que una multitud se dirigía al 10º Distrito Policial. El teniente reunió a 30 soldados y se dirigió al lugar, constatando que "al llegar allí, la gente lanzó dos o tres bombas, que causaron daños insignificantes". Declaró que "cuando ordenó a la fuerza que dispersara a la turba, esta se

dispersó inmediatamente, sin ofrecer resistencia". Y, sobre todo, "no pudo afirmar que el grupo o parte del grupo se hubiera dirigido a la Intendencia" y que "en ningún momento los huelguistas expresaron la intención de atacar la Intendencia de Guerra", desmintiendo así la versión de Nascimento Silva.

Las declaraciones de estos testigos (que, en principio, podrían ratificar la teoría "revolucionaria" de la policía) no pasaron desapercibidas para la clase obrera, especialmente para aquellos que, habiendo presenciado las declaraciones, permanecían en la Casa de Detención. Una carta publicada en *A Razão*, supuestamente escrita por prisioneros, criticó los "métodos" de la policía, que estaba "empleando, para lograr sus fines, calumnias y mentiras". Sobre el sumario de culpa y otros eventos asociados al caso, los remitentes de la carta observaron, con ironía:

Las propias testigos de la acusación desmintieron estas calumnias ante el Sr. Juez ... Ahora, Sr. Redactor, los hechos ocurridos demuestran si somos o no simplemente perseguidos. La policía lo sabía todo (claro); sabía que se estaban distribuyendo bombas (pero naturalmente); sabía de los "planes revolucionarios" (por supuesto): en resumen, sabía cuándo, a qué hora y dónde debía "estallar la bomba" cuyos autores se aprovecharían de la huelga de los tejedores ... Los anarquistas fueron arrestados... antes de la "revolución"... intentaron asaltar una comisaría y la Intendencia y ... nadie muere, nadie es arrestado en flagrante delito y ... la policía está al mando de todo. (*A Razão*, 1919, p.4).

Concluido el sumario de culpa el 2 de febrero, se inició una nueva fase: el juez tendría que decidir si fundamentaba la acusación contra los detenidos (y así, serían llevados a juicio ante el Tribunal del Jurado de la 1ª Vara); o su inocencia. En febrero, durante algunos días, el proceso se paralizó: Raul Martins, el juez titular, estaba de vacaciones; su sustituto, Henrique Vaz Pinto Coelho, también. El primer suplente, Benjamim de Oliveira Filho, llevó a cabo el sumario de culpa, pero al final de esta fase, se declaró impedido. La decisión, finalmente, recaería en manos del segundo suplente, el abogado Sylvio Pellico de Abreu. Tardó aproximadamente 45 días en decidir. Y consideró a 14 acusados, incurso en las penas del artículo 107, pronunciados. Al mismo tiempo, ordenó la liberación de otros 42 implicados en el proceso, según informó el *Correio da Manhã* (el 25 de marzo de 1919, p. 2, "El Dr. Pellico de Abreu dio ayer su despacho en el proceso de los anarquistas").

La decisión de Abreu se emitió el 24 de marzo. El día 28, el titular Raul Martins volvió a asumir sus funciones. Tres semanas después, el 22 de abril, anuló la decisión de su sustituto. Señaló fallas en las conclusiones de la investigación, así como contradicciones e inconsistencias en las declaraciones obtenidas en el sumario de culpa. Y, según consta en la

reproducción íntegra de la decisión (*Jornal do Commercio*, 9 de mayo de 1919, p. 7), "no hay manera de convencer jurídicamente de la existencia del delito del artículo 107". Curiosa elección del término: aparentemente, la policía no solo fue incapaz de *probar*, sino que ni siquiera logró *convencer* sobre la existencia del crimen.

La 'revolución' como farsa

Hubo al menos una "confesión" que podría ratificar la acusación de la policía. En la fase de investigación, Ricardo Perpétua habría admitido que la insurrección pretendía "subvertir el orden para crear un gobierno a semejanza de Rusia, de obreros y soldados" (citado en Bandeira, 1967, p. 592). Pero, incluso siendo tan clara, esta admisión de culpa ni siquiera fue mencionada en el informe de Nascimento Silva, en las peticiones de la fiscalía o durante el sumario de culpa. Posiblemente, porque las denuncias de coerción durante los interrogatorios pusieron bajo sospecha declaraciones como esta. Como afirmó un obrero, en una declaración que Raul Martins reprodujo en su decisión final sobre el caso:

"Su declaración prestada en la Policía no expresa la verdad, y el declarante notó, al leer la declaración, que no coincidía con lo que había dicho, pero la firmó porque había sido amenazado, al señalar estas incorrecciones, con golpes, cuando se negaron a firmar." ("Proceso criminal. Justicia, el autor. Drs. José Rodrigues Leite Oiticica, Agripino Nazareth y otros acusados", en el *Jornal do Commercio*, 1919, p. 7).

Sin embargo, otras declaraciones podrían aclarar las intenciones de los anarquistas. El *Correio da Manhã* republicó, el 23 de diciembre de 1918, lo que habría sido una entrevista concedida por José Oiticica al diario baiano *A Tarde*. Esta entrevista habría tenido lugar en el barco que llevaba al profesor a Alagoas, durante una escala en Salvador. Esto es lo que dijo el Sr. Oiticica al vespertino baiano que lo publicó el día 14 del presente mes:

"Como se sabe por los periódicos, los obreros tejedores y metalúrgicos amenazaban con una huelga general ... Últimamente, este malestar era de tales proporciones que los anarquistas pensaron en organizar el movimiento que aliviaría al obrero ... hicimos lo que se llama una conspiración anarquista. Tuvimos varias reuniones secretas, planeando el movimiento que estallaría dentro de 6 meses, en el próximo año, por lo tanto.

"Insisto en este punto: los anarquistas no pretendían dinamitar edificios públicos ni disparar contra la fuerza pública. Y, dentro de este programa, propusimos reemplazar el régimen actual por una república de forma socialista".

"La ejecución de este plan era fácil y confiábamos en gran parte de la guarnición federal y de la policía, que estaban de nuestro lado. En las últimas reuniones, se recomendó especialmente que solo se usaran armas en caso de resistencia".

Por qué fracasó

"Había un traidor", nos dijo el Dr. José Oiticica ... "Un comensal del jefe de policía que tomamos por un compañero decidido, asistió a nuestras últimas reuniones y conoció detalladamente nuestros planes." (El Sr. José Oiticica hace declaraciones a 'Tarde', de Bahía. *Correio da Manhã*, 1918, p.1).

Es decir, considerando esas declaraciones como verdaderas, el "movimiento que aliviaría a los trabajadores" (sea lo que eso signifique) estaba programado para abril de 1919. Aun así, paradójicamente, Oiticica atribuye su fracaso a una traición, seis meses antes de la fecha prevista para el golpe. En este, los rebeldes ni siquiera tendrían que enfrentarse a las fuerzas de seguridad. Sería de "fácil ejecución" crear no un soviét, sino una "república socialista". La "revolución" de Oiticica, descrita de esta manera, parece tan plausible como la "revolución" anunciada por Aurelino.

Casi 30 años después, ya en la década de 1940, Oiticica volvería a referirse a la insurrección de 1918 como "una huelga, frustrada por la traición del teniente Ajús" (1946). El profesor omite el hecho de que la "frustrada" huelga de los textiles, incluso con la prisión de anarquistas, duró aún más 12 días, sin ninguna otra manifestación "golpista". En la década de 1950, Oiticica definiría la insurrección como una "huelga general, con carácter revolucionario" (1957). Se abstuvo entonces de explicar cuál era este "carácter revolucionario" o cómo se podría promover una huelga "general" que contara, además de con los textiles, con la adhesión de solo otras tres categorías. "Prácticamente borrada de la memoria social", como caracterizó Boris Fausto, la insurrección de 1918 también parece desvanecida o distorsionada en la memoria de sus protagonistas y, con frecuencia, en la historia de la relación entre el movimiento obrero y la militancia política.

Astrogildo Pereira, arrestado y "pronunciado" como uno de los líderes del levantamiento, a fines de 1919, se alejaría y, posteriormente, rompería con la militancia anarquista, para tomar otro rumbo: el alineamiento con el régimen soviético, siendo uno de los siete fundadores del Partido Comunista de Brasil en 1922. En la década de 1950, con una trayectoria de altibajos en el partido, Astrogildo, prolífico en una producción literaria que exaltaba la capacidad revolucionaria de la clase trabajadora, hizo una breve referencia a los eventos de 1918:

Dos meses y poco después estallaba el movimiento del 18 de noviembre, en el que estuvieron involucrados varios sindicatos obreros, encabezados por el de los trabajadores en fábricas de tejidos, que también incluía fábricas de localidades cercanas en el estado de Río. En muchas de estas fábricas se libraron violentos conflictos provocados por la policía, con muertes de ambos lados. Duras luchas callejeras también marcaron el inicio del movimiento, esa tarde. El movimiento fracasó debido a graves fallas de organización, pero sirvió para poner a prueba el agudo espíritu de combatividad revolucionaria que poseían los trabajadores. Esto también se evidenció con el resultado del proceso criminal iniciado por la policía contra los líderes del movimiento: bajo la presión de la masa obrera, que mostraba abiertamente su solidaridad con los compañeros incriminados, estos fueron absueltos después de alrededor de seis meses de prisión, a tiempo para participar en las grandes manifestaciones del 1 de mayo de 1919. (Pereira, 1952).

Ya distante de su pasado anarquista, el comunista Astrogildo atribuía el fracaso del golpe no a la traición, como alegó Oiticica, sino a fallas en su organización. Aunque contemporáneo de los eventos, él no los presenció, ya que estaba preso. Quizás por eso su descripción entra en desacuerdo con la información de la Justicia, la policía, los periódicos y los testigos. De hecho, en la huelga no estaban involucrados “varios sindicatos” (además de los textiles, solo otros tres anunciaron adhesión). No hubo “violentos conflictos provocados por la policía en muchas de esas fábricas” (solo hubo uno, sin policías involucrados), mucho menos “muertes de ambos lados”. No ocurrieron “duros enfrentamientos en las calles”, lo más cercano a eso fue la dispersión de la multitud que atacó la 10ª Comisaría de Policía. No hay indicios de que los jueces de la 1ª Vara Federal hayan cedido ante alguna “presión de la masa obrera”. Además, nadie fue “absuelto”, ya que nadie fue llevado a juicio.

La imprecisión de Oiticica y la “creatividad” de Astrogildo, manifestadas décadas después de los eventos de 1918, parecen reflejar no solo la distancia en el tiempo (y en la memoria), sino también el distanciamiento entre los ideales de los intelectuales anarquistas y la realidad de los trabajadores a quienes intentaban “guiar”. Los anarquistas no tenían control sobre el movimiento obrero. Por lo tanto, intentaban aumentar la tensión para radicalizar las posiciones de los involucrados. Cuando el enfrentamiento se volvía inminente, intentaban dirigir la actuación de los trabajadores según sus objetivos. Los anarquistas que planearon la insurrección intentaban canalizar la insatisfacción popular de acuerdo con sus intereses, transformándola en intento de revolución.

Los anarquistas no tenían control sobre el movimiento obrero. Así, intentaban hacer la situación lo más tensa posible, para que los actores involucrados radicalizaran sus posiciones. Cuando el enfrentamiento se volviera inminente, los anarquistas intentarían

dirigir la actuación de los trabajadores de acuerdo con sus objetivos ... Los anarquistas que planearon la insurrección intentaban entonces canalizar la insatisfacción popular de acuerdo con sus intereses. Intentaban transformar la insatisfacción generalizada en un intento de revolución. (Barbosa, 2009, p. 167-168).

El autor destaca un elitismo en los discursos y acciones de los anarquistas cariocas como Oiticica y Astrogildo, y aún más, el hecho de que sus intereses "revolucionarios" no fueran coincidentes, tal vez ni convergentes, con las aspiraciones de la clase obrera.

Los anarquistas, al igual que las élites, creían saber mejor que los trabajadores lo que estos debían hacer para mejorar sus vidas. Las élites y los líderes anarquistas tenían, al fin y al cabo, algo en común. Eran arrogantes con respecto a los trabajadores. Es realmente impresionante cómo grupos que se consideraban tan diferentes, en ciertos aspectos, podían pensar de manera tan similar ... Estos dos grupos intentaban manipular a los trabajadores de acuerdo con sus intereses. (Barbosa, 2009, p. 169).

Estos intentos resultarían infructuosos en varias circunstancias. Francisco Weffort afirmaba que "el movimiento obrero no puede verse solo como dependiente de la historia de la sociedad, sino como sujeto de su propia historia" (Chalhoub, 2009, p. 89).

Consideraciones finales

Las premisas aquí destacadas cuestionan la versión "revolucionaria" de la insurrección de 1918. Soñada y propagada por los anarquistas; sobrevalorada por la policía; explotada por la prensa; ratificada por estudios académicos; e instrumentalizada como un "mito de origen" en la historia de la relación entre facciones políticas y trabajadores, la narrativa sobre un golpe en 1918, en estos términos, no se sostiene.

Por intensas que fueran, las relaciones entre anarquistas y militancia obrera aún eran insuficientes para que una parte relevante de los trabajadores se movilizara por una causa política. El ejemplo más notable está en la propia huelga de los textiles: la paralización generó la insurrección que fue reprimida en pocas horas. Pero la huelga, motivada por mejores condiciones de trabajo, aún continuaría durante 12 días, sin que se agregaran a la agenda de reclamos referencias a los anarquistas arrestados el 18 de noviembre. Los miles de obreros "dispuestos a todo", según la supuesta evaluación de Oiticica, aparentemente no estaban así tan dispuestos.

También es cierto que, en los años siguientes, Río de Janeiro presenció algunos conflictos callejeros significativos entre obreros y la policía, durante huelgas, manifestaciones o protestas. Aunque la policía atribuyó tales enfrentamientos a los anarquistas, y a pesar de que hubo varios heridos de ambos lados y cientos de arrestos, ninguno de estos enfrentamientos fue atribuido a motivaciones políticas. Y ninguno de ellos sería designado como "insurreccional", mucho menos "revolucionario".

Según Tarrow, "es solo cuando la acción colectiva contra antagonistas es sostenida que un episodio de confrontación se convierte en un movimiento social" (2009, p. 23). Este entendimiento destaca, por lo tanto, el enfrentamiento como un hito para categorizar el fenómeno en cuestión:

La acción colectiva se convierte en confrontación cuando es empleada por personas que no tienen acceso regular a las instituciones, que actúan en nombre de demandas nuevas o insatisfechas y que se comportan de manera que desafía fundamentalmente a otros o a las autoridades. (Tarrow, 2009, p. 19).

Y, el enfrentamiento político, afirma el autor, prescinde de condiciones que los anarquistas de Río aún no tenían capacidad para cumplir:

El enfrentamiento político ocurre cuando personas comunes, siempre aliadas con ciudadanos más influyentes, se unen para hacer frente a las élites, autoridades y opositores. Tales enfrentamientos se remontan al inicio de la historia. Pero prepararlos, coordinarlos y mantenerlos contra opositores poderosos es la contribución singular de los movimientos sociales, una invención de la Edad Moderna que acompañó el surgimiento del Estado moderno. (Tarrow, 2009, p. 18).

Llevada al tribunal, la insurrección de 1918 generó dos decisiones contradictorias. Inicialmente, las escasas "evidencias" presentadas por la policía fueron suficientes para que un segundo suplente, un abogado graduado hace poco más de seis años, actuando como juez federal, formalizara la acusación contra 14 de los involucrados. Cuando el juez titular Raul Martins retomó su cargo, anuló esta decisión, señalando las fallas en la investigación. Si la policía o el gobierno tenían intenciones políticas en el episodio, el juez no las consideró. Llevar a los involucrados a juicio significaría considerar "pruebas" basadas en dos testimonios inconsistentes de agentes de policía y una confesión obtenida en condiciones sospechosas. Declararlos no aptos para ser juzgados, como lo hizo, probablemente contradecía los intereses del gobierno (como, de hecho, Martins ya lo había hecho en varios otros fallos contra la Unión) y de los sectores conservadores que conformaban la clase política de la época.

En noviembre de 1920, el panorama para la militancia anarquista ya era muy diferente: en ese momento, ya habían explotado decenas de bombas en el Distrito Federal y decenas de militantes ya habían sido detenidos. A esa altura aún no se podía evaluar, pero la iniciativa anarquista comenzaba a declinar hasta, virtualmente, desaparecer a lo largo de la década que se iniciaba.

En noviembre de 1920, Raul Martins se suicidó. Según la conjetura de un periódico de la época (*Correio da Manhã*, 1920, p.3), se mató "para no enfrentar las censuras de sus últimos actos como juez". En ese momento, estaba juzgando casos polémicos que involucraban a poderosos agentes económicos. Si bien en el caso de los revoltosos de 1918 mostró fortaleza para desacreditar una farsa política, un año y medio después sucumbió, aparentemente frente a antagonistas más poderosos que Aurelino Leal. Poco antes de envenenarse, escribió: "Me confieso vencido, sin más fuerzas para luchar contra la perfidia humana".

Bibliografía

- A Época. (19 de novembro de 1918). O maximalismo no Brasil? *A Época*.
<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720100&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=18738>
- A Noite. (19 de novembro de 1918). Regeneração a dinamite. *A Noite*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_01&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=13910
- A Razão. (19 de novembro de 1918). Um sussurro de mazorca politiqueira explora a greve geral dos operários tecelões. *A Razão*.
<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=129054&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=5681>
- A Razão. (22 de janeiro de 1919). A pá de cal no suposto atentado anarquista. *A Razão*.
<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=129054&pagfis=6100>
- A Rua. (19 de novembro de 1918). Estaremos sobre um vulcão? *A Rua*.
<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=236403&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=7162>
- Addor, C. (2015). *A insurreição anarquista no Rio de Janeiro*. Rizoma.
- Barbosa, W. (2009). *A greve geral e a insurreição anarquista de 1918 no Rio de Janeiro: um resgate da atuação das associações de trabalhadores*. UFRJ.
objdig.ufrj.br/34/teses/WellingtonBarbosaNebias.pdf
- Bandeira, L. A. M. (2017). *O ano vermelho – A Revolução Russa e seus reflexos no Brasil*. Civilização Brasileira.

- Batalha, C. (2000). *O movimento operário na primeira república*. Zahar.
- Câmara dos Deputados. *Decreto 847 de 11 de outubro de 1890 – Promulga o Código Penal*.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20n%C3%A3o%20estejam%20previamente%20estabelecidas>.
- Chalhoub, S. & Da Silva, F.T. (2009). Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*, 14(26), 16-45. <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2558>
- Correio da Manhã. (1 de março de 1915). Uma conspiração? Contra quem? *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%201911&hf=memoria.bn.br&pagfis=22470
- Correio da Manhã. (5 de agosto de 1915). Uma conspiração? A polícia apreende bombas de dinamite numa casa da ladeira do Ascurra. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%201911&hf=memoria.bn.br&pagfis=24426
- Correio da Manhã. (31 de dezembro de 1915). Uma conspiração monárquica no Rio? *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%201911&hf=memoria.bn.br&pagfis=26334
- Correio da Manhã. (24 de fevereiro de 1916). A insurreição planejada e fracassada entre os cabos do Exército. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&Pesq=conspira%c3%a7%c3%a3o&pagfis=27061
- Correio da Manhã. (7 de abril de 1916). Mais uma conspiração. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%201911&hf=memoria.bn.br&pagfis=27594
- Correio da Manhã. (5 de setembro de 1916). Conspiração e desengano. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&Pesq=conspira%c3%a7%c3%a3o&pagfis=29444
- Correio da Manhã. (19 de novembro de 1918). Os graves acontecimentos da tarde de ontem. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pesq=anarchista&pasta=ano%201911&hf=memoria.bn.br&pagfis=37330
- Correio da Manhã. (23 de dezembro de 1918). O sr. José Oiticica faz declarações à 'Tarde', da Bahia. *Correio da Manhã*.

- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37664
- Correio da Manhã. (29 de dezembro de 1918). Ainda os últimos acontecimentos anarquistas. *Correio da Manhã*.
- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37722
- Correio da Manhã. (11 de janeiro de 1919). O movimento anarquista de novembro – começou ontem o sumário de culpa. *Correio da Manhã*.
- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=41502
- Correio da Manhã. (15 de janeiro de 1919). O último movimento anarquista – continuação do sumário de culpa. *Correio da Manhã*.
- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37905
- Correio da Manhã. (22 de janeiro de 1919). O último movimento anarquista – terminou ontem o sumário de culpa. *Correio da Manhã*.
- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pagfis=37976
- Correio da Manhã. (25 de março de 1919). O dr. Pellico de Abreu deu ontem seu despacho no processo dos anarquistas. *Correio da Manhã*.
- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=38637
- Dulles, J. F. (1977). *Anarquistas e comunistas no Brasil (1900-1935)*. Nova Fronteira.
- Fausto, B. (2016) *Trabalho urbano e conflito social – 1890-1920*. Companhia das Letras.
- Gazeta de Notícias. (3 de janeiro de 1916). Um documento desastrado – as declarações do chefe de polícia. *Gazeta de Notícias*.
- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=36766
- Gazeta de Notícias. (2 de janeiro de 1917). Editorial (sem título). *Gazeta de Notícias*.
- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=39861
- Gazeta de Notícias. (19 de novembro de 1918). Uma revolução abortada? *Gazeta de Notícias*.
- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=45516
- Jornal do Brasil. (19 de novembro de 1918). Grave movimento subversivo. *Jornal do Brasil*.
- https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_03&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=43547

- Jornal do Commercio. (19 de novembro de 1918). Fermentos anárquicos. *Jornal do Commercio*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_10&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=58730
- Jornal do Commercio. (9 de maio de 1919). Processo crime. Justiça, a autora. Drs. José Rodrigues Leite Oiticica, Agripino Nazareth e outros acusados. *Jornal do Commercio*.
https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_10&pasta=ano%20191&pesq=&pagfis=45511
- Maram, S. L. (1979). *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro 1890-1920*. Paz e Terra.
- O Imparcial. (19 de novembro de 1918). Os operários das fábricas de tecido declaram-se em greve. *O Imparcial*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=107670_01&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=21966
- O Paiz. (19 de novembro de 1918). Uma greve operária de aspecto grave. *O Paiz*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=40977
- O Paiz. (4 de janeiro de 1919). Ecos da última greve. *O Paiz*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=41502
- Oiticica, J. (1946). Atuação anarquista nos sindicatos. *Ação Direta*, 4, 3.
<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d3948c43-2bcd-4d18-b561-d8e6115303d0/content>
- Oiticica, J. (1957). Brandão e Gildo!!! *Ação Direta*, 115, 1-3.
<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/server/api/core/bitstreams/22d69e69-f20c-479f-b8c6-174c8a5218e5/content>
- Pereira, A. (1952). *Lutas operárias que antecederam a fundação do Partido Comunista do Brasil*. *Problemas - Revista Mensal de Cultura Política*, 39, s. p.
<https://www.marxists.org/portugues/astrojildo/1952/04/lutas.htm>
- Tarrow, S. (2009). *O poder em movimento: confronto político e movimentos sociais*. Vozes.

Coup or Farce: Observations on Legal and Political Aspects of the Anarchist Insurrection of 1918

Eduardo de Oliveira

Centro Universitário de Volta Redonda – Unifoa. Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-3492-2313>

eduardojorge.com@gmail.com

ABSTRACT

The anarchist insurrection of 1918 in Rio de Janeiro is commonly understood in national historiography as a revolutionary movement. This premise is based on newspapers of the time, which classified it as such, relying on information from the police. However, it is questioned here whether there was a coup or an attempt, considering the reconstruction of the context and the roles of the Federal District Police and anarchist militants at the time. This questioning also stems from a more accurate reading of documents related to the investigation and judicial process that targeted anarchist militants accused of attempting to overthrow the regime. The revolution, which would arise in the context of a workers' strike, as observed from such sources, was not a concrete possibility.

Keywords: Anarchism, labor movement, unions, strike, insurrection, revolution.

Golpe de Estado o farsa: Observaciones sobre las cuestiones legales y políticas de la Insurrección Anarquista de 1918

RESUMEN

La insurrección anarquista de 1918 en Río de Janeiro es normalmente entendida en la historiografía nacional como un movimiento revolucionario. Esta premisa se basa en los periódicos de la época, que la clasificaron así, basándose en información policial. Sin embargo, se cuestiona aquí si hubo un golpe, o un intento, frente a la reconstrucción del contexto y los roles de la Policía del Distrito Federal y los militantes anarquistas de la época. Este cuestionamiento también se debe a una lectura más precisa de documentos referentes a la investigación y al proceso judicial que afectó a militantes anarquistas acusados de intentar derrocar al régimen. La revolución, que surgiría en el contexto de una huelga obrera, observada a partir de tales fuentes, no fue una posibilidad concreta.

Palabras clave: Anarquismo, movimiento obrero, sindicatos, huelga, insurrección, revolución.

Golpe ou farsa: observações sobre aspectos jurídicos e políticos da Insurreição Anarquista de 1918

RESUMO

A insurreição anarquista de 1918, no Rio de Janeiro, é consensualmente entendida na historiografia nacional como um movimento revolucionário. Esta premissa baseia-se nos jornais da época, que assim o classificaram, com base em informações da polícia. No entanto, aqui se questiona esta versão revolucionária, frente à reconstituição do contexto, bem como iniciativas da Polícia do Distrito Federal e de militantes anarquistas à época. Este questionamento também se deve a uma leitura mais acurada de documentos referentes à investigação e do processo judicial que incidiram sobre militantes anarquistas acusados de tentar derrubar o regime. A revolução, que surgiria no contexto de uma greve operária, observada a partir de tais fontes, não foi uma possibilidade concreta.

Palavras-chave: Anarquismo, movimento operário, sindicatos, greve, insurreição, revolução.

Introduction

The Anarchist Insurrection of Rio de Janeiro on November 18, 1918, is marked by the confrontation between hundreds of striking workers and state forces in the Campo de São Cristóvão (a large landscaped leisure area in a traditional residential neighborhood, approximately 5 kilometers from the city center) lasting only a few hours. In the following decades, this "November 1918 strike would be almost erased from social memory," as Boris Fausto observed (2016, p. 193). However, starting in the 1960s, this event was revived as an object of academic research. It was then defined as something much larger than a mere street conflict: by consensus, researchers classify it as a revolutionary movement that, although poorly conducted or poorly planned, indeed attempted to overthrow the current regime to establish a "popular" government.

Moniz Bandeira described the "uprising in Campo de São Cristóvão," as well as the "general strike in 1918 and the attempt to establish a soviet in Rio de Janeiro" (1967, p. 58). In the following decade, Dulles stated that "with the help of bombs, the conspirators tried to recreate the events that occurred in Petrograd the previous year" (1977, p. 66). Maram (1979) defines the event as an "anarchist putsch." Boris Fausto classifies it as "insurrectional" (in quotes) and emphasizes that, in principle, the movement "was supposed to serve as a basis for a revolutionary insurrection" (2016, p. 193). Addor confirms these premises by stating that "the insurgents (...) based on a general strike, intended to overthrow the constituted government by force of arms"

(2015, p. 85). These authors are references for studies on the insurrection, as well as for the history of the Brazilian labor movement.

Among Brazilian historians, the canonical version is that this event was a failed revolution. However, here we will offer an alternate possibility. That this event was a large strike and street conflict, that was purposely labeled as a tentative revolution by the “powers to be” to justify a repressive movement against the recently organized labor movement.

This question arises from the fact that the reconstructions established in historiography over the last 50 years are based on newspapers from 1918. This news coverage, in turn, was mainly supported by information provided by the Federal District Police at the time. It was within the police that the version of it being a "revolution" originated. Initially, the voices of the strike leaders, as well as other participants, were hardly heard. In the subsequent months, possible evidence that an uprising to overthrow a regime was underway was also not presented.

Another reason for this questioning are the facts presented during the trials that followed the failure of the insurrection, which were not included in previous studies. For instance, while more than 100 suspects were arrested starting from November 25, 1918, until the end of the year only 55 of them were indicted and, among them, only 14 were formally accused of participating in a movement to overthrow the government. In April 1919, all were released.

Methodology

We focused our work on three sets of primary sources that have been largely neglected by most of the studies on the anarchist insurrection over the past 50 years:

- The inquiry conducted by the police in the weeks following the insurrection and concluded at the end of December 1918 (which officially establishes the "revolutionary" version of the event and formally accuses 55 individuals);
- The testimonies of the accused and witnesses during the summary phase of the process;
- The two judicial decisions on the case, delivered by two federal judges in March and April 1919.

Referential works and academic research on the subject also support the present study. In addition to the already cited sources, the news reports of the time, which form the primary database on the insurrection and related events, are included. The survey of news reports focused particularly on the most important Rio de Janeiro newspapers of the time, whose collections are accessible in the Digital Newspaper Library of the National Library.

The methodology here initially consisted of gathering data from these sources. This survey provided information absent (and perhaps unprecedented) in historiography, allowing for:

- Comparing the information presented by the police with the alleged evidence of their accusations, as well as the statements of the accused;
- Reconstructing the conflict in Campo de São Cristóvão in more detail, searching for evidence of a supposed revolution;
- Reconstructing police actions, allowing for an evaluation of the legitimacy of their accusations against anarchist militants;
- Closely examining the roles played by anarchist militants in organizing an alleged revolution.

A second phase of the research consisted of a qualitative analysis of this information, which enabled a more effective understanding of the trajectories and actions of the different agents involved – police, workers, anarchist militants, judiciary, and the press. A cross-referencing of these data provided by different agents was also performed, enabling the challenge (or confirmation) of prevailing versions in the reconstruction of events related to the anarchist insurrection described in Brazilian historiography.

The fundamental objective of the research was to seek more consistent support for understanding events related to the history of the labor movement in Brazil and its relationship with anarchist militancy. The conflict, the characters, the labor mobilization (...) appear in Brazilian historiography in the context of a "myth of origin" of the political articulation of the working class – hence the relevance of deepening the understanding of their roles.

The initial premise of the research was to question the characterization of the 1918 insurrection as a revolutionary initiative. Given this, other secondary objectives were related to:

- Observing and analyzing the police inquiry into the event and the ensuing judicial process;
- Analyzing the conduct of the judicial process, as well as its context;
- Recovering and analyzing statements of the accused, voices often absent in historiography;
- Reconstructing the trajectories of decisive characters in the process (judges, police chief, anarchist militants, workers).

Results

The cross-referencing of data and the analysis of the gathered information have opened a new interpretation of the events related to the anarchist insurrection of 1918. Subject to various

studies over the past 50 years, as previously noted, it has always been characterized as a revolutionary action led by anarchists. However, aside from a police inquiry (which indicated no more than a few hints and no proof), nothing seems to support this version.

The reconstruction of the context in which the insurrection occurred allows us to state that the Rio de Janeiro police, in the three years preceding the insurrection, showed particular concern about coups d'état: no fewer than five "conspiracies" against the government were "foiled" in Rio by the security forces from 1914 to 1916. Subsequent investigations proved nothing against the supposed "conspirators." In this sense, by misjudging a workers' strike in November 1918, the police were merely repeating a pattern of action from previous years.

The police's actions, however, were not the primary focus of the research. Its main result, possibly, was to challenge the version "eternalized" in Brazilian historiography that in November 1918 anarchist militants led a failed revolution in Rio de Janeiro, stemming from a workers' strike. The reading of primary sources confirms the street conflict but suggests that the "anarchist insurrection" was neither truly anarchist nor a insurrection.

The research conducted here reveals that the "revolutionary" version of the 1918 insurrection was created by the police, disseminated by the press, and decades later endorsed by historiography and a few witness statements. However, it is a version supported by a set of mistakes, incongruities, and contradictions, as will be seen.

Dissatisfied Workers and 'Social Revolution'

Previous studies based on the newspapers of the time, cite that anarchists in Rio de Janeiro had been openly advocating regime change for several years. Their activism intensified the propaganda with the establishment of associations, schools, theater groups, newspapers, and their insertion into unions. On various occasions, especially in lectures and rallies, militants promoted anarchist doctrine and, of course, announced the inevitable "social revolution," which seemed even more feasible after the Bolshevik coup of November 1917 (Bandeira, 2017).

In parallel, both workers' demonstrations and anarchist proselytizing, present in Rio since the 1890s, intensified in the 1910s—especially after 1914, when World War I affected the global economy, with detrimental effects in peripheral countries like Brazil. These economic repercussions impacted the proletariat, and as a result, workers' mobilization intensified. Strikes, an essential strategy of anarcho-syndicalism, became increasingly frequent.

In October 1918, as highlighted by Dulles (1976) among other authors the so-called Spanish flu further worsened the living conditions of the proletarian classes in Rio, already

plagued by high costs of living and harsh working conditions. At that time, the textile workers (approximately 20,000 in the Federal District and the State of Rio de Janeiro, organized in the Union of Workers in Textile Factories (UOFT), presented demands to the employers, threatening a strike. These demands (reduction of working hours, wage increases, etc.) did not denote ideological issues. The failure of the negotiations led to the stoppage on November 18.

Anarchist militants linked to members of the UOFT leadership considered the textile workers' strike as a possible basis for a general strike—from which it would then be possible to overthrow the regime (Addor, 2015). To this end, again according to already cited works, in November 1918 these anarchists held meetings to promote the insurrection, under the guidance of Professor José Oiticica, the most notorious anarchist in Rio, who would come to be considered the "leader" of the movement.

According to the press, on the 18th, at the scheduled time for the start of the strike (3 p.m.), the supposed leaders of the movement, anarchists, had already been detained or were being pursued by the police. Even so, workers (between 300 and 500) began to gather in Campo de São Cristóvão. According to this version, they intended to assault the Army Armory battalion nearby to obtain weapons and uniforms, with which they would supposedly gain the support of legalist forces sent to confront them. But, before that, still according to the newspapers, around 5 p.m., when ordered to disperse by a small group of police, the protesters reacted, starting the conflict: they attacked a police station with bombs, exchanged gunfire with a few police officers, but were dispersed with the arrival of an Army platoon.

On November 19, despite the intense newspaper headlines about bombs and gunfire, there were "only" four deaths—and none of them during the confrontation in São Cristóvão. In addition, it was also widely reported by the press that several hundred "seditious manifestos" had been seized. But the "arsenal" of the rebels, which according to the police was supposed to contain thousands of bombs, was never discovered. A few bombs were found in the streets, and two revolvers were found in the possession of two strikers detained at different points in the city—the only two weapons seized in the "revolution." In the suburbs, two bombs caused superficial damage to two transmission towers. Another bomb, exploding under a streetcar, caused minor injuries to three people.

According to historians of the second half of the 20th century (always supported by the newspapers), a little over 100 suspects were detained in the two weeks following the event. Days after the confrontation in São Cristóvão, the police prohibited meetings, and the government ordered the closure of the General Workers' Union.

Aurelino's "Conspiracies"

During the time of the 1918 insurrection, the head of the Federal District Police was Aurelino Leal, a lawyer from Bahia. With ministerial status, he reported directly to the President of the Republic. Leal was the first to endorse (if not generate) the "revolutionary" version of the textile workers' strike, which was reported in the press of the time and reproduced in historiography. However, neither of these sources considered the context that Leal was experiencing. The insurrection occurred three days after a government change (Delfim Moreira assumed the presidency on the 15th), a time when replacements in government positions, including the head of the Federal District Police, were foreseeable.

Moreover, the historiography does not take into account another aspect: between November 1914 (when Aurelino assumed the position) and April 1916, the Rio police had "discovered" at least five "conspiracies" aimed at overthrowing the regime. The press reported, during this year and a half, the "sailors' conspiracy" (March 1915); the "conspiracy of the Republican Revisionist Alliance," also called the "conspiracy of the Águas Férreas" (August 1915); a "monarchist conspiracy" (December 1915); the army corporals' conspiracy (February 1916); and a "parliamentarism conspiracy" (April 1916). There were investigations, arrests, banishments, inquiries, and even prosecutions but they resulted in nothing.

There is no need to count other various rumors of insurrections brought to the pages of Rio's newspapers (always with the police as the source) that often turned out to be mere rumors. Or, as defined by *Correio da Manhã*, in a front-page editorial ("Conspiracy and Disillusionment", September 5, 1916): "From time to time, the police discover a conspiracy, make noise, great fuss, send the conspirators to Justice, but Justice always ends up verifying that the police did not discover any conspiracy. They forged it, invented it."

Some newspapers openly criticized Aurelino Leal's intentions, calling him a "stifler of imaginable mazorcas" (street disturbances). In early 1916, *Gazeta de Notícias* reproduced Aurelino's statements regarding the supposed conspiracies:

"The newspapers try to ridicule the police action, but I must confess that this is absolutely indifferent to me (...) Any spark of trouble that appears, I will find out what it is about (...) Besides, this thing about conspiracy here in Rio has always been like this: as soon as one ends, another is already formed. I know Rio de Janeiro well." (*Gazeta de Notícias*, p. 1).

This last statement was, at least, pretentious: Aurelino had lived in Rio for just under three years, half of which he had been "only" a lawyer, advertising his services in small newspaper ads.

In January 1916, just over a year in office, the head of the Federal District police, despite his self-proclaimed expertise on Rio, was again criticized in the *Gazeta*. The newspaper presumed the reasons why, with Aurelino in office, so many conspiracies had been discovered in such a short time: “When he notices that the president of the Republic no longer remembers him, Mr. Aurelino Leal soon discovers a conspiracy” (idem). The same *Gazeta* also suggested why the investigations never resulted in anything:

Aurelino Leal, pretending not to be able to prosecute the 'conspirators,' because only those caught in the street with weapons in hand can be prosecuted, shows his lack of spirit. Mr. Dr. Aurelino (...) cannot prosecute and has not yet prosecuted any 'conspirator' because he did not have the evidence to do so. (...) Here are some questions: if Dr. Chief of Police could not prosecute the 'conspirators' unless they were caught with weapons in hand, why did he not wait for that moment, making the conspiracy fail when mature and properly punishing, within the law, the enemies of order? Decidedly, Mr. Dr. Aurelino Leal is soft-headed, and his place is definitely not the one he occupies – it is in the asylum. (*Gazeta de Notícias*, 1916, p. 1).

On January 2, 1917, *Gazeta de Notícias* (to take just one example) summarized: “The number of discovered plots, revolutions, and riots with the intent to depose the president of the republic or to modify the existing institutions is already incalculable.” Throughout that year, however, the concerns of Rio’s police shifted to other targets – besides the inevitable themes of the time, like the *jogo do bicho* (a popular “numbers” game) and prostitution. “Conspiracies” against the regime disappeared from the newspapers, making way for news about tensions between security forces and labor entities. It was, then, the “peak of workers' mobilization”, according to Batalha (2000, p. 49).

Prohibitions of rallies (or meetings) of a “subversive nature” (according to police criteria), as well as repression of strikes, would be constant in Rio from 1917 onwards. Especially from July, due to the so-called General Strike, which started in São Paulo, where there were deaths in clashes with the police. This movement, even after ending in the capital of São Paulo, reflected in Rio, with significant worker mobilization, demonstrations, and strikes. The Federation of Workers (Forj) was closed by the police. According to Batalha, it was a moment that “was the peak of revolutionary syndicalist influence and anarchist participation in the labor movement” (2000, p. 51). The tensions between labor entities, employers, and government (strikes, clashes, and police repression) would continue in a context marked by Brazil’s participation in the war, from October 1917, with increasing scarcity and cost of living, as well as the deterioration of already difficult working conditions, which would continue into the following year.

In 1918, the news of the Bolshevik Revolution began to appear in the labor press amidst great confusion about its significance. There were anarchists who believed it to be an anarchist revolution. Possibly inspired by the Russian example, in November of that year, in Rio de Janeiro, a heterogeneous group of anarchists, union leaders, and opposition politicians got involved in a clumsy insurrectional attempt. (Batalha, 2000, p. 53).

The Anarchist "Revolution" According to the newspapers of November 19, 1918

The day after the conflict in São Cristóvão, Rio newspapers reported the insurrection primarily based on police information – where the version that it was an anarchist revolutionary action originated. *Correio da Manhã*, invariably sympathetic to the chief of police, confirmed, in support of the headline ("The serious events of yesterday afternoon"), that "The police uncover an anarchist plot." In the title of the traditional *Jornal do Commercio* ("Anarchist Ferments"), information about the attempted coup from the assault on the Armory battalion in São Cristóvão was reproduced.

The "revolutionary" version was endorsed by two notes released hours after the insurrection by the chief of police's office reproduced in several newspapers. The first note stated that "the police had been informed for days that the anarchists, who usually preach disorder and subversion of the legal regime, were preparing a movement, this time led by Dr. José Oiticica (...) The police knew about the planned assault on the Armory battalion." The second note informed that "the investigations were fully confirmed. The gathering point of the agitators would be the Campo de São Cristóvão (...) The public authority is, therefore, fighting against anarchists, almost all foreigners, who want to implant maximalism among us."

The government-aligned *O Paiz* was restrained ("A serious-looking workers' strike"), as was *Jornal do Brasil* ("Serious subversive movement"). But *Jornal do Brasil* was the newspaper that best described how the insurgents intended to overthrow the regime. The text is rich in detail – it even reproduces dialogues, denoting either the testimony of reporters or the speech of police who supposedly witnessed the events.

According to the news, the police reported that there was a "supreme council" of the insurrection, led by José Oiticica, assisted by Astrogildo Pereira and Manoel Campos (detained around 1 p.m., two hours before the planned start of the uprising). The "council," days earlier, had decided that on the 18th, workers from the textile factories of São Cristóvão, Andaraí, Vila Isabel, and the periphery should go to Campo de São Cristóvão at 3 p.m. to assault the Armory battalion, where they would obtain weapons and uniforms.

Once the insurgents were in uniform, and the army forces arrive, confusion would be established, and then they would wait for the soldiers to flip sides. They would head towards the city, and the first building to be dynamited would be the city hall. Then they would attack the Police Headquarters and then the General Headquarters of the Police Brigade. While they were carrying out this part of the plan, workers from Gávea and Jardim Botânico would attack the Catete Palace and then the Chamber, capturing as many deputies as possible. Then the Council of Workers and Soldiers would be proclaimed. ("Serious subversive movement." *Jornal do Brasil*, 1919, p. 5).

Other newspapers, although reporting the police version, were not as assertive in their headlines and, to some extent, questioned this information with headlines punctuated by question marks. This was the case with *A Época* ("Maximalism in Brazil?"); *Gazeta de Notícias* ("An aborted revolution? – the police claim it is a maximalist movement") and *A Rua* ("Are we over a volcano? – they are trying to give a very serious political character to the textile workers' strike. The police act in the dark. What is the truth?"). *A Noite* brought the headline "Regeneration to dynamite," but in the body of the text, it admitted not being able to define if the movement was "maximalist, anarchist, or political."

O Imparcial made no references to anarchists or revolution ("The textile factory workers declare themselves on strike"). And *A Razão*, clearly identified with the working class, openly questioned the police. The news with the title "A whisper of political disturbance explores the general strike of textile workers" informed that the movement "is not a maneuver combined with politicians; it is not maximalism." All Rio newspapers reported the "revolutionary" version provided by the police, whether to endorse it, merely to reproduce it, or to contest it (*A Razão*). However, no publication realized some notable inconsistencies in the reconstruction of the events from the previous day.

The first consisted of the fact that the Federal District Police, "for days" informed about the date and location of the beginning of a revolutionary insurrection, starting with an assault on Armory battalion, took no preventive measures. The omission is confirmed (still according to the police themselves) when, around 4 p.m., on the 18th, the delegate of the 10th District communicated with Aurelino by phone, warning about the concentration of workers at Campo de São Cristóvão: even if it was the supposed beginning of a "revolution," the delegate was only instructed to disperse the crowd (already numbering in the hundreds), with his small contingent (five soldiers). Similarly, no newspaper questioned the fact that hundreds of rebels, although intending to attack the Armory battalion (about 50 meters south of Campo de São Cristóvão), had headed towards the 10th District (about 450 meters away, westward).

Perhaps Aurelino intended to catch the rebels "on the street, with weapons in hand," in order to finally prosecute them. If this was the intention, it was a goal that did not rely on the facts. This is because, even though they knew "for days" who the "leader" of the "revolution" was, the police only detained him a few hours before its beginning - before he was "on the street, with weapons in hand." And, even though they had been "informed for days" about where the "leader" of the insurrection would be, the police first went to his residence, but he wasn't there. Received by the professor's wife, who told about his husband whereabouts, the police would find Oiticica eight kilometers away, in a room downtown, where for months, regularly, he gave private lessons at that time.

The inquiry

The investigations were assigned to Nascimento Silva, head of the 1st Auxiliary Police Station, directly subordinate to the Police Chief. Published in some newspapers in full, the final report of his investigations on December 28 reaffirmed the revolutionary nature of the insurrection.

Tasked with "interviewing the organizers of the rebellion," Nascimento Silva, in his report, seems to lament that "all the people who were interviewed insisted on showing themselves completely oblivious to any subversive movement (...) From the most senior involved in the mutiny to the most modest." And he explains why "the police were previously aware of all the steps of the anarchists" in preparing for the revolt: "Second Lieutenant of the Army Jorge Elias Ajús pretended to be a conspirator and intruded into seditious meetings with the pre-established purpose of making the police chief aware of everything that was happening" ("Still the latest anarchist events". *Correio da Manhã*, December 29, 1918, p.1)

In the report, the delegate summarized Ajús' testimony: the lieutenant had shared a room with Ricardo Corrêa Perpétua, a Portuguese shopkeeper, and supposedly one of the organizers of the insurrection, for four years. Suspecting Perpétua's political inclinations, Ajús pretended to be an anarchism sympathizer to be invited to participate in the "seditious meetings" preparing for the coup. Perpétua would have taken him to Oiticica's house to be introduced to the professor on the morning of November 13. In the evening, in the same place, he participated in a conspiratorial meeting, where he heard that "it was necessary to create a genuinely popular government like in Russia, made up of representatives of workers and soldiers" (ibid). Ajús also reproduced a supposed explanation by Oiticica about the action plans (attacks on the Armory, as well as on the Catete Palace and the Army Ammunition Factory, in Realengo). According to the lieutenant, Oiticica asked him to "resolve difficulties with elements of the Army," also indicating him as the leader of the movement.

In other words: according to such statements, the false conspirator, newly introduced to the "leader" of the insurrection five days before the uprising began, became a leader himself in less than a day.

According to this testimony, on November 15, Ajús would have participated in a second meeting, with about 40 other conspirators, mostly leaders of the textile and metallurgical industries. Confirming the coup plans, Oiticica would have declared that the movement scheduled for the 18th had "four thousand workers willing to do anything, 1,600 bombs (...) and six cars" (ibid). At this moment, in Ajús' words, the plan also included "blowing up the power towers," cutting telephone wires, taking over the central telegraph agency, setting fire to the City Hall, Army Headquarters, and Police Central. The lieutenant would have passed on this information to his superiors in the Army and to police agents in the early hours of November 18.

Ajús' statements would be the basis for the police accusations - and for the "revolutionary" version. In his report, Nascimento Silva stated that, in the face of the lieutenant's information, the accused were re-interrogated, and eventually (with the exception of Oiticica) confessed that they intended to overthrow the government. This statement is emphatic, but it is not even corroborated by the report itself. In it, the delegate reproduced statements from 16 workers who admitted to distributing leaflets, as well as participating in meetings and the strike. Nascimento Silva also mentioned by name several other detainees, accused by colleagues of being "troublemakers," "dynamiters," and anarchists. One worker admitted to overhearing colleagues talking about the Russian revolution. But, as for confessions of coup plans, to "overthrow the regime," or "to implement a government similar to that of Russia": not a word.

Still, Nascimento Silva's report concluded that 56 of the accused were liable under Article 107 of the Penal Code: "To attempt, directly and by facts, to change by violent means the political Constitution of the Republic, or the established form of government. Penalty: banishment, to the ringleaders; and to the accomplices - imprisonment for five to ten years." The conclusions of the delegate, as well as all the pieces of the inquiry, were forwarded to the Criminal Prosecutor's Office, which, two days later, filed charges against the accused. It is curious that the delegate and the Prosecutor's Office used this article and not, for example, that of sedition or unlawful assembly (whose penalties were much lower). Furthermore, Article 14 of the Penal Code of 1890 was ignored in the inquiry and indictment: "Attempt (of crime) is not punishable in the case of absolute inefficacy of the means employed, or of absolute impossibility of the end intended by the delinquent."

Not all the accused were detained - and not all remained in jail. Perhaps anticipating the sentence, the Rio de Janeiro police had already "banished" Oiticica to Alagoas, his home state. Other accused were still fugitives. And others, by the understanding of the Prosecutor's Office,

would be released. But these and another 50 detainees (approximately) who were not mentioned by Nascimento Silva still had to wait 6 days to leave the Detention House, on January 5, 1919.

The next phase was that of the indictment - a moment when a judge would hear witnesses, questioned by prosecution and defense lawyers. The hearings, as reported by several newspapers, began on January 10, and the courtroom of the 1st Federal Court was too small to accommodate 39 of the accused and their lawyers, escorted by approximately 100 police officers. Nine depositions were taken, from witnesses and police officers, on January 10, 15, 22, and 28. The first to testify was Lieutenant Ajús, who initially did not want to make any statement - he intended only to confirm everything he had already reported in the inquiry. He was challenged by defense lawyers and, finally, had to answer the questions put to him, not without falling into some contradictions.

On the 15th, it was the turn of a Security Corps agent, Júlio Rodrigues, who "supported the police so much in the case in question." The officer said that for two months he had noticed "agitation" among the workers and hinted that meetings of workers (which he did not attend) during this period had political purposes. But "asked (...) if he knew what the purpose of these meetings was, he said that, for a double reason of superior order, he left such a question unanswered." Similarly, "asked how and why he knew that the purpose of the agitation was to change the form of government, the witness continued to say that, due to orders from his superiors, he could not answer, but that he only knew that the rebels wanted to implant among us a government of soldiers and workers." He reiterated that the insurgents intended to create a soviet in Rio. Asked to explain what a soviet was, he couldn't answer.

On the 22nd, Lieutenant Coriolano Dutra, who commanded the platoon responsible for dispersing the demonstrators in Campo de São Cristóvão, was heard. The officer stated before the judge that he was "at home, resting" when he was called to the Armory battalion. He had been in the barracks for some time when he was informed by a sentinel that a crowd was heading to the 10th Police District. The lieutenant gathered 30 soldiers and went to the scene, noting that "when the people arrived there, they threw two or three bombs, which caused insignificant damage." He stated that "when he ordered the force to disperse the mob, it immediately dispersed, without offering resistance." And, above all, "he could not affirm that the group or part of the group had gone to the batallion" and that "in any way the strikers expressed an intention to attack the Armory battalion", thus contradicting Nascimento Silva's version.

These witnesses' statements (which, in principle, could have confirmed the police's "revolutionary" theory) did not go unnoticed by the working class - especially for those who, having witnessed the hearings, remained in the Detention House. A letter published in the newspaper *A Razão*, supposedly written by the prisoners, criticized the "methods" of the police, which had been

"employing, to achieve its ends, slanders and lies." Regarding the indictment and other events associated with the case, the letter writers observed, ironically:

The very witnesses for the prosecution undid these slanders before the judge (...) Now, Mr. Editor, the unfolding events demonstrate whether we are simple victims or not. The police knew everything (of course); they knew that bombs were being distributed (naturally); they knew about the "revolutionary plans" (of course): in short, they knew the day, the hour, and the place where the "explosion" was to occur, whose authors were to take advantage of the weavers' strike (...) The anarchists were arrested... before the "revolution"... an attempt was made to assault a police station and the Intendancy and... no one dies, no one is caught in the act and... the police are in control of everything (*A Razão*, 1919, p. 4).

The indictment was closed on February 2, and a new phase began: the judge would have either to consider the accusation against the detainees valid (and thus, those indicted would go to trial in the Jury Court of the 1st Court); or for their innocence. In February, for a few days, the process was paralyzed: The Judge Raul Martins, as well as his substitute Henrique Vaz Pinto Coelho, were on vacation. The second substitute, Benjamim de Oliveira Filho, conducted the indictment - but, at the end of this phase, he declared himself disqualified. The decision would ultimately fall to the third substitute, Sylvio Pellico de Abreu. It took him approximately 45 days to decide. And he considered 14 accused to be indicted, liable under Article 107. In parallel, he ordered the release of 42 other implicated in the process, as reported in *Correio da Manhã* (on March 25, 1919, p.2, "Judge Pellico de Abreu issued his decision yesterday in the anarchist trial").

Abreu's decision was rendered on March 24. On the 28th, the titular judge Raul Martins resumed his duties. Three weeks later, on April 22, he annulled the decision of his substitute. He pointed out flaws in the conclusions of the inquiry, as well as contradictions and inconsistencies in the depositions obtained in the indictment. And, as stated in the full reproduction of the decision (*Jornal do Commercio*, May 9, 1919, p.7), "there is no legal way to convince of the existence of the crime under Article 107." Curious choice of term: apparently the police not only failed to prove, but also failed to convince of the existence of the crime.

Nevertheless, Nascimento Silva's report concluded that 56 of the accused were subject to the penalties of Article 107 of the Penal Code: "To attempt, directly and through facts, to violently change the political Constitution of the Republic, or the established form of government. Penalty: banishment, for the heads; and for the accomplices - imprisonment for five to ten years." The delegate's conclusions, as well as all the pieces of the inquiry, were forwarded to the Criminal Prosecutor's Office, which, two days later, filed charges against the accused. It is curious that the delegate and the Prosecutor's Office used this article and not, for example, sedition or illegal

assembly (whose penalties were much lower). In addition, Article 14 of the 1890 Penal Code was ignored in the inquiry and indictment: "The attempt (of a crime) is not punishable in case of absolute inefficiency of the means employed, or of absolute impossibility of the end to which the delinquent proposes himself."

Not all the accused were detained - and not all remained in jail. Perhaps anticipating the penalty provided in the Penal Code, the Rio de Janeiro police had already "banished" Oiticica to Alagoas, his home state. Other accused were still fugitives. And others, by the understanding of the Prosecutor's Office, were to be released. But these and another 50 detainees (approximately) who were not mentioned by Nascimento Silva still had to wait 6 days to leave the House of Detention, on January 5, 1919.

The 'revolution' as farce

There was at least one "confession" that could have corroborated the police accusation. In the inquiry phase, Ricardo Perpétua allegedly admitted that the insurrection intended to "subvert the order with the goal to create a government of workers and soldiers, like in Russia" (cit in Moniz Bandeira, 1967: 592). However, even though this admission of guilt was so clear, it was not even mentioned in Nascimento Silva's report, in the prosecutor's petitions, or throughout the summary of guilt. Possibly because suspicions raised by allegations of coercion during interrogations. As a worker stated, in a declaration reproduced by Raul Martins in his final decision on the case:

His statement given to the Police does not express the truth, the deponent noticed, when the statement was read, that it did not match what he had said, however, signing it because he had been threatened by threats of beatings ("Crime process. Justice, the author. Drs. José Rodrigues Leite Oiticica, Agripino Nazareth and others accused" in *Jornal do Commercio*, 1919, p.7).

Other statements, however, could clarify the intentions of the anarchists. *Correio da Manhã* published, on December 23, 1918, what would have been an interview granted by José Oiticica to the State of Bahia's newspaper *A Tarde*. This interview would have taken place on the ship that took the professor to Alagoas, during a stopover in Salvador. Here is what Mr. Oiticica told that published it on the 14th december:

"As known by the newspapers, textile and metalworkers were threatening a general strike ... Lately this discontent was of such proportions that the anarchists thought of organizing a movement that would relieve the worker (...) we did what is called an anarchist

conspiracy. We held several secret meetings, combining the movement that would erupt within 6 months, next year, therefore”.

"I insist on this point: the anarchists did not intend to dynamite public buildings or shoot at the police. And, within this program, we proposed to replace the current regime with a socialist republic."

"It was easy to execute this plan and we trusted a large part of the federal troops and the police, who were on our side. In the last meetings it was especially recommended that weapons should only be used in case of resistance".

Why did it fail

"There was a traitor" - Dr. José Oiticica told us ... "A guest of the chief of police whom we took for a decided companion, attended our last meetings and knew our plans in detail" (Mr. José Oiticica makes statements to 'Tarde', from Bahia. *Correio da Manhã*, 1918, p. 1).

That is to say: considering such statements to be true, the "movement that would relieve the workers" (whatever that may mean) was scheduled for April 1919. Still, paradoxically, Oiticica attributed its failure to betrayal, six months before the scheduled date for the coup. In it, the rebels wouldn't even need to face security forces. It would be "easy to execute" to create not a soviet, but a "socialist republic". Oiticica's "revolution," as described, seems as plausible as the "revolution" announced by Aurelino.

Almost 30 years later, already in the 1940s, Oiticica would refer to the 1918 insurrection as "a strike, thwarted by Lieutenant Ajús' betrayal" (1946). The professor omits the fact that the "thwarted" textile strike, even with the imprisonment of anarchists, still lasted another 12 days, without any other "coup" manifestation. In the 1950s, Oiticica would define the insurrection as a "general strike, with a revolutionary character" (1957). He then dispensed with explaining what this "revolutionary character" was - or how a "general" strike could be promoted that counted, besides textiles, with the adhesion of only three other categories. "Virtually erased from social memory," as Boris Fausto characterized it, the 1918 insurrection also seems faded or distorted in the memory of its protagonists and, often, in the history of the relationship between the workers' movement and political militancy.

Astrogildo Pereira, arrested and "pronounced" as one of the leaders of the uprising, at the end of 1919 would move away and, later, break with anarchist militancy, to take another direction - that of alignment with the Soviet regime, being one of the seven founders of the Communist Party of Brazil, in 1922. In the 1950s, with a trajectory of ups and downs in the party,

Astrogildo, prolific in a literary production that exalted the revolutionary capacity of the working class, made a brief reference to the events of 1918:

Two months and a little later, the movement of November 18 erupted, in which several workers' unions were involved, at the forefront of which was the textile workers', also including factories in neighboring locations located in the State of Rio. In many of these factories violent conflicts provoked by the police took place, with deaths on both sides. Hard street fights also marked the beginning of the movement, that afternoon. The movement failed due to disastrous organizational failures, but it served to test the acute spirit of revolutionary combativeness that the workers were possessed of. This was also evidenced by the outcome of the criminal case brought by the police against the leaders of the movement: under pressure from the working masses, who openly manifested their solidarity with the incriminated comrades, they were acquitted, after about six months of imprisonment, and in time to participate in the great demonstrations of May 1, 1919 (Pereira, 1952).

Already distant from his anarchist past, the communist Astrogildo attributed the failure of the coup not to a betrayal, as claimed by Oiticica - but, rather, to failures in its organization. Although contemporary with the events, he did not witness them (he was imprisoned). Perhaps for this reason his description is at odds with information from the Judiciary, the police, the press, and witnesses. Namely: in the strike, there were not involved "several unions" (besides textiles, only three others announced adhesion). There were no "violent conflicts provoked by the police in many of these factories" (there was one, without police involved); and even less so, "deaths on both sides." There were no "hard street fights" - the closest to that was the dispersal of the crowd that attacked the 10th Police District. There is also no evidence that judges from the 1st Federal Court bowed to any "pressure from the working masses." Moreover, no one was "acquitted," since no one was brought to trial.

The imprecision of Oiticica and the "creativity" of Astrogildo, manifested decades after the events of 1918, to cite only these two protagonists, seem to reflect not only the distance in time (and in memory) of almost 30 years, between the facts and the narratives. To some extent, they reflect the gap between the ideals of anarchist intellectuals and the reality of the workers they were trying to "lead":

Anarchists did not have control over the labor movement. Thus, they attempted to make the situation as tense as possible so that the actors involved would radicalize their positions. When the confrontation became imminent, the anarchists would then try to direct the actions of the workers according to their objectives ... The anarchists who planned the insurrection then attempted to channel popular dissatisfaction according to

their interests. They tried to transform generalized dissatisfaction into an attempt at revolution. (Barbosa, 2009, pp. 167-168).

The author highlights a elitism in the speeches and actions of Rio de Janeiro anarchists like Oiticica and Astrogildo - and, furthermore, the fact that their "revolutionary" interests were not coincidental (perhaps not even convergent) with the aspirations of the working class.

The anarchists, like the elites, believed they knew better than the workers what they should do to improve their lives. The elites and the anarchist leaders had, after all, something in common. They were arrogant towards the workers. It's truly remarkable how groups that considered themselves so different, on certain issues, could think so similarly ... These two groups attempted to manipulate the workers according to their interests. (Barbosa, 2009, p. 169).

Such attempts would prove fruitless in various aspects and under various circumstances. This is also because, as Francisco Weffort stated, "the labor movement cannot be seen merely as dependent on the history of society, but as the subject of its own history" (cit. in Chalhoub, 2009, p. 89).

Final Considerations

The premises highlighted here challenge the "revolutionary" version of the 1918 insurrection. Dreamed and propagated by anarchists; valued by the police; exploited by the press; ratified by academic studies; and instrumentalized as an "origin myth" in the history of the relationship between political factions and workers, the narrative of a coup in 1918, in these terms, does not hold up.

As intense as they were, the relations between anarchists and labor militants were still insufficient for a significant portion of workers to mobilize for a political cause. The most notable example is in the textile workers' strike itself: the strike led to the insurrection that was suppressed within a few hours. But the strike, motivated by better working conditions, would continue for another 12 days - without adding to the list of demands any references to the anarchists arrested on November 18. The thousands of workers "ready for anything," as supposedly assessed by Oiticica, apparently were not so willing after all.

It is also true that, in the following years, Rio witnessed some significant street clashes between workers and the police, during strikes, demonstrations, or protests. Although the police attributed such confrontations to the anarchists, and despite there being several wounded on both

sides and hundreds of arrests, none of these clashes were attributed to political motivations. And none of them would be designated as "insurreccional" or "revolutionary" either.

According to Tarrow, "it is only when collective action against antagonists is sustained that a confrontation episode becomes a social movement" (2009, p. 23). This understanding therefore emphasizes confrontation as a milestone for categorizing the phenomenon at hand: "Collective action becomes confrontational when it is employed by people who do not have regular access to institutions, who act on behalf of new or unmet demands, and who behave in a way that fundamentally challenges others or authorities" (2009, p. 19). And political confrontation, the author asserts, requires conditions that the Rio anarchists were still unable to meet:

Political confrontation occurs when ordinary people, always allied with more influential citizens, join forces to confront elites, authorities, and opponents. Such confrontations date back to the beginning of history. But preparing for them, coordinating them, and sustaining them against powerful opponents is the unique contribution of social movements - an invention of the Modern Age that accompanied the emergence of the modern state. (Tarrow, 2009, p. 18).

Brought to trial, the 1918 insurrection resulted in two contradictory decisions. Initially, the scant "evidence" presented by the police was sufficient for a second substitute, a lawyer who had graduated just over six years ago, acting as a federal judge, to formalize the charges against 14 of those involved. When the titular judge Raul Martins reassumed his position, he annulled this decision, pointing out the flaws in the investigation. If the police or the government had political intentions in the episode, the judge did not consider them. Taking the defendants to trial would mean considering "evidence" based on two inconsistent statements from police officers and a confession obtained under suspicious conditions. Declaring them not guilty, as he did, probably contradicted the interests of the government (as Martins had already done in several other judgments against the Union) and the conservative segments that made up the political class at the time.

By November 1920, the scenario for anarchist activism would be quite different: by that time, dozens of bombs had already exploded in the Federal District and dozens of militants had already been arrested. At that point, it would still not be possible to assess, but anarchist initiative was beginning to decline until, virtually, disappearing over the course of the decade that was beginning.

In November 1920, Raul Martins took his own life. Raul Martins committed suicide, according to conjecture from a newspaper of the time (*Correio da Manhã*, 1920, p. 3), "to avoid facing criticisms of his last acts as a judge." At the time, he was adjudicating controversial cases involving powerful economic agents. If, in the case of the 1918 rebels, he had the courage to

discredit a political farce, a year and a half later he succumbed, apparently facing more powerful antagonists than Aurelino Leal. Shortly before poisoning himself, he wrote: "I confess myself defeated, with no more strength to fight against human perfidy."

Bibliography

- A Época. (19 de novembro de 1918). O maximalismo no Brasil? *A Época*.
<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720100&pesq=anarchista&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=18738>
- A Noite. (19 de novembro de 1918). Regeneração a dinamite. *A Noite*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_01&pesq=anarchista&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=13910
- A Razão. (19 de novembro de 1918). Um sussurro de mazorca politqueira explora a greve geral dos operários tecelões. *A Razão*.
<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=129054&pesq=anarchista&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=5681>
- A Razão. (22 de janeiro de 1919). A pá de cal no suposto atentado anarquista. *A Razão*.
<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=129054&pagfis=6100>
- A Rua. (19 de novembro de 1918). Estaremos sobre um vulcão? *A Rua*.
<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=236403&pesq=anarchista&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=7162>
- Addor, C. (2015). *A insurreição anarquista no Rio de Janeiro*. Rizoma.
- Barbosa, W. (2009). *A greve geral e a insurreição anarquista de 1918 no Rio de Janeiro: um resgate da atuação das associações de trabalhadores*. UFRJ.
objdig.ufrj.br/34/teses/WellingtonBarbosaNebias.pdf
- Bandeira, L. A. M. (2017). *O ano vermelho – A Revolução Russa e seus reflexos no Brasil*. Civilização Brasileira.
- Batalha, C. (2000). *O movimento operário na primeira república*. Zahar.
- Câmara dos Deputados. *Decreto 847 de 11 de outubro de 1890 – Promulga o Código Penal*.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20n%C3%A3o%20estejam%20previamente%20estabelecidas>.
- Chalhoub, S. & Da Silva, F.T. (2009). Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*, 14(26), 16-45. <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2558>

- Correio da Manhã. (1 de março de 1915). Uma conspiração? Contra quem? *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=22470
- Correio da Manhã. (5 de agosto de 1915). Uma conspiração? A polícia apreende bombas de dinamite numa casa da ladeira do Ascurra. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=24426
- Correio da Manhã. (31 de dezembro de 1915). Uma conspiração monárquica no Rio? *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=26334
- Correio da Manhã. (24 de fevereiro de 1916). A insurreição planejada e fracassada entre os cabos do Exército. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&Pesq=conspira%c3%a7%c3%a3o&pagfis=27061
- Correio da Manhã. (7 de abril de 1916). Mais uma conspiração. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=27594
- Correio da Manhã. (5 de setembro de 1916). Conspiração e desengano. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&Pesq=conspira%c3%a7%c3%a3o&pagfis=29444
- Correio da Manhã. (19 de novembro de 1918). Os graves acontecimentos da tarde de ontem. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37330
- Correio da Manhã. (23 de dezembro de 1918). O sr. José Oiticica faz declarações à 'Tarde', da Bahia. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37664
- Correio da Manhã. (29 de dezembro de 1918). Ainda os últimos acontecimentos anarquistas. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37722
- Correio da Manhã. (11 de janeiro de 1919). O movimento anarquista de novembro – começou ontem o sumário de culpa. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=41502

- Correio da Manhã. (15 de janeiro de 1919). O último movimento anarquista – continuação do sumário de culpa. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37905
- Correio da Manhã. (22 de janeiro de 1919). O último movimento anarquista – terminou ontem o sumário de culpa. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pagfis=37976
- Correio da Manhã. (25 de março de 1919). O dr. Pellico de Abreu deu ontem seu despacho no processo dos anarquistas. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=38637
- Dulles, J. F. (1977). *Anarquistas e comunistas no Brasil (1900-1935)*. Nova Fronteira.
- Fausto, B. (2016) *Trabalho urbano e conflito social – 1890-1920*. Companhia das Letras.
- Gazeta de Notícias. (3 de janeiro de 1916). Um documento desastrado – as declarações do chefe de polícia. *Gazeta de Notícias*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=36766
- Gazeta de Notícias. (2 de janeiro de 1917). Editorial (sem título). *Gazeta de Notícias*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=39861
- Gazeta de Notícias. (19 de novembro de 1918). Uma revolução abortada? *Gazeta de Notícias*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=45516
- Jornal do Brasil. (19 de novembro de 1918). Grave movimento subversivo. *Jornal do Brasil*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_03&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=43547
- Jornal do Commercio. (19 de novembro de 1918). Fermentos anárquicos. *Jornal do Commercio*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_10&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=58730
- Jornal do Commercio. (9 de maio de 1919). Processo crime. Justiça, a autora. Drs. José Rodrigues Leite Oiticica, Agripino Nazareth e outros acusados. *Jornal do Commercio*.
https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_10&pasta=ano%20191&pesq=&pagfis=45511
- Maram, S. L. (1979). *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro 1890-1920*. Paz e Terra.

- O Imparcial. (19 de novembro de 1918). Os operários das fábricas de tecido declaram-se em greve. *O Imparcial*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=107670_01&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=21966
- O Paiz. (19 de novembro de 1918). Uma greve operária de aspecto grave. *O Paiz*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=40977
- O Paiz. (4 de janeiro de 1919). Ecos da última greve. *O Paiz*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=41502
- Oiticica, J. (1946). Atuação anarquista nos sindicatos. *Ação Direta*, 4, 3.
<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d3948c43-2bcd-4d18-b561-d8e6115303d0/content>
- Oiticica, J. (1957). Brandão e Gildo!!! *Ação Direta*, 115, 1-3.
<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/server/api/core/bitstreams/22d69e69-f20c-479f-b8c6-174c8a5218e5/content>
- Pereira, A. (1952). *Lutas operárias que antecederam a fundação do Partido Comunista do Brasil. Problemas - Revista Mensal de Cultura Política*, 39, s. p.
<https://www.marxists.org/portugues/astrojildo/1952/04/lutas.htm>
- Tarrow, S. (2009). *O poder em movimento: confronto político e movimentos sociais*. Vozes.

Golpe ou farsa: observações sobre aspectos jurídicos e políticos da Insurreição Anarquista de 1918

Eduardo de Oliveira

Centro Universitário de Volta Redonda – Unifoa. Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-3492-2313>

eduardojorge.com@gmail.com

RESUMO

A insurreição anarquista de 1918, no Rio de Janeiro, é consensualmente entendida na historiografia nacional como um movimento revolucionário. Esta premissa baseia-se nos jornais da época, que assim o classificaram, com base em informações da polícia. No entanto, aqui se questiona esta versão revolucionária, frente à reconstituição do contexto, bem como iniciativas da Polícia do Distrito Federal e de militantes anarquistas à época. Este questionamento também se deve a uma leitura mais acurada de documentos referentes à investigação e do processo judicial que incidiram sobre militantes anarquistas acusados de tentar derrubar o regime. A revolução, que surgiria no contexto de uma greve operária, observada a partir de tais fontes, não foi uma possibilidade concreta.

Palavras-chave: Anarquismo, movimento operário, sindicatos, greve, insurreição, revolução.

Coup or Farce: Observations on Legal and Political Aspects of the Anarchist Insurrection of 1918

ABSTRACT

The anarchist insurrection of 1918 in Rio de Janeiro is commonly understood in national historiography as a revolutionary movement. This premise is based on newspapers of the time, which classified it as such, relying on information from the police. However, it is questioned here whether there was a coup or an attempt, considering the reconstruction of the context and the roles of the Federal District Police and anarchist militants at the time. This questioning also stems from a more accurate reading of documents related to the investigation and judicial process that targeted anarchist militants accused of attempting to overthrow the regime. The revolution, which would arise in the context of a workers' strike, as observed from such sources, was not a concrete possibility.

Keywords: Anarchism, labor movement, unions, strike, insurrection, revolution.

Golpe de Estado o farsa: Observaciones sobre las cuestiones legales y políticas de la Insurrección Anarquista de 1918

RESUMEN

La insurrección anarquista de 1918 en Río de Janeiro es normalmente entendida en la historiografía nacional como un movimiento revolucionario. Esta premisa se basa en los periódicos de la época, que la clasificaron así, basándose en información policial. Sin embargo, se cuestiona aquí si hubo un golpe, o un intento, frente a la reconstrucción del contexto y los roles de la Policía del Distrito Federal y los militantes anarquistas de la época. Este cuestionamiento también se debe a una lectura más precisa de documentos referentes a la investigación y al proceso judicial que afectó a militantes anarquistas acusados de intentar derrocar al régimen. La revolución, que surgiría en el contexto de una huelga obrera, observada a partir de tales fuentes, no fue una posibilidad concreta.

Palabras clave: Anarquismo, movimiento obrero, sindicatos, huelga, insurrección, revolución.

Introdução

A chamada Insurreição Anarquista do Rio de Janeiro, em 18 de novembro de 1918, é marcada pelo enfrentamento entre centenas de trabalhadores em greve e forças do Estado, no Campo de São Cristóvão, durante umas poucas horas. Nas décadas que se seguiram, esta “greve de novembro de 1918 seria borrada praticamente da memória social”, conforme observou Boris Fausto (2016, p. 193). Mas, a partir da década de 1960, o evento seria resgatado como objeto de pesquisa acadêmica. E, então, definido como algo bem maior que um mero conflito de rua: consensualmente, pesquisadores o classificam como um movimento revolucionário que, embora mal conduzido ou mal planejado, tentou de fato derrubar o regime vigente para instituir um governo “popular”.

Moniz Bandeira descreveu o “levante no Campo de São Cristóvão”, bem como a “greve geral em 1918 e a tentativa de instituir um soviete no Rio de Janeiro” (1967, p. 58). Na década seguinte, Dulles afirmaria que, “com a ajuda de bombas, os conspiradores tentaram recriar os acontecimentos ocorridos em Petrogrado no ano anterior” (1977, p. 66). Maram (1979) define o evento como um “*putsch* anarquista”. Boris Fausto o classifica como “insurrecional” (com aspas) e destaca que, em princípio, o movimento “deveria servir de base a uma insurreição revolucionária” (2016, p. 193). Addor confirma tais premissas ao afirmar que “os insurretos (...) com base em uma greve geral, pretendiam pela força de armas derrubar o governo constituído”

(2015, p. 85). Tais autores são referenciais para estudos sobre a insurreição, bem como para a história do movimento operário brasileiro.

Ainda sobrevive, entre os historiadores brasileiros, esta versão consensual de que se tratou de uma revolução frustrada. Mas, tendo em vista seus resultados e a reconstituição dos fatos, surge o questionamento: a insurreição foi mesmo uma iniciativa revolucionária? Ou foi um mero conflito de rua, no contexto de uma greve e das tensões entre a classe operária organizada e as forças de segurança?

Este questionamento se deve ao fato de as reconstituições estabelecidas na historiografia, nos últimos 50 anos, serem baseadas nos jornais de 1918. Este noticiário, por sua vez, sustentou-se principalmente nas informações então prestadas pela Polícia do Distrito Federal. E foi na polícia que teve origem a versão de que se tratava de uma “revolução”. De início, as vozes dos líderes da greve, bem como de outros participantes, praticamente não foram ouvidas. Nos meses subsequentes, possíveis comprovações de que estava em curso um levante para derrubar um regime também não foram apresentadas.

Outro motivo para este questionamento é o (pouco explorado pela pesquisa acadêmica) processo judicial que se seguiu ao malogro da insurreição. Pouco mais de 100 suspeitos seriam presos a partir de 25 e novembro de 1918 e até o fim do ano. Em 1919, 55 deles seriam indiciados e, posteriormente, 14 foram formalmente acusados de serem “cabeças” de um movimento para derrubar o governo. Tais acusações não seriam comprovadas e, já em abril de 1919, todos seriam libertados.

Metodologia

A base do presente levantamento são três conjuntos de fontes primárias que, na grande maioria dos trabalhos referenciais sobre a insurreição anarquista, nos últimos 50 anos, foram ignoradas ou apenas meramente citadas. São elas:

- O inquérito conduzido pela polícia nas semanas seguintes à insurreição, concluído em fins de dezembro de 1918 (que torna oficial a versão “revolucionária” do evento e acusa formalmente 55 indivíduos);

- Os depoimentos de acusados e testemunhas na fase de sumário de culpa do processo;

- As duas decisões judiciais sobre o caso, proferidas por dois juízes federais, em março e abril de 1919.

Obras referenciais e trabalho acadêmico sobre o tema também sustentam a presente pesquisa. Às fontes já citadas soma-se ainda o noticiário da época, a principal base de dados sobre a insurreição e eventos relacionados. O levantamento no noticiário incidiu particularmente sobre os mais importantes jornais cariocas da época, cujas coleções são acessíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A metodologia aqui consistiu, em um primeiro momento, no levantamento de dados emanados de tais fontes. Este levantamento ofereceu informações ausentes (e talvez inéditas) na historiografia, permitindo:

- Cotejar as informações apresentadas pela polícia às alegadas provas de suas acusações, bem como à fala dos acusados;
- Reconstituir o conflito no Campo de São Cristóvão mais detalhadamente, em busca de indícios de uma suposta revolução;
- Reconstituir ações da polícia, permitindo avaliar a legitimidade de suas acusações contra militantes anarquistas;
- Observar mais atentamente os papéis desempenhados por militantes anarquistas na organização de uma pretensa revolução.

Um segundo momento da pesquisa consistiu, portanto, na análise qualitativa destas informações, o que permitiu compreender de forma mais efetiva as trajetórias e ações de diferentes agentes envolvidos – polícia, operários, militantes anarquistas, poder judiciário e imprensa. Foi efetuado também um cruzamento destes dados, oferecidos por diferentes agentes, possibilitando a contestação (ou confirmação) de versões prevalentes na reconstituição de eventos relacionados à insurreição anarquista, inscritos na historiografia brasileira.

O objetivo fundamental da pesquisa foi buscar subsídios mais consistentes para a compreensão de eventos relacionados à história do movimento operário no Brasil e sua relação com a militância anarquista. O conflito, os personagens, a mobilização operária (...) surgem na historiografia brasileira no contexto de um “mito de origem” da articulação política da classe trabalhadora – daí a relevância de aprofundar o entendimento sobre seus papéis.

A premissa inicial da pesquisa foi o questionamento sobre a caracterização da insurreição de 1918 como uma iniciativa revolucionária, outros objetivo. Dado isto, outros objetivos, secundários, relacionaram-se com:

- observar e analisar o inquérito policial sobre o evento e o processo judicial dele decorrente;
- analisar a condução do processo judicial, bem como seu contexto;
- resgatar e analisar declarações de acusados, vozes frequentemente ausentes na historiografia;
- reconstituir trajetórias de personagens decisivos no processo (juizes, chefe de polícia, militantes anarquistas, operários).

Resultados

O cruzamento de dados e a análise das informações levantadas abriram uma nova possibilidade de interpretação para os eventos relacionados à insurreição anarquista de 1918. Alvo de várias pesquisas nos últimos 50 anos, conforme já observado, foi sempre caracterizada como uma ação revolucionária conduzida por anarquistas. Mas, além de um inquérito policial (que não apontou mais que alguns indícios e nenhuma prova), nada parece sustentar esta versão.

A reconstituição do contexto em que ocorreu a insurreição permite dizer que a polícia carioca, nos três anos que precederam a insurreição, manifestou particular preocupação com golpes de estado: nada menos que cinco “conspirações” contra o governo foram “desbaratadas” no Rio pelas forças de segurança, de 1914 a 1916. Investigações posteriores nada provaram contra os supostos “conspiradores”. Neste sentido, ao dimensionar equivocadamente uma greve de operários em novembro de 1918, a polícia nada mais fazia que repetir um padrão de ação de anos anteriores.

A ação da polícia, no entanto, não estava no foco principal da pesquisa. Seu principal resultado, possivelmente, foi contestar a versão, “eternizada” na historiografia brasileira, de que em novembro de 1918 militantes anarquistas conduziram uma revolução frustrada no Rio de Janeiro, a partir de uma greve operária. A leitura das fontes primárias confirma o conflito de rua – mas sugere que a “insurreição anarquista” não foi, na verdade, nem uma coisa nem outra.

A pesquisa aqui efetuada revela que a versão “revolucionária” da insurreição de 1918 foi criada pela polícia, divulgada pela imprensa e, décadas depois, endossada pela historiografia e por umas poucas declarações de testemunhas. Trata-se, no entanto, de uma versão sustentada por um conjunto de equívocos, incongruências e contradições, conforme se verá.

Trabalhadores insatisfeitos e ‘revolução social’

O contexto em que se deu a insurreição de 1918 é reconstituído pelos autores já citados e por vários outros. Nestas reconstituições, bem como em suas fontes, os jornais da época, confirma-se que, em comícios e publicações, já há alguns anos os anarquistas do Rio de Janeiro pregavam abertamente a mudança de regime. Sua militância intensificava a propaganda com a fundação de associações, escolas, grupos de teatro, jornais, inserção nos sindicatos etc. Em diversas oportunidades, especialmente em palestras e comícios, militantes divulgavam a doutrina anarquista e, claro, anunciavam a inevitável “revolução social” – que pareceu ainda mais viável após a o golpe bolchevista de novembro de 1917 (Bandeira, 2017).

Em paralelo, tanto manifestações operárias quanto o proselitismo anarquista, presentes no Rio desde os anos 1890, intensificaram-se nos anos 1910 – especialmente após 1914, quando a primeira Guerra Mundial influenciaria a economia global, com nefastos efeitos também em países periféricos, como o Brasil. Tais reflexos econômicos incidiram na massa proletária e,

também por isso, a mobilização operária intensificou-se. A greve, estratégia essencial do anarcossindicalismo, tornava-se cada vez mais frequente.

Em outubro de 1918, conforme destaca Dulles (1977), dentre outros autores, a chamada gripe espanhola tornou ainda mais penosas as condições de vida das classes proletárias cariocas, já então assoladas pela carestia e difíceis condições de trabalho. Naquele momento, os tecelões (aproximadamente 20 mil, no Distrito Federal e Estado do Rio, de acordo com fontes diversas), organizados na União dos Operários em Fábricas Têxteis (UOFT), apresentaram reivindicações à classe patronal, ameaçando greve. Tais reivindicações (redução da jornada, aumento de salários etc) não denotavam questões de ordem ideológica. E o insucesso das negociações deu origem à paralisação de 18 de novembro.

Vinculados a membros da direção do UOFT, militantes anarquistas, segundo os autores já citados, teriam considerado a greve dos têxteis como o possível o estio de uma greve geral – a partir da qual seria possível, então, derrubar o regime. Para tanto, ainda segundo obras já citadas, em novembro de 1918 estes anarquistas teriam realizado reuniões para promover a insurreição, sob a orientação do professor José Oiticica (1946, 1957), o mais notório dos anarquistas do Rio, que viria a ser considerado o “líder” do movimento.

Segundo a versão consensual da imprensa da época, no dia 18, à hora marcada para o início da greve (15 horas), os supostos líderes do movimento, anarquistas, já haviam sido detidos ou eram perseguidos pela polícia. Ainda assim, operários (entre 300 e 500, segundo a fonte consultada) deram início a uma concentração no Campo de São Cristóvão. Segundo esta versão, tinham a pretensão de assaltar o quartel da Intendência do Exército, próximo dali, para obter armas e fardamento, com os quais, supostamente, conquistariam a adesão de forças legalistas que fossem enviadas para enfrentá-los. Mas, antes disso, ainda segundo os jornais, por volta das 17 horas, ao serem intimados a se dispersar por um reduzido grupo de policiais, os manifestantes reagiram, dando início ao conflito: atacaram uma delegacia com bombas, trocaram tiros com uns poucos policiais, mas dispersaram-se com a chegada de um pelotão do Exército.

No dia 19 de novembro, apesar da intensidade das manchetes dos jornais a respeito de bombas e tiroteios, uma informação consensual foi a de que houve “apenas” quatro mortes¹ – e nenhuma delas durante o confronto em São Cristóvão. Outra informação consensual na imprensa foi a de que algumas centenas de “boletins sediciosos” haviam sido apreendidos. Mas o “arsenal” dos revoltosos que, segundo a polícia, contaria com milhares de bombas, nunca apareceu. Um poucas delas foram achadas nas ruas; e dois revólveres foram encontrados em poder de dois grevistas, detidos em diferentes pontos da cidade – as duas únicas armas apreendidas na “revolução”. No subúrbio, duas bombas teriam provocado danos superficiais em

¹ Um trapeiro, na Rua do Senado; e um menor, em São Cristóvão. Ambos morreram após a explosão de bombas que encontraram, abandonadas na rua. Outros dois operários morreram, em uma fábrica, após se enfrentarem em uma briga.

duas torres de transmissão de energia. Outra bomba, tendo explodido sob um bonde, provocou ferimentos leves em três pessoas.

Segundo historiadores da segunda metade do século XX (sempre amparados pelos jornais), pouco mais de 100 suspeitos seriam detidos nas duas semanas seguintes. Dias após o confronto em São Cristóvão, a polícia proibiu a realização de reuniões e o governo determinou o fechamento da União Geral dos Trabalhadores.

Tais informações, originadas na polícia, reitere-se, estão nos jornais da época e, décadas depois, nas obras citadas. Trata-se, em alguma medida, de reproduções acríticas, que não consideraram aspectos *sui generis* deste suposto golpe (ou tentativa): uma “revolução” em que não houve mortos, expressivo número de feridos e sequer armas em quantidade apreciável.

“Conspirações” de Aurelino

À época da insurreição, o chefe da Polícia do Distrito Federal era o advogado baiano Aurelino Leal. Com status de ministro, reportava-se diretamente ao presidente da República. Foi ele quem primeiramente iria endossar (senão gerar) a versão “revolucionária” da greve dos têxteis, noticiada na imprensa da época e reproduzida na historiografia. Nem uma nem outra destas fontes, no entanto, consideraram o contexto vivido então pelo chefe da Polícia. A insurreição aconteceu três dias após a mudança do governo (Delfim Moreira assumir a presidência, no dia 15), momento em que substituições em cargos governamentais eram previsíveis, aí incluída a chefia de Polícia do Distrito Federal.

Mas, e principalmente, a historiografia não leva em conta outro aspecto: entre novembro de 1914 (quando Aurelino assume o cargo) e abril de 1916, a polícia carioca já havia “descoberto” pelo menos cinco “conspirações” com vistas a derrubar o regime. A imprensa noticiou, neste ano e meio, a “conspiração dos marujos” (março de 1915); a “conjuração da Aliança Republicana Revisionista”; também denominada “conspiração das Águas Férreas” (agosto de 1915); uma conspiração “monárquica” (dezembro de 1915); a conspiração dos cabos do exército (fevereiro de 1916) e uma “conspiração parlamentarista” (abril de 1916). Houve diligências, prisões, banimentos, inquéritos e até processos judiciais que resultaram em nada.

Nem é o caso de contabilizar outros vários rumores de insurreições levadas às páginas dos jornais cariocas (sempre tendo a polícia como fonte) e que, no mais das vezes, revelaram-se apenas boatos. Ou, como então definiu o *Correio da Manhã* em editorial de primeira página (“Conspiração e desengano”, 5 de setembro de 1916): “De quando em quando a polícia descobre uma conspiração, faz com ela barulho, grande alarde, remete os conspiradores para a Justiça, mas esta acaba sempre por verificar que a polícia não descobriu nenhuma conspirata. Forjou-a, inventou-a”.

Alguns jornais criticavam abertamente as intenções de Aurelino Leal, um “abafador de mazorcas imagináveis”. No início de 1916, a *Gazeta de Notícias* reproduzia declarações de Aurelino quanto às supostas conspirações:

Os jornais procuram ridicularizar a ação da polícia, mas devo confessar que isto é me absolutamente indiferente ... Qualquer rabo de foguete que aparecer, vou saber do que se trata ... Aliás, essa coisa de conspiração aqui no Rio sempre foi assim: mal se acaba uma, já outra está formada. Eu conheço bem o Rio de Janeiro. (*Gazeta de Notícias*, 1916, p. 1).

A última declaração era, ao menos, pretensiosa: Aurelino vivia no Rio há pouco menos de três anos, metade dos quais havia sido “somente” um advogado, período em que divulgava seus serviços em pequenos anúncios nos jornais.

Em janeiro de 1916, há pouco mais de um ano no cargo, o chefe da polícia do Distrito Federal, mesmo com toda sua autoproclamada *expertise* carioca, novamente seria criticado na *Gazeta*. O jornal presumiu então os motivos pelos quais, com Aurelino no cargo, tantas conjuras houvessem sido descobertas em tão pouco tempo: “Quando nota que o presidente da República já nem dele se lembra, o sr. Aurelino Leal logo descobre uma conspiração” (idem). E a mesma *Gazeta* também sugeria o motivo de as investigações nunca resultarem:

Aurelino Leal, fingindo não poder processar os “conspiradores”, porque só se podem processar os revoltosos que são apanhados na rua de armas na mão, assinala sua falta de espírito. O sr. dr. Aurelino ... não pode processar e não processou ainda “conspirador” algum porque não teve provas para fazê-lo. ... Cabem aqui umas perguntas: se o dr. chefe de polícia não podia processar os “conspiradores”, a não ser depois de estarem com armas na mão, por que não esperou esse momento, fazendo fracassar a conspiração depois de madura e castigando, devidamente, dentro da lei, os inimigos da ordem? Decididamente o sr. dr. Aurelino Leal está de miolo mole e o seu lugar não é positivamente o que ocupa – é no hospício. (*Gazeta de Notícias*, 1916, p. 1).

Em 2 de janeiro 1917, a *Gazeta de Notícias* (para ficar em um único exemplo) sintetizava: “Já sobem (sic) a um número incalculável a descoberta de complôs, de revoluções e de motins com o intuito de depor o presidente da república ou de modificar as instituições vigentes”. Ao longo deste ano, porém, as preocupações da polícia carioca se voltaram para outros alvos – além do jogo do bicho e do lenocínio, temas então inevitáveis na imprensa. As “conspirações” contra o regime desapareceram dos jornais para dar lugar a notícias sobre a tensão entre as forças de segurança e entidades de classe. Era, então, o “ápice da mobilização operária”, segundo Batalha (2000, 49).

Proibições de comícios (ou *meetings*) de “caráter subversivo” (segundo critérios da polícia), bem como repressão a greves, seriam constantes no Rio a partir de 1917. Especialmente a partir de julho, devido à chamada Greve Geral, iniciada em São Paulo, onde houve mortes em enfrentamentos com a polícia. Este movimento, mesmo após haver terminado na capital paulista, refletiu-se no Rio, com expressiva mobilização de trabalhadores, manifestações e greves. A Federação Operária (Forj) foi fechada pela polícia. Ainda segundo Batalha, tratava-se de um momento que “foi o ápice da influência sindicalista revolucionária e da participação anarquista do movimento sindical” (2000, p. 51). As tensões entre entidades de classe, patrões e governo (greves, enfrentamentos e repressão da polícia) iriam prosseguir, em um contexto então marcado pela participação do Brasil na guerra, a partir de outubro de 1917, com aumento da escassez e da carestia, bem como da deterioração das já difíceis condições de trabalho, que prosseguiriam no ano seguinte.

Em 1918 ... as notícias da Revolução Bolchevique ... começaram a aparecer na imprensa operária em meio ainda à grande confusão sobre seu significado. Não faltaram anarquistas que acreditavam tratar-se de uma revolução anarquista. Possivelmente sob o exemplo russo, em novembro daquele ano, no Rio de Janeiro, um grupo heterogêneo de anarquistas, dirigentes sindicais e políticos opositores envolveu-se em uma canhestra tentativa insurrecional. (Batalha, 2000, p.53)

A ‘revolução’ anarquista, segundo os jornais de 19 de novembro de 1918

No dia seguinte ao conflito de São Cristóvão, jornais cariocas noticiaram a insurreição com base, sobretudo, em informações da polícia – onde se origina a versão de que se tratava de uma ação revolucionária anarquista. O *Correio da Manhã*, invariavelmente simpático ao chefe de polícia, ratificava, em linha de apoio à manchete (“Os graves acontecimentos da tarde de ontem”), que “A polícia descobre um complô anarquista”. No título do tradicional *Jornal do Commercio* (“Fermentos anárquicos”), reproduziam-se informações da tentativa de golpe, a partir do assalto à Intendência de Guerra em São Cristóvão.

A versão “revolucionária” estava endossada por duas notas, divulgadas horas após a insurreição, pelo gabinete do chefe de polícia – e, possivelmente, redigidas pelo próprio – reproduzidas literalmente em vários jornais. A primeira informava que “a polícia estava há dias informada de que os anarquistas, que habitualmente pregam a desordem e a subversão do regime legal, preparavam um movimento, desta vez chefiado pelo dr. José Oiticica (...) A polícia sabia do planejamento de assalto à Intendência de Guerra”. Na segunda, informava-se que “as investigações tiveram plena confirmação. O ponto de reunião dos agitadores seria o Campo de

São Cristóvão (...) A autoridade pública está, pois, lutando contra anarquistas, quase todos estrangeiros, que querem implantar o maximalismo entre nós”.

Comedido, o governista *O Paiz* foi objetivo (“Uma greve operária de aspecto grave”), tal como o *Jornal do Brasil* (“Grave movimento subversivo”). Mas o *Jornal do Brasil* foi o diário que melhor descreveu como os insurretos pretendiam derrubar o regime. O texto é rico em detalhes – chega a reproduzir diálogos, denotando senão o testemunho dos repórteres ao menos a fala de policiais que supostamente testemunharam os eventos.

Segundo a notícia, a polícia informou que havia um “conselho supremo” da insurreição, chefiado por José Oiticica, secundado por Astrogildo Pereira e Manoel Campos (detidos por volta das 13 horas, duas horas antes do início previsto do levante). O “conselho”, dias antes, havia definido que, no dia 18, operários das fábricas de São Cristóvão, Andaraí, Vila Isabel e subúrbios deveriam se dirigir ao Campo de São Cristóvão às 15 horas, para o assalto à Intendência de Guerra, onde iriam obter armamento e fardas.

Fardados os amotinados, quando chegassem as forças do Exército estabelecer-se-ia a confusão e então esperariam que os soldados confraternizassem com eles. Partiriam em direção à cidade e o primeiro edifício que devia ser dinamitado era a prefeitura. Daí iriam atacar o Palácio da Polícia e, em seguida, o Quartel General da Brigada Policial. Enquanto estes executavam esta parte do programa, os operários da Gávea e do Jardim Botânico atacariam o Palácio do Catete e, em seguida, o da Câmara, prendendo o maior número possível de deputados. Então seria proclamado o Conselho de Operários e Soldados (“Grave movimento subversivo”. *Jornal do Brasil*, 1919, p. 5).

Outros jornais, embora registrando a versão da polícia, não foram tão assertivos em suas manchetes e, em alguma medida, questionavam tais informações com manchetes pontuadas por interrogações. Foi o caso de *A Época* (“O maximalismo no Brasil?”, 1918); *Gazeta de Notícias* (“Uma revolução abortada? -a polícia afirma que se trata de um movimento maximalista”) e *A Rua* (“Estaremos sobre um vulcão?- procura-se dar à greve dos tecelões um caráter político muito sério. A polícia age nas trevas. Que haverá de verdade?”). *A Noite* (1918) trouxe a manchete “Regeneração a dinamite”, mas, no corpo do texto, admitia-se não saber definir se o movimento era “maximalista, anarquista ou político”.

O Imparcial não fez referências a anarquistas ou revolução (“Os operários das fábricas de tecidos declaram-se em greve”). E *A Razão*, claramente identificado com a classe operária, questionava a polícia abertamente. A notícia com o título “Um sussurro de mazorca politqueira explora a greve geral dos operários tecelões” informava que o movimento “não é manobra

combinada com políticos; não é maximalismo”. Todo o noticiário, carioca divulgou a versão “revolucionária” informada pela polícia, seja para endossá-la, para meramente reproduzi-la ou para contestá-la (*A Razão*). Nenhuma publicação, porém, deu-se conta de algumas incongruências notáveis na reconstituição dos eventos da véspera.

A primeira consistia no fato de a Polícia do Distrito Federal, “há dias” informada sobre data e local do início de uma insurreição revolucionária, começando no assalto a um quartel do Exército, não haver tomado qualquer medida preventiva. A omissão se confirma (ainda segundo a própria polícia) quando, por volta das 16 horas do dia 18, o delegado do 10º Distrito comunicou-se com Aurelino, pelo telefone, avisando sobre a concentração de operários no Campo de São Cristóvão: mesmo sendo o suposto início de uma “revolução”, o delegado foi apenas instruído a dispersar a multidão (então já na casa das centenas de pessoas) com seu reduzido contingente (cinco soldados). Da mesma maneira, nenhum jornal questionou o fato de centenas de revoltosos, embora pretendendo atacar a Intendência de Guerra (a uns 50 metros ao sul do Campo de São Cristóvão²), houvessem se dirigido para o 10º Distrito³ (a aproximadamente 450 metros, no sentido oeste).

Talvez Aurelino pretendesse flagrar os revoltosos “na rua, com armas na mão”, para enfim poder processá-los. Se foi esta a intenção, tratou-se de uma meta que não se amparou nos fatos. Até porque, mesmo sabendo “há dias” quem era o “chefe” da “revolução”, a polícia só o deteve poucas horas antes de seu início – antes, portanto, que ele estivesse “na rua, com armas na mão”. E mesmo “há dias informada” sobre onde estaria o “chefe” da insurreição, a polícia se dirigiu primeiramente à sua residência (onde ele não estava). Recebidos pela mulher do professor, que os orientou, os policiais só iriam encontrar Oiticica a oito quilômetros dali, em uma sala, no Centro, onde há meses, regularmente, dava aulas particulares naquele horário.

O inquérito

As investigações do caso foram atribuídas a Nascimento Silva, titular da 1ª Delegacia Auxiliar, diretamente subordinado à Chefia de Polícia. Publicado em alguns jornais na íntegra, o

² A Intendência, cujo nome oficial era Arsenal de Guerra, ficava na Praia de São Cristóvão 563 (Almanak Laemmert, 1916, p. 823).

<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=313394&pesq=%22rua%20de%20S.%20Crist%C3%B3v%C3%A3o%22&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=63269>

³ O 10º Distrito Policial ficava na Rua de São Cristóvão 394 (Almanak Laemmert, 1916, p. 846).

<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=313394&pesq=%22rua%20de%20S.%20Crist%C3%B3v%C3%A3o%22&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=63292>

relatório final de suas investigações no dia 28 de dezembro e reafirmou o caráter revolucionário da insurreição.

Incumbido de “ouvir os organizadores da rebelião”, Nascimento Silva, em seu relatório, parece lamentar que “todas as pessoas que eram ouvidas teimavam em mostrar-se completamente alheias a qualquer movimento subversivo ... Desde os mais graduados implicados no motim até o mais modesto”. E explica por que “a polícia estava previamente senhora de todos os passos dos anarquistas” na preparação da revolta: “O segundo tenente do Exército Jorge Elias Ajús fingira-se conspirador e intrometera-se nas reuniões sediciosas com o fim pré-estabelecido de fazer chegar ao conhecimento do chefe de polícia tudo quanto sucedia” (“Ainda os últimos acontecimentos anarquistas”. *Correio da Manhã*, 29 de dezembro de 1918, p. 1)

No relatório, o delegado sintetizou o depoimento de Ajús: o tenente há quatro anos dividia um quarto com Ricardo Corrêa Perpétua, português, comerciante e supostamente um dos organizadores da insurreição. Suspeitando das inclinações políticas de Perpétua, Ajús fingiu-se simpático ao anarquismo e, por isso, teria sido convidado para participar das “reuniões sediciosas” preparatórias do golpe. Perpétua o teria levado à casa de Oiticica para ser apresentado ao professor na manhã do dia 13 de novembro. À noite, no mesmo local, participou de uma reunião conspiratória, onde ouviu que “se tornava mister criar um governo genuinamente popular como na Rússia, de representantes de operários e soldados” (idem). Ajús reproduziu também uma suposta explanação de Oiticica sobre os planos de ação (ataques à Intendência, bem como ao Palácio do Catete e Fábrica de Cartuchos do Exército, em Realengo). Segundo o tenente, Oiticica lhe pediu para “remover dificuldades com elementos do Exército”, indicando-o também como chefe do movimento.

Ou seja: segundo tais declarações, o falso conspirador, recém apresentado ao “líder” da insurreição cinco dias antes de o levante ter início, em menos de um dia tornou-se também ele um líder.

Ainda segundo este depoimento, no dia 15 de novembro Ajús teria participado de uma segunda reunião, com outros 40 conspiradores, aproximadamente – a maioria lideranças dos têxteis e dos metalúrgicos. Ratificando os planos golpistas, Oiticica teria declarado que o movimento marcado para dia 18 contava com “quatro mil operários dispostos a tudo, 1.600 bombas (...) seis automóveis para movimentação e transmissão de ordens” (ibidem). Neste momento, nas palavras de Ajús, o plano incluía ainda “dinamitar as torres” de energia elétrica, corte de fios telefônicos, tomada da agência central dos telégrafos, incêndio da Prefeitura, QG do Exército e Central de Polícia. O tenente teria repassado tais informações a seus superiores do Exército e a agentes da polícia na madrugada de 18 de novembro.

As declarações de Ajús seriam a base para as acusações da polícia – e para a versão “revolucionária”. Em seu relatório, Nascimento Silva afirmou que, frente às informações do tenente, os acusados foram reinquiridos e afinal (à exceção de Oiticica) acabaram confessando que pretendiam derrubar o governo. Esta afirmação é enfática, mas não é corroborada nem mesmo pelo próprio relatório. Nele, o delegado reproduziu declarações de 16 operários que admitiram, sim, distribuir boletins, bem como participar de reuniões e da greve. Nascimento Silva citou ainda nominalmente vários outros detidos, acusados por colegas de serem “arruaceiros”, “dinamiteiros” e anarquistas. Um operário admitiu ter ouvido colegas conversando sobre a revolução russa. Mas, quanto a confissões de planos golpistas, para “derrubar o regime”, ou “da implantação de um governo similar ao da Rússia”: nem uma palavra.

Ainda assim, o relatório de Nascimento Silva concluiu que 56 dos acusados estavam incurso nas penas do artigo 107 do Código Penal (Câmara dos Deputados, 1890): “Tentar, diretamente e por fatos, mudar por meios violentos a Constituição política da República, ou a forma de governo estabelecida. Pena: de banimento, aos cabeças; e aos corréus – a de reclusão por cinco a dez anos”. As conclusões do delegado, bem como todas as peças do inquérito, foram encaminhadas à Procuradoria Criminal da República que, dois dias depois, ofereceu denúncia contra os acusados. É curioso que o delegado e a Procuradoria tenham utilizado este artigo e não, por exemplo, o de sedição ou ajuntamento ilícito (cujas penas previstas eram bem menores). Além disso, no inquérito e no indiciamento foi ignorado o artigo 14 do Código Penal de 1890: “Não é punível a tentativa (de crime) no caso de ineficácia absoluta do meio empregado, ou de impossibilidade absoluta do fim a que o delinquente se propuser”.

Nem todos os acusados estavam detidos – e nem todos permaneceram na cadeia. Talvez antecipando-se à pena prevista no Código Penal, a polícia carioca já havia “banido” Oiticica para Alagoas, seu estado natal. Outros acusados ainda estavam foragidos. E outros, por entendimento da Procuradoria, deveriam ser libertados. Mas estes e outros 50 detidos (aproximadamente) que não foram citados por Nascimento Silva ainda tiveram de esperar 6 dias para deixarem a Casa de Detenção, no dia 5 de janeiro de 1919.

A fase seguinte foi a do sumário de culpa – momento em que um juiz instrutor ouviria testemunhas, questionadas por advogados de acusação e defesa. As oitivas, conforme noticiaram vários jornais, começaram dia 10 de janeiro e a sala de audiências da 1ª Vara Federal ficou pequena para receber 39 dos acusados e seus advogados, escoltados por aproximadamente 100 soldados da Polícia. Foram tomados nove depoimentos, de testemunhas e policiais, nos dias 10, 15, 22 e 28 de janeiro. O primeiro a depor foi o tenente Ajús que, de início, não queria prestar qualquer declaração – pretendia apenas confirmar tudo o que já informara no inquérito. Foi contestado pelos advogados de defesa e, afinal, ele teve de responder as perguntas que lhes foram dirigidas, não sem cair em algumas contradições.

No dia 15 foi a vez de um agente do Corpo de Segurança, Júlio Rodrigues, que “tanto apoiou a polícia no caso em questão”. O policial contou que há dois meses notava “agitação” no meio operário e insinuou que reuniões de operários (que não assistiu) ocorridas neste período tinham finalidade política. Mas “inquirido (...) se sabia qual o fim dessas reuniões, disse que, por um duplo motivo de ordem superior, deixava tal pergunta sem resposta”. Da mesma forma, “perguntado de como e por que soube que o fim da agitação era a mudança da forma de governo, a testemunha continuou dizendo que, por ordem superior, não podia responder, mas que apenas soube que os revoltosos queriam implantar entre nós um governo de soldados e operários”. Reiterou que os insurretos pretendiam criar um soviete no Rio. Instado a explicar o que era um soviete, não soube responder.

No dia 22 foi ouvido o tenente do Exército Coriolano Dutra, que comandou o pelotão responsável pela dispersão dos manifestantes no Campo de São Cristóvão. O oficial afirmou perante o juiz que estava “em casa, descansando” quando foi chamado à Intendência de Guerra. Estava já há algum tempo no quartel quando foi informado por uma sentinela que uma multidão dirigia-se para o 10^a Distrito Policial. O tenente reuniu 30 praças e foi ao local, constatando que “ali chegando os populares arrojaram duas ou três bombas, que causaram insignificantes estragos”. Declarou que “quando determinou à força que dispersasse o bando, este debandou imediatamente, sem oferecer resistência”. E, principalmente, “não pôde afirmar que o grupo ou parte do grupo tivesse se dirigido à Intendência” e que “por ato algum os grevistas precisaram a intenção de atacar a Intendência de Guerra”, desmentindo assim a versão de Nascimento Silva.

As declarações destas testemunhas (que, em princípio, poderiam ratificar a teoria “revolucionária” da polícia) não passaram despercebidas pela classe operária – em especial para aqueles que, tendo testemunhado as oitavas, permaneciam na Casa de Detenção. Uma carta publicada em *A Razão*, supostamente redigida por prisioneiros, criticou os “métodos” da polícia, que vinha “empregando, para conseguir seus fins, calúnias e mentiras”. Sobre o sumário de culpa e demais eventos associados ao caso, os missivistas observaram, com ironia:

As próprias testemunhas da acusação desfizeram essas calúnias perante o sr. juiz ... Agora, sr. Redator, os fatos desenrolados demonstram se somos ou não simples perseguidos. A polícia sabia de tudo (pudera); sabia que se distribuía bombas (mas naturalmente); sabia dos “planos revolucionários” (é claro): enfim, sabia qual o dia, a hora e local em que devia “estalar a bernarda” cujos autores deviam se aproveitar da greve dos tecelões (...) Os anarquistas foram presos... antes da “revolução”... tenta-se um assalto a uma delegacia e à Intendência e... não morre ninguém, ninguém é preso em flagrante e... a polícia está senhora de tudo. (*A Razão*, 1919, p. 4).

Encerrado o sumário de culpa em 2 de fevereiro, iniciou-se uma nova fase: o juiz teria de decidir fundamento da acusação contra os detidos (e assim, pronunciados, iriam a julgamento no Tribunal do Júri da 1ª Vara); ou por sua inocência. Em fevereiro, durante alguns dias, o processo paralisou: Raul Martins, o juiz titular, estava em férias; seu substituto, Henrique Vaz Pinto Coelho, também. O primeiro suplente, Benjamim de Oliveira Filho, conduziu o sumário de culpa – mas, ao fim desta fase, declarou-se impedido. A decisão, afinal, iria recair nas mãos do segundo suplente, o bacharel Sylvio Pellico de Abreu. Ele demorou aproximadamente 45 dias para decidir. E considerou pronunciados 14 acusados, incurso nas penas do artigo 107. Em paralelo, determinou a soltura de outros 42 implicados no processo, conforme noticiado no *Correio da Manhã* (em 25 de março de 1919, p. 2, “O dr. Pellico de Abreu deu ontem seu despacho no processo dos anarquistas”).

A decisão de Abreu foi exarada no dia 24 de março. No dia 28, o titular Raul Martins reassumiu suas funções. Três semanas depois, em 22 de abril, ele anulou a decisão do seu substituto. Apontou falhas nas conclusões do inquérito, bem como contradições e inconsistências nos depoimentos obtidos no sumário de culpa. E, conforme consta da reprodução integral da decisão (*Jornal do Commercio*, 9 de maio de 1919, p. 7), “não há como se possa juridicamente convencer da existência de delito do artigo 107”. Curiosa escolha do termo: aparentemente a polícia não apenas foi incapaz de *provar*, como não conseguiu sequer *convencer* sobre a existência do crime.

A ‘revolução’ como farsa

Houve pelo menos uma “confissão” que poderia ratificar a acusação da polícia. Na fase de inquérito, Ricardo Perpétua teria admitido que a insurreição pretendia “fazer uma subversão da ordem no sentido de se criar um governo à semelhança da Rússia, de operários e soldados” (*cit in* Bandeira, 1967, p. 592). Mas, mesmo sendo tão clara, esta admissão de culpa não foi sequer citada no relatório de Nascimento Silva, nas petições da procuradoria ou ao longo do sumário de culpa. Possivelmente porque denúncias de coação durante os interrogatórios colocaram depoimentos como este sob suspeita. Tal como afirmou um operário, em declaração que Raul Martins reproduziu na sua decisão final sobre o caso:

O seu depoimento prestado na Polícia não exprime a verdade, tendo o depoente notado, ao ser lida a declaração, que a mesma não estava conforme o que tinha dito, assinando-a, porém, porque tinha sido ameaçado, quando fazia ver estas incorreções, ameaças essas de bordoadas, ao se recusarem a assinar (Processo crime. Justiça, a autora. Drs. José Rodrigues Leite Oiticica, Agripino Nazareth e outros acusados in *Jornal do Commercio*, 1919, p. 7).

Outras declarações, porém, poderiam esclarecer as intenções dos anarquistas. O *Correio da Manhã* republicou, no dia 23 de dezembro de 1918, o que teria sido uma entrevista concedida por José Oiticica ao jornal baiano *A Tarde*. Esta entrevista teria ocorrido no navio que levava o professor para Alagoas, durante uma escala em Salvador.

Eis o que disse o sr. Oiticica ao vespertino baiano que o publicou no dia 14 do corrente:

“Como se sabe pelos jornais, os operários tecelões e metalúrgicos ameaçavam uma greve geral (...) Ultimamente este descontentamento era de proporções tais que os anarquistas pensaram em organizar o movimento que desafogaria o operário (...) fizemos o que se chama uma conspiração anarquista. Fizemos várias reuniões secretas, combinando o movimento que estalaria dentro de 6 meses, no ano vindouro, portanto.

“Insisto neste ponto: os anarquistas não pretendiam dinamitar edifícios públicos nem atirar contra a força pública. E, dentro deste programa, propúnhamos substituir o atual regime por uma república de forma socialista”.

“Era fácil a execução desse plano e confiávamos em grande parte da guarnição federal e da polícia, que estavam ao nosso lado. Nas últimas reuniões foi recomendado especialmente que só se usassem armas em caso de resistência”.

Porque falhou

“Houve um traidor” – disse-nos o dr. José Oiticica ... “Um comensal do chefe de polícia que tomávamos por um companheiro decidido, frequentou as nossas últimas reuniões e conheceu pormenorizadamente nossos planos” (O sr. José Oiticica faz declarações à ‘Tarde’, da Bahia. *Correio da Manhã*, 1918, p.1).

Ou seja: a considerar tais declarações verdadeiras, o “movimento que desafogaria o operariado” (seja lá o que isto queira dizer) estava programado para abril de 1919. Ainda assim, paradoxalmente, Oiticica atribui seu fracasso a uma traição, seis meses antes da data prevista para o golpe. Nele, os revoltosos não precisariam sequer enfrentar forças de segurança. Seria de “fácil execução” criar não um soviete, mas uma “república socialista”. A “revolução” de Oiticica, assim descrita, parece tão plausível quanto a “revolução” anunciada por Aurelino.

Quase 30 anos depois, já nos anos 1940, Oiticica voltaria a referir-se à insurreição de 1918 como “uma greve, malograda com a traição do tenente Ajús” (1946). O professor omite o fato de a “malograda” greve dos têxteis, mesmo com a prisão de anarquistas, ainda haver durado

mais 12 dias, sem qualquer outra manifestação “golpista”. Nos anos 1950, Oiticica iria definir a insurreição como uma “greve geral, com caráter revolucionário” (1957). Dispensou-se então de explicar o que era este “caráter revolucionário” – ou como se poderia promover uma greve “geral” que contava, além dos têxteis, com a adesão de apenas outras três categorias. “Borrada praticamente da memória social”, como caracterizou Boris Fausto, a insurreição de 1918 também parece desvanecida ou distorcida na memória de seus protagonistas e, não raro, na história da relação entre movimento operário e militância política.

Astrogildo Pereira, preso e “pronunciado” como um dos cabeças do levante, em fins de 1919 iria se afastar e, depois, romper com a militância anarquista, para tomar um outro rumo – o de alinhamento com o regime soviético, sendo um dos sete fundadores do Partido Comunista do Brasil, em 1922. Nos anos 1950, com uma trajetória de altos e baixos no partido, Astrogildo, prolixo em uma produção literária que exaltava a capacidade revolucionária da classe trabalhadora, fez uma breve referência aos eventos de 1918:

Dois meses e pouco depois deflagrava o movimento de 18 de novembro, em que se envolveram vários sindicatos operários, à frente dos quais o dos operários em fábricas de tecidos, abrangendo igualmente fábricas de localidades vizinhas situadas no Estado do Rio. Em muitas dessas fábricas se travaram violentos conflitos provocados pela polícia, com mortes de lado a lado. Duras lutas de rua assinalaram também o início do movimento, na tarde daquele dia. O movimento malogrou-se devido a desastrosas falhas de organização, mas serviu para pôr à prova o agudo espírito de combatividade revolucionária de que os trabalhadores se achavam possuídos. Isto evidenciou-se ainda com o desfecho do processo criminal movido pela polícia contra os cabeças do movimento: sob a pressão da massa operária, que manifestava abertamente a sua solidariedade aos companheiros incriminados, foram estes absolvidos, depois de cerca de seis meses de prisão, e a tempo de participarem das grandes demonstrações do 1.º de Maio de 1919 (Pereira, 1952).

Já então distante do seu passado anarquista, o comunista Astrogildo atribuía o fracasso do golpe não a uma traição, como alegou Oiticica – mas, sim, a falhas na sua organização. Embora contemporâneo dos fatos, não os testemunhou (estava preso). Talvez por isso sua descrição esteja em desacordo com informações da Justiça, da polícia, dos jornais e de testemunhas. A saber: na greve não estavam envolvidos “vários sindicatos” (além dos têxteis, somente outros três anunciaram adesão). Não foram registrados “em muitas destas fábricas violentos conflitos provocados pela polícia” (houve um, sem policiais envolvidos); e, menos ainda, “mortes de lado a lado”. Não houve “duras lutas de rua” – o mais próximo que se chegou a isso foi a dispersão da multidão que atacara o 10º Distrito Policial. Não há, igualmente, quaisquer

indícios de que juízes da 1ª Vara Federal tivessem se curvado a alguma “pressão da massa operária”. De resto, ninguém foi “absolvido”, uma vez que ninguém foi levado a julgamento.

A imprecisão de Oiticica e a “criatividade” de Astrogildo, manifestas décadas após os eventos de 1918, para citar apenas estes dois protagonistas, parecem refletir não apenas a distância no tempo (e na memória) de quase 30 anos, entre os fatos e os discursos. Em alguma medida refletem o distanciamento entre os ideais dos intelectuais anarquistas e a realidade dos operários que tentavam “conduzir”:

Os anarquistas não tinham controle sobre o movimento operário. Assim, tentavam tornar a situação mais tensa quanto possível, para que os atores envolvidos radicalizassem suas posições. Quando o confronto se tornasse iminente, os anarquistas tentariam direcionar a atuação dos trabalhadores, de acordo com seus objetivos ... Os anarquistas que planejaram a insurreição tentavam então canalizar a insatisfação popular de acordo com seus interesses. Tentavam transformar a insatisfação generalizada em tentativa de revolução. (Barbosa, 2009, pp. 167-168).

O autor salienta um (ainda pouco observado) elitismo nos discursos e ações de anarquistas cariocas como Oiticica e Astrogildo – e, mais ainda, o fato de seus interesses “revolucionários” não serem coincidentes (talvez nem convergentes) com as aspirações da classe operária.

Os anarquistas, assim como as elites, julgavam saber melhor que os trabalhadores aquilo que estes deveriam fazer para melhorar de vida. As elites e os líderes anarquistas tinham, no fim das contas, algo em comum. Eles eram arrogantes com relação aos trabalhadores. É realmente impressionante como grupos que se julgavam tão diferentes, em determinadas questões, pudessem pensar de forma tão parecida ... Esses dois grupos tentavam manipular os trabalhadores de acordo com seus interesses. (Barbosa, 2009, p. 169).

Tais tentativas se mostrariam infrutíferas sob vários aspectos e em várias circunstâncias. Até porque, tal como afirmava Francisco Weffort, “o movimento operário não pode ser visto apenas como dependente da história da sociedade, mas como sujeito de sua própria história” (*cit in* Chalhoub & Da Silva, 2009, p. 89).

Considerações finais

As premissas aqui salientadas contestam a versão “revolucionária” da insurreição de 1918. Sonhada e propagandeada por anarquistas; valorizada pela polícia; explorada pela imprensa; ratificada por estudos acadêmicos; e instrumentalizada como um “mito de origem” na

história da relação entre facções políticas e trabalhadores, a narrativa sobre um golpe em 1918, nestes termos, não se sustenta.

Por intensas que fossem, as relações entre anarquistas e militância operária ainda eram insuficientes para que uma parcela relevante dos trabalhadores se mobilizasse em função de uma causa política. O exemplo mais notável está na própria greve dos têxteis: a paralisação gerou a insurreição que foi reprimida em poucas horas. Mas a greve, motivada por melhores condições de trabalho, ainda iria prosseguir por 12 dias – sem que fossem acrescentadas à pauta de reivindicações quaisquer referências aos anarquistas presos no dia 18 de novembro. Os milhares de operários “dispostos a tudo”, segundo suposta avaliação de Oiticica, aparentemente não estavam tão dispostos assim.

Também é verdade que, nos anos seguintes, o Rio testemunhou alguns significativos conflitos de rua entre operários e a polícia, durante greves, manifestações ou protestos⁴. Ainda que a polícia atribuisse tais enfrentamentos aos anarquistas, e malgrado tenha havido vários feridos de parte a parte e centenas prisões, a nenhum destes confrontos foi atribuída motivação política. E nenhum deles seria designado como “insurrecional”, tampouco “revolucionário”.

Para Tarrow, “é apenas quando a ação coletiva contra antagonistas é sustentada que um episódio de confronto se torna um movimento social” (2009, p. 23). Este entendimento salienta, portanto, o confronto como um marco para categorizar o fenômeno em tela: “A ação coletiva torna-se de confronto quando é empregada por pessoas que não têm acesso regular às instituições, que agem em nome de exigências novas ou não atendidas e que se comportam de maneira que fundamentalmente desafia os outros ou as autoridades” (2009, p. 19).

E, o confronto político, afirma o autor, prescinde de condições que os anarquistas do Rio ainda não tinham condições de atender:

O confronto político ocorre quando pessoas comuns, sempre aliadas a cidadãos mais influentes, juntam forças para fazer frente às elites, autoridades e opositores. Tais confrontos remontam ao início da história. Mas prepará-los, coordená-los e mantê-los contra opositores poderosos é a contribuição singular dos movimentos sociais – uma invenção da Idade Moderna que acompanhou o surgimento do Estado moderno” (Tarrow, 2009, p. 18).

Levada ao tribunal, a insurreição de 1918 gerou duas decisões contraditórias. De início, as magras “evidências” apresentadas pela polícia foram suficientes para que um segundo suplente, um bacharel formado há pouco mais de seis anos, atuando como juiz federal,

⁴ Destaca-se neste contexto a “greve geral” de 1920, que paralisou o Rio por três dias. Aproximadamente 400 trabalhadores, segundo jornais da época, teriam sido presos neste período.

formalizasse a acusação contra 14 dos envolvidos. Quando o juiz titular Raul Martins reassumiu, anulou esta decisão, apontando as falhas do inquérito. Se a polícia ou o governo tinham intenções políticas no episódio, o juiz não as considerou. Levar os envolvidos a júri significaria considerar “provas” baseadas em dois depoimentos inconsistentes de agentes da polícia e uma confissão obtida em condições suspeitas. Declará-los impronunciados, como declarou, provavelmente contrariava interesses do governo (como, aliás, Martins já havia feito em várias outras sentenças contra a União) e dos segmentos conservadores que compunham a classe política da época.

Em novembro de 1920, o cenário para a militância anarquista já seria bastante distinto: naquele momento, dezenas de bombas já haviam explodido no Distrito Federal e dezenas de militantes já haviam sido detidos. Àquela altura ainda não seria possível avaliar, mas a iniciativa anarquista começava a declinar até, virtualmente, desaparecer ao longo da década que se iniciava.

Em novembro de 1920, Raul Martins se matou. Raul Martins suicidou-se, segundo conjectura de jornal da época (*Correio da Manhã*, 1920, p. 3), “para não enfrentar as censuras dos seus últimos atos como juiz”. À época, ele vinha julgando casos polêmicos, que envolviam poderosos agentes econômicos. Se, no caso dos revoltosos de 1918, ele teve fibra para desmoralizar uma farsa política, um ano e meio depois sucumbiu, aparentemente frente a antagonistas mais poderosos que Aurelino Leal. Pouco antes de envenenar-se, escreveu: “Confesso-me vencido, sem mais forças para lutar contra a perfídia humana”.

Referências:

A Época. (19 de novembro de 1918). O maximalismo no Brasil? *A Época*.

<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720100&pesq=anarchista&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=18738>

A Noite. (19 de novembro de 1918). Regeneração a dinamite. *A Noite*.

https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_01&pesq=anarchista&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=13910

A Razão. (19 de novembro de 1918). Um sussurro de mazorca politqueira explora a greve geral dos operários tecelões. *A Razão*.

<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=129054&pesq=anarchista&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=5681>

A Razão. (22 de janeiro de 1919). A pá de cal no suposto atentado anarquista. *A Razão*.

<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=129054&pagfis=6100>

- A Rua. (19 de novembro de 1918). Estaremos sobre um vulcão? *A Rua*.
<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=236403&pesq=anarchista&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=7162>
- Addor, C. (2015). *A insurreição anarquista no Rio de Janeiro*. Rizoma.
- Barbosa, W. (2009). *A greve geral e a insurreição anarquista de 1918 no Rio de Janeiro: um resgate da atuação das associações de trabalhadores*. UFRJ.
objdig.ufrj.br/34/teses/WellingtonBarbosaNebias.pdf
- Bandeira, L. A. M. (2017). *O ano vermelho – A Revolução Russa e seus reflexos no Brasil*. Civilização Brasileira.
- Batalha, C. (2000). *O movimento operário na primeira república*. Zahar.
- Câmara dos Deputados. *Decreto 847 de 11 de outubro de 1890 – Promulga o Código Penal*.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20n%C3%A3o%20estejam%20previamente%20estabelecidas>.
- Chalhoub, S. & Da Silva, F.T. (2009). Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*, 14(26), 16-45. <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2558>
- Correio da Manhã. (1 de março de 1915). Uma conspiração? Contra quem? *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=22470
- Correio da Manhã. (5 de agosto de 1915). Uma conspiração? A polícia apreende bombas de dinamite numa casa da ladeira do Ascurra. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=24426
- Correio da Manhã. (31 de dezembro de 1915). Uma conspiração monárquica no Rio? *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=26334
- Correio da Manhã. (24 de fevereiro de 1916). A insurreição planejada e fracassada entre os cabos do Exército. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&Pesq=conspira%c3%a7%c3%a3o&pagfis=27061
- Correio da Manhã. (7 de abril de 1916). Mais uma conspiração. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%201918&hf=memoria.bn.br&pagfis=27594

- Correio da Manhã. (5 de setembro de 1916). Conspiração e desengano. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&Pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pagfis=29444
- Correio da Manhã. (19 de novembro de 1918). Os graves acontecimentos da tarde de ontem. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37330
- Correio da Manhã. (23 de dezembro de 1918). O sr. José Oiticica faz declarações à 'Tarde', da Bahia. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37664
- Correio da Manhã. (29 de dezembro de 1918). Ainda os últimos acontecimentos anarquistas. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37722
- Correio da Manhã. (11 de janeiro de 1919). O movimento anarquista de novembro – começou ontem o sumário de culpa. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=41502
- Correio da Manhã. (15 de janeiro de 1919). O último movimento anarquista – continuação do sumário de culpa. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=37905
- Correio da Manhã. (22 de janeiro de 1919). O último movimento anarquista – terminou ontem o sumário de culpa. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pagfis=37976
- Correio da Manhã. (25 de março de 1919). O dr. Pellico de Abreu deu ontem seu despacho no processo dos anarquistas. *Correio da Manhã*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=38637
- Dulles, J. F. (1977). *Anarquistas e comunistas no Brasil (1900-1935)*. Nova Fronteira.
- Fausto, B. (2016) *Trabalho urbano e conflito social – 1890-1920*. Companhia das Letras.
- Gazeta de Notícias. (3 de janeiro de 1916). Um documento desastrado – as declarações do chefe de polícia. *Gazeta de Notícias*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=36766

- Gazeta de Notícias. (2 de janeiro de 1917). Editorial (sem título). *Gazeta de Notícias*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=39861
- Gazeta de Notícias. (19 de novembro de 1918). Uma revolução abortada? *Gazeta de Notícias*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=45516
- Jornal do Brasil. (19 de novembro de 1918). Grave movimento subversivo. *Jornal do Brasil*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_03&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=43547
- Jornal do Commercio. (19 de novembro de 1918). Fermentos anárquicos. *Jornal do Commercio*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_10&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=58730
- Jornal do Commercio. (9 de maio de 1919). Processo crime. Justiça, a autora. Drs. José Rodrigues Leite Oiticica, Agripino Nazareth e outros acusados. *Jornal do Commercio*.
https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_10&pasta=ano%20191&pesq=&pagfis=45511
- Maram, S. L. (1979). *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro 1890-1920*. Paz e Terra.
- O Imparcial. (19 de novembro de 1918). Os operários das fábricas de tecido declaram-se em greve. *O Imparcial*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=107670_01&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=21966
- O Paiz. (19 de novembro de 1918). Uma greve operária de aspecto grave. *O Paiz*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=conspira%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=40977
- O Paiz. (4 de janeiro de 1919). Ecos da última greve. *O Paiz*.
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=anarchista&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=41502
- Oiticica, J. (1946). Atuação anarquista nos sindicatos. *Ação Direta*, 4, 3.
<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d3948c43-2bcd-4d18-b561-d8e6115303d0/content>
- Oiticica, J. (1957). Brandão e Gildo!!! *Ação Direta*, 115, 1-3.
<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/server/api/core/bitstreams/22d69e69-f20c-479f-b8c6-174c8a5218e5/content>

- Pereira, A. (1952). *Lutas operárias que antecederam a fundação do Partido Comunista do Brasil. Problemas - Revista Mensal de Cultura Política*, 39, s. p.
<https://www.marxists.org/portugues/astrojildo/1952/04/lutas.htm>
- Tarrow, S. (2009). *O poder em movimento: confronto político e movimentos sociais*. Vozes.

Interacciones profesor-estudiante y rol docente: impactos socioeducativos del Espacio Europeo de Educación Superior en la formación de ingeniería en España

Mariano Martín-Civantos

Universidad de Granada, Estado español.

<http://orcid.org/0000-0002-4656-7921>

mcivantos@correo.ugr.es

RESUMEN

Las actividades formativas en la universidad van más allá de la transmisión del mero conocimiento disciplinar. En ese sentido, las interacciones que se producen en el espacio de formación universitaria influyen en el aprendizaje. Estas formas de relacionarse pueden influir en el tipo de profesional que egresa de las aulas. El EEES viene a definir una forma de ser docente y de gestionar el aula. Esto tiene un impacto en la formación de ingenieros. Esta investigación se lleva a cabo en dos fases, mediante encuestas a alumnado de Ingeniería y de entrevistas en profundidad a su profesorado. Se han explorado elementos específicos de la formación en Ingeniería que permiten analizar el impacto que el EEES ha tenido en las interacciones entre profesorado y alumnado. Es significativo que el alumnado valora como deficientes las relaciones afectivas entre estudiantes, la innovación metodológica del profesorado y la evaluación. El individualismo entre pares, la jerarquía y la falta de transparencia en el proceso de enseñanza producen una pérdida de aprovechamiento en el aprendizaje. El profesorado ve poco valorado su rol docente y de gestión, que contrasta con la valoración que recibe la investigación. Igualmente, se constata la precariedad en el acceso a la carrera docente. Se muestra que las interacciones se encuentran debilitadas más allá de las relaciones entre profesorado y alumnado, dando cuenta de redes escasas entre pares. Se aprecia un bajo protagonismo del estudiantado, promovido por su profesorado.

Palabras clave: Formación de ingenieros, Enseñanza superior, Relación profesor-alumno, Política educacional, Condiciones de empleo del docente.

Teacher-student interactions and the teaching role: socio-educational impacts of the European Higher Education Area on engineering education in Spain

ABSTRACT

Training activities at university go beyond the mere transmission of disciplinary knowledge. In this sense, the interactions that take place in the university training space influence learning. These ways of relating to each other can influence the type of professional who graduates from the classroom. The EHEA defines a way of being a teacher and of managing the classroom. This has an impact on engineering education. This research is carried out in two phases, through surveys of engineering students and in-depth interviews with engineering teachers. Specific elements of engineering education have been explored to analyze the impact that the EHEA has had on student-faculty interactions. It is significant that students rate their emotional relationships, teachers' methodological innovation and assessment as deficient. Individualism among peers, hierarchy and lack of transparency in the teaching process lead to a loss of learning achievement. The teaching and management role of the teaching staff is undervalued, which contrasts with the value given to research. The precariousness of access to the teaching career is also noted. Interactions are weakened beyond teacher-student relations, with few peer-to-peer networks. There is a low level of student leading role, promoted by the teaching staff.

Keywords: Engineering education, Higher education, Student teacher relationship, Educational policy, Teacher employment conditions.

Interacções professor-aluno e função docente: impactos socioeducativos do Espaço Europeu do Ensino Superior no ensino da engenharia em Espanha

RESUMO

As atividades de formação na universidade ultrapassam a mera transmissão de conhecimentos disciplinares. Neste sentido, as interações que têm lugar no espaço de formação universitária influenciam a aprendizagem. Estas formas de relacionamento podem influenciar o tipo de profissional que sai da sala de aula. O EEES define uma forma de ser professor e de gerir a sala de aula. Isto tem um impacto no ensino da engenharia. Esta investigação é realizada em duas fases, através de inquéritos a estudantes de engenharia e de entrevistas aprofundadas a professores de engenharia. Foram explorados elementos específicos do ensino da engenharia, a fim de analisar o impacto que o EEES teve nas interações entre estudantes e professores. É significativo que os estudantes classifiquem como deficientes as relações afetivas entre estudantes, a inovação metodológica do pessoal docente e a avaliação. O individualismo entre pares, a hierarquia e a falta de transparência no processo de ensino conduzem a uma perda de resultados de aprendizagem. O papel pedagógico e de gestão do pessoal docente é desvalorizado, o que contrasta com o valor atribuído à investigação. A precariedade do acesso à carreira docente é igualmente constatada. As interações estão enfraquecidas para além das relações professor-aluno, com poucas redes entre pares. O nível de participação dos alunos é

baixo, promovido pelo pessoal docente.

Palavras-chave: Ensino de engenharia, Ensino superior, Rácio professor/aluno, Política de educação, Condições de emprego dos professores

INTRODUCCIÓN

La universidad es una institución social cuyo objetivo va más allá de formar técnicamente a profesionales que puedan rendir bien en un sistema laboral específico (Fernández et al., 2023). En sus aulas, se dan dinámicas sociales que influyen en el aprendizaje y afectan positiva o negativamente la calidad de vida de quienes asisten a ellas (Contesse et al., 2022; Veramendi et al., 2020). En este contexto, existen autores que sugieren que la práctica docente universitaria ha de situarse en una perspectiva de la dialogicidad, lo que implica cuestionar algunas relaciones de poder que se han instalado muchas veces en las prácticas verticales entre docentes y estudiantes (Duque, 2018; Flores et al., 2022). En este sentido, Gutiérrez y Vasco (2009), señalan que la formación universitaria está influenciada tanto por el conocimiento profesional y disciplinar como por la naturaleza de la interacción misma. Esto se puede sintetizar en las dimensiones de “Ser, y Saber Hacer” (*Know and Know-How*) y a través de las categorías de análisis de: concepciones, intencionalidades y acciones. En términos simples, para analizar las interacciones entre profesoras, profesores y estudiantes en la universidad, sería necesario investigar sobre las concepciones, intencionalidades y acciones en torno al ser y al saber hacer del alumnado y su profesorado.

Estas formas de ser, saber y hacer se encuentran contextualizadas en escenarios sociopolíticos mayores. En el caso español, esto se evidencia en el impacto que ha generado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), generando consecuencias como un rol docente particular e interacciones específicas atravesadas por la mercantilización y neoliberalización de la educación superior. A continuación, este artículo analizar el impacto que el EEES ha tenido en las interacciones entre el profesorado de ingeniería de una universidad española con sus estudiantes, a partir del rol docente que este profesorado ha ido construyendo en este contexto sociopolítico específico.

Interacción profesorado-estudiantes en educación superior: conclusiones específicas en la formación de ingeniería

Cruz y Ruiz (2021) investigaron en México sobre la percepción de estudiantes universitarios respecto de la interacción con su profesorado y, además, accedieron a los discursos y prácticas de este profesorado. Los autores evidenciaron que una comunicación constante entre ambos

ayuda a tener una mejor percepción sobre esta interacción. El estudio concluyó que es necesario indagar más profundamente en las trayectorias y motivaciones del profesorado universitario, de manera que se permita comprender estas interacciones. En relación con lo anterior, González-Maura y otros (2019) desarrollaron un estudio con estudiantes de Ingeniería y concluyeron que es necesario contrastar las miradas de docentes y estudiantes y trabajar con técnicas cuantitativas y cualitativas en futuros estudios. En esta misma línea, hay estudios que destacan algunos factores a observar en el análisis de la interacción profesorado-estudiantes en la universidad como son la reciprocidad y el comportamiento profesional del docente (Gil-Madrón et al., 2016; Pio et al., 2019).

En las carreras de ingeniería, algunos estudios han mostrado que la interacción profesorado-estudiantes puede llegar a ser especialmente crítica y vertical, con énfasis más bien en el conocimiento profesional que en las interacciones en el aula. En muchas carreras de ingeniería existe un trato impersonal del profesorado hacia sus estudiantes, con baja disposición a enseñar, y condicionado por criterios de género, clase social, entre otros (Concha, 2009; Morales & Soriano, 2021). Esto se suma a la carga académica y los altos niveles de exigencia en este tipo de carreras, que muchas veces concluyen con altos niveles de abandono por parte de sus estudiantes (Rodríguez et al., 2018). Algunos estudios muestran que la formación en ciencias e ingenierías suele estar alejada de los problemas reales del contexto social, aunque estos mismos estudios muestran que cuando se contextualiza la enseñanza universitaria y se incorporan los problemas sociales en la enseñanza de las ingenierías, es muy valorado por estudiantes y egresados o egresadas. Sobre todo, si se trata de problemas sociales que afectan al propio estudiantado, impactando positivamente en sus experiencias (Torres et al., 2021; Villalobos-Abarca et al., 2018).

En esta misma línea, hay estudios que muestran la necesidad de incorporar una formación mucho más integral en las titulaciones de ingeniería que contemple cuestiones relevantes como los valores y la ética (Cáceres et al., 2022; Marín-González et al., 2018; Torres et al., 2021; Torres & Padrón, 2014); las habilidades blandas (Vidal et al., 2020); así como la de contar con una actitud docente dirigida a valorar el aprendizaje de ingenieros e ingenieras durante su formación universitaria (Meléndez, 2007). Por lo anterior, las estrategias pedagógicas más bien interactivas y que apuestan por el protagonismo de sus estudiantes, así como por la colaboración, han mostrado mayor efectividad en la formación de ingenieros e ingenieras en diferentes escenarios de educación superior (Cornide-Reyes & Villarroel, 2019; López et al., 2020; Martínez & Ríos, 2019; Reyes-Torres et al., 2019; Rojas et al., 2020).

Todos estos antecedentes parecieran estar dando cuenta de cómo las interacciones entre

profesores y estudiantes en carreras de ingeniería resultan un factor esencial para los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para la experiencia subjetiva en la universidad. Esto podría influir en el tipo de profesional que egresa de las aulas, ya que la profesión implica saber sobre un conocimiento específico, pero también implica hacer y ser de una manera, lo cual pareciera aprenderse desde la interacción social en la universidad más que desde los contenidos que allí se transmiten (Grande et al., 2024). En este sentido, los estudios internacionales que han encontrado aspectos positivos en la interacción profesorado-estudiantes en carreras de ingeniería, destacan como factor clave del proceso, la disposición del profesorado a atender los problemas e inquietudes del estudiantado (Hartikainen et al., 2022). Para Gil-Madróna et al. (2016) “lo que puede favorecer el cumplimiento de su función tutorial en la orientación y acompañamiento de las y los estudiantes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 15).

Ahora bien, la interacción entre el profesorado y el estudiantado se encuentra fuertemente influenciada por el rol docente y, con ello, por las características específicas del trabajo docente de quienes forman al futuro colectivo de profesionales en la Universidad. Diferentes estudios concluyen sobre el impacto del rol docente en cuestiones generales de la calidad educativa, así como sobre la necesidad de impactar en la responsabilidad social de la educación superior (Carvajal-Tapia & Carvajal-Rodríguez, 2019; Irrarazabal-Gavancho, 2022), destacando la relevancia de las metodologías docentes en el desarrollo del pensamiento crítico específicamente en la formación de ingenieros e ingenieras en educación superior (Cárdenas-Oliveros et al., 2022). Asimismo, el rol docente universitario y la salud mental del profesorado, se encuentran determinados por aspectos organizativos del entorno laboral y se ven impactados, de forma importante, por el clima de la organización (Niebles-Núñez et al., 2019; Yslado et al., 2021). Estos entornos organizativos, a su vez, están enmarcados en contextos y condiciones sociopolíticas específicas que muchas veces, determinan la esencia misma de la educación superior.

Espacio Europeo de Educación Superior: un contexto sociopolítico de mercado para el desarrollo del rol docente universitario

En España, este contexto -y condiciones- se encuentra determinado por las políticas impulsadas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conocido tradicionalmente como Plan Bolonia (Aránguiz et al., 2021; Martín-Alonso & Pañagua, 2022). Pomares y Álvarez (2020) lo describen como una iniciativa supranacional que, si bien buscaba cuestiones como la libre movilidad de estudiantes, posibilidad de trabajar con la titulación en otros países de Europa, y una apertura a la sociedad del conocimiento, siempre tuvo objetivos encubiertos mucho más

complejos: (i) aumentar la competitividad entre las propias universidades públicas, (ii) aumentar la competitividad respecto de la universidad privada a la hora de la oferta de Grados y su extensión y (iii) una lucha por cuotas de créditos en la esfera interna de cada Facultad, dentro de una misma universidad. Con ello, los autores concluyen que actualmente se encuentra instalada la competitividad de una universidad abierta al mercado, generando la mercantilización de la producción científica y académica, y la existencia de múltiples tensiones en torno a un nuevo múltiple perfil del profesorado universitario: docente-investigador-gestor-burócrata. Así, en el contexto actual, marcado por crisis y globalización, el Plan Bolonia ha dado forma a un paradigma universitario que prioriza, en gran medida, la preparación del estudiantado universitario para su inserción en el mercado laboral, teniendo como consecuencia que ciertos temas se han vuelto dominantes en los planes de estudio. Esto ha llevado a una gran distancia entre la academia y la realidad (Gutiérrez-Vázquez et al., 2023), afectando las interacciones que se dan en el interior de las universidades.

Para autores como Rivera (2022), el Plan Bolonia no ha tenido los resultados esperados, y ha llevado a la universidad española a altos indicios de debilidad y fragilidad, con escasa movilidad internacional de estudiantes y docentes, una alta endogamia en las instituciones, excesivas tareas de gestión, entre otros. En estos cuestionamientos, el neoliberalismo y la globalización aparecen como los principales responsables de la paulatina y gradual pérdida de sentido que ha estado teniendo la formación en educación superior española (Martín-Alonso & Pañagua, 2022). “El EEES no es atemporal. Lo encontramos en el contexto del neoliberalismo, donde la competición y meritocracia se configuran como valores constituyentes de la sociedad” (Martín-Alonso & Pañagua, 2022, p. 390).

En este sentido, Menéndez Álvarez-Hevia y Reyes Hernández-Castilla (2021) señalan que ha habido “una gran influencia del modelo anglosajón en la propuesta transformadora del espacio europeo de educación superior, propuesto en el Plan Bolonia, con similitudes tanto en enfoques y prácticas pedagógicas, como características organizativas e ideológicas” (p. 236), y por ello, analizan específicamente este modelo de universidad. Al hacerlo, los autores concluyen “la idea de que la concepción actual de universidad difícilmente puede entenderse sin ser relacionada con la ideología neoliberal que da sentido a las políticas del mundo globalizado” (p. 238), lo que se evidencia en tres elementos con los que explican el proceso de mercantilización de la educación superior: la noción de consumo y mercado en la relación con el estudiantado; el excesivo énfasis en la empleabilidad; y la cada vez más intensa competitividad para evaluar la tarea académica del profesorado.

Además de las consecuencias anteriores, específicamente en el contexto de titulaciones de

Ingeniería, el Plan Bolonia o EEES, estaría teniendo algunas consecuencias negativas vinculadas con el impacto docente e investigador de departamentos universitarios ajenos al área académica y profesional de la disciplina específica, constatando, además, una desactualización en los programas de estudios (Collado, 2022). Citando las conclusiones del estudio de Zerpa (2012), ¿es posible que el profesorado y alumnado de Ingeniería logren reflexionar en relación con la responsabilidad social que les compete desde el marco de sus propias profesiones, en un contexto de alta mercantilización? La responsabilidad social que tiene la universidad y las titulaciones de Ingeniería se enseña en la interacción pedagógica del aula, y debiese impactar en:

(...) la formación de profesionales comprometidos con visiones no exclusivamente técnicas del desarrollo, sino que también incorporen dentro de tal concepción el aspecto de desarrollo humano. Válidamente, esto implicaría considerar a la profesión de Ingeniería como una disciplina cuya praxis está orientada también a favorecer la vida (Zerpa, 2012, p. 69).

Con ello, este escenario y propuesta de perfil docente formador del futuro colectivo de ingenieros e ingenieras en España, impacta profundamente en las interacciones que se tienen en las aulas, y con ello, en el futuro de la sociedad. Ocuparse de preguntas como éstas, es ocuparse de las consecuencias socioeducativas de las transformaciones sociales que tienen políticas como el EEES, que responden a procesos de neoliberalización. A esto se refiere Díez (2009) cuando advierte sobre las consecuencias nefastas que anticipaba hace más de diez años al capitalismo académico introducido con el Plan Bolonia, y a la pérdida gradual de sentido profundo que con ello podría llegar a tener la educación superior.

En la misma línea de lo anterior, Casañola y otros (2021) diseñaron y validaron un cuestionario para estudiar el rol docente en las organizaciones universitarias en el marco del EEES, concluyendo en torno a algunas categorías especialmente relevantes de ser investigadas: formación integral, formación en valores, innovación pedagógica y TICs. El estudio concluye que la necesaria implicación del profesorado universitario en su desempeño laboral es imprescindible, y que “se deben generar espacios de formación profesional que permitan el desarrollo tanto técnico-académico como personal y socioemocional de los docentes, algo que se descubre en nuestra investigación y se corrobora en otras indagaciones relacionadas” (p. 100).

METODOLOGÍA

El diseño se desarrolla a través de un estudio de caso único que se realiza de forma secuencial desde una mirada ex post facto a una humanística interpretativa. La primera parte, ha sido transversal, descriptiva, pre-experimental con un solo grupo (sin pretest) por medio de encuestas. El muestreo es por conglomerado (curso/nivel educativo) tomando el penúltimo curso de una titulación de Ingeniería en Edificación en una universidad española. La segunda parte se ha desarrollado desde una visión humanística-interpretativa y un enfoque de fenomenología hermenéutica usando como técnica la entrevista en profundidad.

El instrumento, para la parte descriptiva, se encuentra validado para titulaciones de Ingeniería por González-Maura y otros (2019). Sus propiedades psicométricas se encuentran validadas y publicadas para Ingeniería, con una confiabilidad de Cronbach superior al 90%. Como ésta se encuentra validada en un país diferente a España, para su empleo en este país se realizaron dos etapas: una primera de revisión del instrumento y una segunda de aplicación de este. La revisión del instrumento precisó la determinación de validación y fiabilidad como sendos criterios de calidad. La validación se realizó por la revisión del instrumento por Jueces Expertos, seleccionados por medio de criterios teóricos y metodológicos, contando entre ellos con expertos en interacciones profesorado-estudiantes y profesorado de la titulación en la que se ha desarrollado el estudio. Posterior a esta validación, en la cual no hubo cambios sustanciales, se contó con un instrumento en condiciones de ser aplicado.

En la universidad seleccionada, la titulación recibe el nombre de Ingeniería en Edificación. Con el fin de comenzar la recopilación de datos, se inició una búsqueda por muestreo de conveniencia, contactando al director de la escuela. Se le entregó un resumen del proyecto y carta de presentación para conseguir su aprobación. Una vez firmada, se realizó un procedimiento metodológico al que se ha llamado FASE 1 y FASE 2, debido al carácter secuencial del estudio.

FASE 1. Se realizó una entrevista con el director de la escuela para contextualizar la historia de la carrera y universidad. Luego, se aplicó la encuesta al 100% del estudiantado del penúltimo curso que asistió a clases el día en que se tomó la encuesta (n=34). Esto fue analizado por medio de estadística descriptiva, específicamente, calculando la media y la desviación estándar.

El instrumento va en una escala de 1 a 4 puntos, se llama Escala de clima de enseñanza favorecedor del aprendizaje del estudiante universitario ECEFAE (González-Maura et al., 2019) y consta de 60 ítems que se agrupan en 12 dimensiones (ver Tabla 2).

FASE 2. Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad (Flick, 2007), a través de un muestreo

intencionado con cinco profesoras y profesores de la titulación, tal como se muestra en la Tabla 1 (en la que se agrega la entrevista realizada al jefe de carrera). El muestreo fue intencionado, ya que se trató del profesorado que, al momento de la aplicación de la encuesta, daba clases a ese grupo en particular.

Tabla 1

Participantes del estudio

Entrevistado/a	Sexo	Edad aproximada	Años trabajando en la universidad	Tipo de contrato
1	F	55	Más de 20	Permanente
2	M	62	Más de 10 y menos de 20	Temporal
3	F	45	Menos de 5	Temporal
4	M	55	Más de 20	Permanente
5	F	55	Más de 20	Permanente
6	F	55	Más de 20	Permanente

Se realizaron tantas entrevistas como fueron necesarias siguiendo el criterio de saturación de información, es decir, cuando ha dejado de haber nueva información. Con esta información se ha realizado un análisis de contenido concluyendo en grandes categorías emergentes.

Al finalizar las dos fases de este estudio, se ha obtenido unos resultados que facilitan explorar elementos específicos de la formación en carreras de Ingeniería –en este caso, de Ingeniería en Edificación-, que permitan avanzar en el análisis del impacto que el EEES ha tenido en las interacciones entre el profesorado de ingeniería con sus estudiantes, a partir del rol docente que este profesorado ha ido construyendo en este contexto sociopolítico específico.

A lo largo de toda la investigación se han firmado consentimientos informados y se ha garantizado la confidencialidad de los datos. Este estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la universidad a la que pertenece su autor.

RESULTADOS

Fase 1

En primer lugar, se presentan los resultados de la aplicación de la encuesta, usando para ello, la Tabla 2.

Tabla 2

Resultados estadísticos tras aplicar la ECEFAE.

Dimensión	M	DS
1 Comunicación dialógica entre profesores y estudiantes	3.36	0.84
2 Relaciones afectivas entre los estudiantes	2.88	0.82
3 Acompañamiento y Orientación del estudiante en el aprendizaje	3.32	0.80
4 Aprendizaje cooperativo	3.39	0.72
5 Aprendizaje autónomo	3.55	0.55
6 Organización y disciplina en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje	3.34	0.72
7 Condiciones ambientales	3.43	0.68
8 Innovación metodológica	2.98	0.84
9 Vinculo teoría - práctica profesional	3.36	0.87
10 Valores	3.31	0.76
11 Evaluación	2.66	0.67
12 Satisfacción en el proceso de enseñanza - aprendizaje	3.34	0.74

Las dimensiones que se encuentran con las medias más bajas -esto es, por debajo de 3.00- son: relaciones afectivas entre los estudiantes; innovación metodológica y evaluación. La primera de estas dimensiones se encuentra compuesta por los siguientes reactivos:

Los estudiantes de mi curso se conocen bien entre sí, en mi curso es fácil reunir a los estudiantes para hacer trabajo en equipos, los estudiantes de mi curso se divierten realizando juntos proyectos de trabajo, es fácil encontrar apoyo en los compañeros de mi curso para el estudio, los estudiantes de mi curso se preocupan por los problemas de sus compañeros (González-Maura et al., 2019, p. 351).

Podría hipotetizarse que, en un contexto altamente competitivo, el individualismo no deja espacio a relaciones profundas y humanas entre estudiantes, orientadas al cuidado mutuo o a la preocupación auténtica del otro u otra. Asimismo, en un contexto educativo enmarcado en la productividad, ¿qué espacio le cabe a la cooperación en el aula?

La segunda dimensión se encuentra compuesta por los siguientes reactivos:

En las clases, los profesores ponen en práctica nuevas ideas y métodos de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; en las clases, se ensayan con frecuencia nuevas y diferentes formas de enseñanza con la utilización de las TIC; a nuestros

profesores les agrada que los estudiantes intenten hacer proyectos originales; en las clases, los procedimientos de trabajo ayudan al estudiante a “aprender a aprender”; los profesores de mi curso tienen en cuenta la opinión de los estudiantes para la valoración de las nuevas ideas y métodos de enseñanza que se aplican (González-Maura et al., 2019, p. 353).

Respecto del bajo puntaje obtenido en esta dimensión, pareciera ser que los esfuerzos por instalar modelos competitivos en el trabajo académico del profesorado universitario no necesariamente van de la mano de mayores innovaciones, o al menos, estas no son reconocidas como tales en el grupo de estudiantes encuestados. Habría que preguntarse por el sentido de las prácticas pedagógicas del profesorado universitario, sobre todo, considerando que la Ingeniería es una disciplina que debiese liderar los grandes cambios y transformaciones de las sociedades actuales. ¿Cuál es el futuro de la innovación si en la formación de ingenieras e ingenieros no es fácil visualizar el impacto en sus propios procesos de formación? Los resultados dejan entrever prácticas de aula carentes de participación y protagonismo del estudiantado, dificultando con ello un pensamiento crítico y reflexivo en el futuro colectivo de ingenieras e ingenieros del país.

Finalmente, los reactivos de la tercera dimensión son:

Los estudiantes se esfuerzan por aprobar las evaluaciones con la máxima calificación; los estudiantes sienten que la evaluación les ayuda a mejorar sus problemas en el aprendizaje; los estudiantes autoevalúan sus resultados de aprendizaje sistemáticamente; los estudiantes evalúan los resultados de aprendizaje de sus compañeros; los estudiantes sienten que la evaluación de sus profesores es justa (González-Maura et al., 2019, p. 354).

Se aprecia una desconexión entre la evaluación y el aprendizaje del estudiantado, pero lo que más destaca es el sentimiento de injusticia detrás de los procesos de evaluación. ¿Cómo son las relaciones de poder entre el profesorado y sus estudiantes? ¿de qué manera se está promoviendo un proceso educativo como tal en la formación de ingenieras e ingenieros del país?

Si bien la fase cualitativa de este estudio no permite responder todas estas preguntas, sí permite revisar el rol docente en relación con estas interacciones educativas, y con ello, ofrece algunos elementos para la revisión del impacto del EEES en ello.

Fase 2

En los relatos, se aprecia una percepción de un profesorado que ve menospreciado un rol propiamente docente como parte de su trabajo en educación superior. Se reconoce que la universidad actual se encuentra contextualizada en un marco superior sociopolítico y que, éste, destacaría por funciones de docencia, investigación y gestión. Sin embargo, así como se aprecia una devaluación del rol propiamente docente, también se evidencia falta de reconocimiento del rol de gestión. Con ello, pareciera ser que la valoración principal se asociaría al rol como investigador. Esto se confirmaría con la baja preparación y poco apoyo que, comenta el profesorado, recibe por parte de la universidad en la cual trabaja, para ejercer su rol como docentes.

Este año van a implementar, en el mes de septiembre, un programa de docencia donde sí se nos va a valorar al profesorado, la docencia real ... Muchas cosas, barreras y oportunidades que brinda la universidad, ya no solo esta universidad, sino la universidad española en su conjunto. En la universidad, un docente tiene como tres grandes bolsas de trabajo ¿no?: ser docente, ser investigador y ser gestor. Docentes somos todos, investigadores, una parte. Gestores, otra mínima parte, que es una de las partes más agrias y menos valorada. Y en realidad, sin el gestor, la universidad no funciona (Profesora 1).

A nosotros que vamos a dar clase en la universidad, no se nos prepara. Yo he llegado, y yo no tenía preparación. Este año me apunté a un curso de iniciación a la docencia universitaria, que me ha venido muy bien, pero aun así yo veo que necesito más preparación todavía (Profesora 3).

Esta escasa preparación para el ejercicio de un rol docente universitario es vivida con sentimientos de soledad, lo que da cuenta de la escasa experiencia de colaboración entre compañeros y compañeras de trabajo para iniciarse en el proceso de enseñanza. En este sentido, se comienza a vislumbrar un trabajo individual en el ejercicio de las funciones del profesorado de ingeniería, impactando en las formas en que desarrollan la enseñanza y en los sentidos últimos que para ellos y ellas tiene la educación superior, en general, y la formación de ingenieros e ingenieras, en particular.

Cuando entré aquí, me encontré un poco solo. En el sentido de que falta esa facilitación de medios, de documentos con los que puedas empezar a desarrollar un poco más de seguridad. Que no es porque no los conozca, sino porque estás haciendo una faceta distinta de tu profesión, estás formando técnicos. No quiere decir que cuando formaba personas de oficio -que es lo que hacía la escuela taller- no hubiera que prepararse.

Efectivamente sí, pero aquí necesitas un diferencial. El diferencial es que no solamente tienen que conocer, sino, además, tienen que saber el 'por qué' de esas cosas. Tener fundamento. Y me encontré un poco solo en ese sentido (Profesor 2).

Por su parte, la soledad del inicio de la carrera docente universitaria se entremezcla con un inicio precario de la misma, en la cual, se cuestiona si realmente los méritos académicos son lo más relevante en la evaluación de los perfiles de quienes buscan comenzar esta carrera. La endogamia aparece de la mano del favoritismo, lo que debe ser enfrentado por quienes aspiran a dedicarse a la formación de ingenieros e ingenieras. Sumado a esto, pareciera estar naturalizado el hecho de que el ingreso a esta carrera docente se debe dar comenzando por contratos temporales por un tiempo prolongado antes de tener cierta estabilidad laboral.

Yo te voy a ser sincera. Realmente, yo soy consecuencia de una de una lucha de titanes, porque había dos cabezas, dos personajes en la universidad, y cada uno tenía su 'enchufado'. Y entonces, resulta que tuve una calificación muy buena en el proyecto docente. Mi currículum también era bueno en los años que llevaba ya. Yo llevaba seis años antes, en el perfil profesional, y ya está. O sea que saqué la plaza aquí. Entré como asociada el primer año, a tiempo parcial (Profesora 5).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este artículo buscó analizar el impacto que el EEES ha tenido en las interacciones entre el profesorado de ingeniería de una universidad española con sus estudiantes, a partir del rol docente que este profesorado ha ido construyendo en este contexto sociopolítico específico. Los resultados muestran interacciones que se encuentran debilitadas en aspectos que van más allá de la relación entre estudiantes y sus profesoras y profesores. En este sentido, destaca una frágil red de relaciones afectivas entre el estudiantado que da cuenta de relaciones escasamente colaborativas, lo que se suma a una baja valoración de la innovación metodológica, dimensión clave en la formación de ingeniería y en educación superior en general (Casañola et al., 2021).

Así, se aprecia un bajo protagonismo del estudiantado, lo que sería promovido por sus profesoras y profesores, y lo que, a su vez, impactaría en el escaso vínculo entre estudiantes. Estos hallazgos son especialmente críticos, ya que la escasez de estrategias pedagógicas interactivas, así como la ausencia de la colaboración pueden debilitar la potencialidad de la formación de ingenieros e ingenieras en educación superior (Cornide-Reyes & Villarroel, 2019; López et al., 2020; Martínez & Ríos, 2019; Reyes-Torres et al., 2019; Rojas et al., 2020).

Lo anterior, puede relacionarse con el hallazgo de una escasa colaboración entre el propio profesorado universitario, lo que se evidencia en las respuestas a las entrevistas en profundidad. Bien podría hipotetizarse que una experiencia laboral y profesional de soledad, impacta en las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que se promueven desde el profesorado hacia el estudiantado de esta titulación. El EEES se da en un entorno altamente competitivo y mercantilizado (Pomares & Álvarez, 2020) para lo cual, el individualismo se vuelve crucial. De este modo, se estaría conformando una identidad y rol docente universitario en soledad, que, a su vez, permita relaciones escasamente afectivas entre sus estudiantes, y una docencia débilmente innovadora. Estas serían consecuencias del avance del EEES como producto objetivo de las políticas del neoliberalismo en Europa (Martín-Alonso & Pañagua, 2022). El capitalismo neoliberal que impregna muchas de las iniciativas del EEES ha llevado al profesorado universitario a creer que las estrategias pedagógicas interactivas son casi exclusivamente una parte de la innovación pedagógica que depende de buenas tecnologías de información y comunicación. Con ello, se corre el riesgo de asumir que lo esencial de la enseñanza interactiva es la herramienta, y no, el fin de la misma. En este sentido, innovaciones docentes con un fin interactivo, bien pueden darse con materiales considerados precarios o con estrategias sencillas, ya que, como señala Cornide-Reyes y Villarroel (2019) “Existen en la web diversos métodos creados por expertos que no deberían ser descartados por sólo utilizar materiales simples como cartulinas, post-it, cintas adhesivas y plumones” (p. 10). El protagonismo del estudiantado de ingeniería en clases, no exige de herramientas complejas y costosas, los resultados de este estudio, dejan entrever que más bien exige de un profesorado comprometido y capaz de trabajar en equipo, así como de aprender de otros profesores y profesoras universitarios.

Asimismo, el hecho de que las formas de evaluación de los aprendizajes sean valoradas débilmente por el estudiantado de esta titulación, daría cuenta de una escasa formación docente pedagógica del profesorado de ingeniería. Tal como señalan en las entrevistas, no existe mayor acompañamiento o formación por parte de la universidad a un rol pedagógico para la enseñanza de la ingeniería, lo que puede estar redundando en formas arbitrarias de evaluación de sus estudiantes. Con ello se podría explicar el sentimiento de injusticia dentro del estudiantado respecto de las formas de evaluación vividas en el aula. ¿En qué medida, una evaluación considerada como injusta y desconectada de los aprendizajes podría colaborar a formar un estudiantado que se mueve en la sociedad del conocimiento promovida por el EEES? El excesivo énfasis en la mercantilización de la productividad científica (Pomares & Álvarez, 2020), y el escaso valor hacia un perfil docente, estarían impactando negativamente en uno de los objetivos más importantes del EEES, estableciendo una paradoja que debe ser profundizada en futuros estudios. Pareciera ser que el múltiple perfil del profesorado universitario docente-investigador-

gestor-burócrata al que refieren Pomares y Álvarez (2020) no tendría la misma valoración de sus diferentes expresiones. Con ello, vale la pena preguntarse por el impacto que esta desconexión puede llegar a tener respecto del abandono educativo de una parte importante de este estudiantado (Rodríguez et al., 2018).

Los resultados de este estudio confirman los hallazgos de Rivera (2022) respecto de la existencia de excesivas tareas de gestión en el profesorado universitario, agregando que éstas parecen ser poco reconocidas y valoradas por la institución educativa. Aunque este estudio no permite generalizar ni pretende hacerlo, estos hallazgos permiten comenzar a apreciar los efectos socioeducativos de la competición y meritocracia como valores constituyentes en la universidad española y europea (Martín-Alonso & Pañagua, 2022; Menéndez & Hernández-Castilla, 2021). Por ello, estos resultados aparecen como una alerta para poner atención en los efectos que estaría teniendo una política global que avanza a pasos agigantados, y que debe ser evaluada, cuestionada y problematizada constantemente.

Dentro de las limitaciones de este estudio se considera la ausencia de la voz cualitativa del estudiantado, y se propone que futuros estudios puedan incorporar sus posiciones situadas y localmente ubicadas. Asimismo, habría que contrastar estos hallazgos con otros grupos de estudiantes en la misma titulación, así como con otras titulaciones de ingeniería en esta y otras universidades.

REFERENCIAS

- Aránguiz, C., Rivera-Vargas, P., & Imbernón, F. (2021). A una década del Plan Bolonia: posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona. *Revista de la Educación Superior (RESU)*, 50(200), 85-104. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1891>
- Cáceres, S., Aleixandre, G., & Gómez, F. J. (2022). Las implicaciones sociales de la práctica de la ingeniería como espacio para la reflexión filosófica en la formación de los ingenieros. *Azafea: Revista de Filosofía*, 24, 39-64. <https://doi.org/10.14201/azafea2022243964>
- Cárdenas-Oliveros, J. A., Rodríguez-Borges, C. G., Pérez-Rodríguez, J. A., & Valencia-Zambrano, X. H. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: Metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(4), 512-530. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39145>
- Carvajal-Tapia, A. E., & Carvajal-Rodríguez, E. (2019). La importancia del rol docente en la enseñanza e investigación. *Revista de Investigación psicológica*, 21, 107-114. https://revistainvestigacionpsicologica.umsa.bo/web/2175701/publicacion/-/asset_publisher/6ST7WJul71W0/content/investigacion-psicologica-n-21-psicologia-

educativa/2175701

- Casañola, M., Carretero, C., Barrasa, Á., & Sanagustín-Fons, M. V. (2021). Cuestionario del rol docente en las organizaciones universitarias: diseño y validación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *RIO: revista internacional de organizaciones.*, 27, 85-110. <https://doi.org/10.17345/rio27.85-110>
- Collado, A. (2022). Radiografía del estado actual de los estudios universitarios en Ingeniería Geomática en España. *Topografía y cartografía Revista del Ilustre Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos en Topografía*, 179, 467-472. https://www.coigt.com/VerFicherosVarios.aspx?Tipo=CONTENIDO_MENU&Fichero=CONTENIDO_MENU_42_2023_10_5_53_40549.pdf&Nombre=TOPCART_179.pdf
- Concha, C. (2009). Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la Región del Maule. *Calidad en la Educación*, 30, 122-158. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.175>
- Contesse, P., Pineda, P., & Sanahuja, J. M. (2022). University and Intellectual Disability: Contributions to Quality of Life According to the Perceptions of Students and Parents in a Chilean Context. *Siglo Cero*, 53(3), 29-52. <https://doi.org/10.14201/scero2022532952>
- Cornide-Reyes, H. C., & Villarroel, R. H. (2019). Método para Promover el Aprendizaje Colaborativo en Ingeniería de Software. *Formacion Universitaria*, 12(4), 3-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000400003>
- Cruz, J. L., & Ruiz, E. (2021). Estrategias discursivas y la opinión de los alumnos sobre la interacción con el docente. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 43-67. <https://doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.7.1.2021.299.43-67>
- Díez, E. (2009). El Plan Bolonia: Capitalismo académico superior. *El Viejo Topo*, 256, 22-27. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/11925>
- Duque, N. E. (2018). La Práctica Docente Universitaria desde la Perspectiva de la Dialogicidad y las Relaciones de Poder. *Revista Scientific*, 3(10), 344-355. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.20.344-355>
- Fernández, J. A., Gómez, A., Guerrero, A. M., & Supo, D. G. (2023). Ética e investigación: el rol de la universidad latinoamericana en la transformación social. *Encuentros. revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, 19, 218-226. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8271587>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, D., Díaz, N., & Moncada, J. A. (2022). El discurso formativo-punitivo del profesor universitario: relaciones de poder en la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 305-320. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000300305>
- Gil-Madrona, P., García-Gómez-Heras, S., Hernández-Barrera, V., Lopez-de-Andres, A., Lopez-

- Gomez, L., Fernández-García, H., Diaz-Suarez, A., & Carrasco-Garrido, P. (2016). Comportamientos del profesor universitario y éxito académico de los estudiantes de los grados de maestro de infantil y primaria. *Anales de Psicología*, 32(3), 847-854. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.221061>
- González-Maura, V. L., López, A., Valdivia, J. E., & Carvajal, K. (2019). Clima de enseñanza favorecedor del aprendizaje. Un estudio en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Atacama. *Revista Educación*, 43(2), 344-362. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32773>
- Grande, V., Lennerfors, T. T., Peters, A. K., & von Hauswolff, K. (2024). The virtuous, the caring, and the free: ethical theory to understand the ethics of the teacher as a role model in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 49(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2236959>
- Gutiérrez-Vázquez, L., Seve, B., & Amann-Alcocer, A. (2023). El aprendizaje-servicio para un cambio de paradigma más que humano en las escuelas de arquitectura. *Estoa*, 12(24), 43-54. <https://doi.org/10.18537/est.v012.n024.a04>
- Gutiérrez, C., & Vasco, C. E. (2009). Las interacciones profesor-estudiantes: fundamento de la formación en las profesiones. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(1), 85-125. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772009000100006>
- Hartikainen, S., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2022). Engineering students' perceptions of teaching: teacher-created atmosphere and teaching procedures as triggers of student emotions. *European Journal of Engineering Education*, 47(5), 814-832. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2034750>
- Irrazabal-Gavancho, G.M. (2022). Pensamiento crítico y responsabilidad social universitaria: la importancia del rol docente. *Maestro y Sociedad*, 19(2), 806-817. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5569/5367>
- López, D. M., Castro, G. F., Ruiz, N. C., & Martillo, I. A. (2020). Implementación de flipped classroom enfocado a los estudiantes de Ingeniería de software: caso universidad ecuatoriana. *Revista Científica Ecociencia*, 7(3), 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.73.311>
- Marín-González, F., Cabas, L. de J., Cabas, L. C., & Paredes-Chacín, A. J. (2018). Formación Integral en Profesionales de la Ingeniería. Análisis en el Plano de la Calidad Educativa. *Formación universitaria*, 11(1), 13-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000100013>
- Martín-Alonso, D., & Pañagua, L. (2022). Estudio de caso sobre el impacto del Plan Bolonia en la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación dlos profesores*, 26(3), 397-418. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.17017>
- Martínez, G., & Ríos, J. F. (2019). Gamificación como estrategia de aprendizaje en la formación de estudiantes de Ingeniería. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 115-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300115>

- Meléndez, L. E. (2007). Cogniciones pedagógicas del profesor universitario de ingeniería como base de la actitud pedagógica. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 81-109. <https://ve.scielo.org/pdf/p/v28n81/art04.pdf>
- Menéndez, D., & Hernández-Castilla, R. (2021). La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 37(37), 234-255. <https://doi.org/10.5944/REEC.37.2021.27592>
- Morales, M. C., & Soriano, R. (2021). Significaciones y preocupaciones de los docentes en torno a la formación de ingenieros en el Tecnológico Nacional de México. *Perfiles Educativos*, 43(174), 151-167. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59811>
- Niebles-Nuñez, W.A., Hoyos-Babilonia, L.D.C., & De-La-Ossa-Guerra, S.J. (2019). Clima Organizacional y Desempeño Docente en Universidades Privadas de Barranquilla. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 283-294. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5893>
- Pio, D. A. M., Bocchi, S. C. M., Vieira, C. M., & Chirelli, M. Q. (2019). A reciprocidade na relação professor-estudante em um curso médico que utiliza métodos ativos. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 619-631. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14244/198271992506>
- Pomares, E., & Álvarez, F.J. (2020). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 13 años después: la destrucción del saber en las universidades españolas. *Eunómia. Revista en Cultura de la Legalidad*, 19, 184-213. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5708>
- Reyes-Torres, G.A., Saavedra, J.H., & Aguayo-Vergara, M. (2019). Aprendizaje basado en equipos en un curso de Ingeniería en Educación Superior. *Revista Educación*, 44, 361-380. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38316>
- Rivera, J. (2022). Análisis crítico de la Universidad española. *Revista Socyl*, 2, 39-53. <https://doi.org//10.48225/SOCYL202204>
- Rodríguez, A.B., Espinoza, J., Ramirez, L.J., & Ganga, A. (2018). Deserción Universitaria: Nuevo Análisis Metodológico. *Formación universitaria*, 11(6), 107-118. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000600107>
- Rojas, I.D., Durango, J.A., & Rentería, J.A. (2020). Investigación formativa como estrategia pedagógica: caso de estudio ingeniería industrial de la I.U Pascual Bravo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 319-338. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100319>
- Torres, G. A., García, D. M., Pedraza, C. A. & Pacheco, P. J. (2021). Knowledge transfer and the challenges of engineering training in the face of globalization. *Encuentros. revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, 13, 97-106. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4395226>

- Torres, H. & Padrón, A. (2014). Elementos esenciales de una concepción pedagógica para la formación de valores en ingenieros y arquitectos. *Referencia pedagógica*, 2(2), 125-137. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/57>
- Veramendi, N. G., Portocarero, E., & Espinoza, F. E. (2020). Estilos de vida y calidad de vida en estudiantes universitarios en tiempo de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 246-251. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1839>
- Vidal, E., Gacitúa, R., & Dieguez, M. (2020). Desarrollando de habilidades blandas en etapas tempranas en la formación de Ingenieros de Software. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 28, 423-436. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.3994906>
- Villalobos-Abarca, M.A., Herrera-Acuña, R.A., Ramírez, I.G., & Cruz, X.C. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos Reales Aplicado a la Formación del Ingeniero de Software. *Formación universitaria*, 11(3), 97-112. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000300097>
- Yslado, R.M., Ramirez, E.H., García-Figueroa, M.E., & Arquero, J.L. (2021). Clima laboral y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación dlos profesores*, 24(3), 101-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.476651>
- Zerpa, C.E. (2012). Ética, capital social y desarrollo en la formación profesional de la carrera de ingeniería: Una propuesta pedagógica. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 27(3), 61-70. <https://ve.scielo.org/pdf/rfiucv/v27n3/art07.pdf>

Teacher-student interactions and the teaching role: socio-educational impacts of the European Higher Education Area on engineering education in Spain

Mariano Martín-Civantos

Universidad de Granada, Estado español.

<http://orcid.org/0000-0002-4656-7921>

mcivantos@correo.ugr.es

ABSTRACT

Training activities at university go beyond the mere transmission of disciplinary knowledge. In this sense, the interactions that take place in the university training space influence learning. These ways of relating to one another can influence the type of professional who graduates from the classroom. The European Higher Education Area defines how to be a teacher and manage the classroom, which affects engineering education. This research featured two phases: surveys of engineering students and in-depth interviews with engineering teachers. Specific elements of engineering education were explored to analyze the impact of the European Higher Education Area had on student–faculty interactions. Results show that students rated their emotional relationships and teachers’ methodological innovation and assessment as deficient. Individualism among peers, hierarchy, and lack of transparency in the teaching process harmed learning achievement. Participants said the teaching and management role of the teaching staff is undervalued, contrasting with the value given to research. Participants also noted the precariousness of access to a teaching career. Interactions are weak beyond teacher–student relations, with few peer-to-peer networks. They reported a low level of student leading role, promoted by the teaching staff.

Keywords: engineering education, higher education, student–teacher relationship, educational policy, teacher employment conditions.

Interacciones profesor-estudiante y rol docente: impactos socioeducativos del Espacio Europeo de Educación Superior en la formación de ingeniería en España

RESUMEN

Las actividades formativas en la universidad van más allá de la transmisión del mero conocimiento disciplinar. En ese sentido, las interacciones que se producen en el espacio de

formación universitaria influyen en el aprendizaje. Estas formas de relacionarse pueden influir en el tipo de profesional que egresa de las aulas. El EEES viene a definir una forma de ser docente y de gestionar el aula. Esto tiene un impacto en la formación de ingenieros. Esta investigación se lleva a cabo en dos fases, mediante encuestas a alumnado de Ingeniería y de entrevistas en profundidad a su profesorado. Se han explorado elementos específicos de la formación en Ingeniería que permiten analizar el impacto que el EEES ha tenido en las interacciones entre profesorado y alumnado. Es significativo que el alumnado valora como deficientes las relaciones afectivas entre estudiantes, la innovación metodológica del profesorado y la evaluación. El individualismo entre pares, la jerarquía y la falta de transparencia en el proceso de enseñanza producen una pérdida de aprovechamiento en el aprendizaje. El profesorado ve poco valorado su rol docente y de gestión, que contrasta con la valoración que recibe la investigación. Igualmente, se constata la precariedad en el acceso a la carrera docente. Se muestra que las interacciones se encuentran debilitadas más allá de las relaciones entre profesorado y alumnado, dando cuenta de redes escasas entre pares. Se aprecia un bajo protagonismo del estudiantado, promovido por su profesorado.

Palabras clave: Formación de ingenieros, Enseñanza superior, Relación profesor-alumno, Política educacional, condiciones de empleo del docente.

Interações professor-aluno e função docente: impactos socioeducativos do Espaço Europeu do Ensino Superior no ensino da engenharia em Espanha

RESUMO

As atividades de formação na universidade ultrapassam a mera transmissão de conhecimentos disciplinares. Neste sentido, as interações que têm lugar no espaço de formação universitária influenciam a aprendizagem. Estas formas de relacionamento podem influenciar o tipo de profissional que sai da sala de aula. O EEES define uma forma de ser professor e de gerir a sala de aula. Isto tem um impacto no ensino da engenharia. Esta investigação é realizada em duas fases, através de inquéritos a estudantes de engenharia e de entrevistas aprofundadas a professores de engenharia. Foram explorados elementos específicos do ensino da engenharia, a fim de analisar o impacto que o EEES teve nas interações entre estudantes e professores. É significativo que os estudantes classifiquem como deficientes as relações afetivas entre estudantes, a inovação metodológica do pessoal docente e a avaliação. O individualismo entre pares, a hierarquia e a falta de transparência no processo de ensino conduzem a uma perda de resultados de aprendizagem. O papel pedagógico e de gestão do pessoal docente é desvalorizado, o que contrasta com o valor atribuído à investigação. A precariedade do acesso à carreira docente é igualmente constatada. As interações estão enfraquecidas para além das

relações professor-aluno, com poucas redes entre pares. O nível de participação dos alunos é baixo, promovido pelo pessoal docente.

Palavras-chave: ensino de engenharia, ensino superior, rácio professor–aluno, política de educação, condições de emprego dos professores.

INTRODUCTION

The university is a social institution whose objective goes beyond the technical training of professionals to perform well in a specific labor system (Fernández et al., 2023). In their classrooms, social dynamics influence learning and positively or negatively affect the quality of life of those in attendance (Contesse et al., 2022; Veramendi et al., 2020). In this context, scholars have suggested that university teaching practice should be viewed from the perspective of constructive dialogue, which implies questioning the power relations that have often been installed in the vertical practices between teachers and students (Duque, 2018; Flores et al., 2022). In this sense, Gutiérrez and Vasco (2009) pointed out that university education is influenced both professional and disciplinary knowledge and the nature of the interaction. This can be synthesized in the dimensions of “know” and “know-how” and through categories of analysis: conceptions, intentions, and actions. In simple terms, to analyze the interactions of professors, teachers, and students at the university, it is necessary to investigate the conceptions, intentions, and actions regarding the being, knowing, and doing of the students and their teachers.

These ways of being, knowing, and doing are contextualized in larger sociopolitical scenarios. In the Spanish case, this is evidenced by the impact of the European Higher Education Area (EHEA), generating consequences such as a particular teaching role and specific interactions crossed by the commodification and neoliberalization of higher education. This article analyzes the impact of the EHEA on the interactions between engineering faculty members at a Spanish university and their students, based on the teaching role that this faculty has been building in this specific sociopolitical context.

Teacher–Student Interactions in Higher Education: Specific Findings in Engineering Education

Cruz and Ruiz (2021) studied the perception of university students in Mexico regarding interactions with their professors and gained access to the discourses and practices of these professors. The authors found that constant communication between the two parties helps inform a better perception of this interaction. The study concluded that it is necessary to investigate more deeply the trajectories and motivations of university professors to understand these interactions.

Similarly, González-Maura et al. (2019) conducted a study with engineering students and concluded that it is necessary to contrast the views of teachers and students and employ quantitative and qualitative techniques in future studies on this topic. Along the same lines, studies have highlighted some factors observed in the analysis of faculty–student interactions at the university level, such as reciprocity and the professional behavior of the teacher (Gil-Madrona et al., 2016; Pio et al., 2019).

In engineering careers, some studies have shown that faculty–student interactions can become especially critical and vertical, with emphasis on professional knowledge rather than classroom interactions. In many engineering careers, professors engage in impersonal treatment of their students, with a low willingness to teach and conditioned by gender and social class criteria, among other factors (Concha, 2009; Morales & Soriano, 2021). This occurs in addition to the high academic load and demand in this type of career, which often result in high levels of student dropout (Rodríguez et al., 2018). Some studies showed that training in science and engineering is usually far removed from the real problems of the social context, although these same studies showed that when university education is contextualized and social problems are incorporated into engineering education, it is highly valued by students and graduates. This is particularly true if the education focuses on social problems that affect the students, positively influencing their experiences (Torres et al., 2021; Villalobos-Abarca et al., 2018).

Along the same lines, studies have shown the need to incorporate a much more comprehensive approach to engineering education that includes relevant issues such as values and ethics (Cáceres et al., 2022; Marín-González et al., 2018; Torres et al., 2021; Torres & Padrón, 2014) and soft skills (Vidal et al., 2020), as well as a teaching attitude that values the learning process of engineers during their university education (Meléndez, 2007). Therefore, interactive pedagogical strategies that focus on student leading role and collaboration have been shown to be more effective in the training of engineers in different higher education scenarios (Cornide-Reyes & Villarroel, 2019; López et al., 2020; Martínez & Ríos, 2019; Reyes-Torres et al., 2019; Rojas et al., 2020).

All these antecedents seem to suggest that the interactions between professors and students in engineering education are an essential factor in teaching and learning processes, along with subjective experiences at the university. This could influence the type of professional who graduates from these programs, because the profession requires knowing about a specific knowledge, but also expects engineers to act and behave in a certain way, which seems to be learned from social interactions in the university rather than the academic content transmitted to students (Grande et al., 2024). In this sense, international studies have found positive aspects of

teacher-student interactions in engineering education, highlighting a key factor in the process: the willingness of teachers to address the problems and concerns of students (Hartikainen et al., 2022). “Which may favor the fulfillment of its tutorial function in the guidance and accompaniment of students in the development of the teaching-learning process”¹ (Gil-Madrona et al., 2016, p. 15).

The interactions between professors and students are strongly influenced by the teaching role and therefore, by the specific characteristics of the teaching work of those who train these future professionals at the university. Different studies noted the impact of the teaching role on general issues of educational quality and the need to have an impact on the social responsibility of higher education (Carvajal-Tapia & Carvajal-Rodríguez, 2019; Irrarazabal-Gavancho, 2022), highlighting the relevance of teaching methodologies in the development of critical thinking, particularly in the training of engineers in higher education (Cárdenas-Oliveros et al., 2022). Likewise, the university teaching role and the mental health of professors are determined by organizational aspects of the work environment and significantly affected by the organizational climate (Niebles-Nuñez et al., 2019; Yslado et al., 2021). These organizational environments, in turn, are framed by specific sociopolitical contexts and conditions that often determine the very essence of higher education.

EHEA: A Sociopolitical Market Context for the Development of the University Teaching Role

In Spain, this context and these conditions are determined by the policies promoted in the framework of the EHEA, traditionally known as the Bologna Plan (Aránguiz et al., 2021; Martín-Alonso & Pañagua, 2022). Pomares and Álvarez (2020) described it as a supranational initiative that -although also seeking to address issues such as the free mobility of students, the possibility of working in other European countries after completing a degree, and opening the knowledge society- always had much more complex covert objectives. These objectives include: (a) to increase competitiveness among public universities; (b) to increase competitiveness with respect to the private university when it came to offering degrees and their extension; and (c) to fight for credit quotas in the internal sphere of each faculty in the same university. These authors concluded that the competitive nature of a university open to the market emerged, generating the commercialization of scientific and academic production and multiple tensions around a new multifaceted profile of the university professor as teacher, researcher, manager, and bureaucrat. Thus, in the current context, marked by crisis and globalization, the Bologna Plan has shaped a

¹ Author's translation.

university paradigm that prioritizes, to a large extent, the preparation of university students for their insertion in the labor market, with the consequence that certain subjects have dominated the curricula. This has led to a great distance between academia and reality (Gutiérrez-Vázquez et al., 2023), affecting the interactions that take place in the university context.

For some authors such as Rivera (2022), the Bologna Plan has not generated the expected results, instead leading Spanish universities to high levels of weakness and fragility, little international mobility of students and teachers, high institutional endogamy, and excessive management tasks, among other negative consequences. Neoliberalism and globalization appear as the main culprits of the gradual and gradual loss of meaning in Spanish higher education training (Martín-Alonso & Pañagua, 2022). “The EHEA is not timeless. We find it in the context of neoliberalism, where competition and meritocracy are configured as constituent values of society”² (Martín-Alonso & Pañagua, 2022, p. 390).

In this regard, Menéndez Álvarez-Hevia and Reyes Hernández-Castilla (2021) pointed out that there has been “a strong influence of the Anglo-Saxon model in the transformative proposal of the European Higher Education Area, proposed in the Bologna Plan, with similarities in pedagogical approaches and practices, as well as in organizational and ideological characteristics”³ (p. 236). Therefore, they analyzed this model of university training and concluded that “the idea that the current conception of university can hardly be understood without being related to the neoliberal ideology that gives meaning to the policies of the globalized world”⁴ (p. 238). This is evidenced by three elements that explain the process of commercialization of higher education: the notion of consumption and market in relationships with students, excessive emphasis on employability, and increasingly intense competition to evaluate the academic work of professors.

In addition to these consequences, in the context of engineering degrees, the Bologna Plan or EHEA has had negative consequences linked to the teaching and research impact of university departments outside the academic and professional area of the discipline, along with a lack of updates to the curricula (Collado, 2022). Based on the conclusions of the Zerpa (2012) study, is it possible for engineering professors and students to reflect on their social responsibility in the framework of their profession and a context of high commercialization? The social responsibility of the university and engineering education is taught in the pedagogical interactions of the classroom and should influence:

² Author’s translation.

³ Author’s translation.

⁴ Author’s translation.

the training of professionals committed to visions of development that are not exclusively technical, but which also incorporate the aspect of human development within such a conception. Validly, this would imply considering the engineering profession as a discipline whose praxis is also oriented to favor human life.⁵ (Zerpa, 2012, p. 69).

Thus, this scenario and the proposal of a teaching profile for the future group of engineers in Spain has a profound impact on the interactions that take place in the classroom, and with it, the future of society. To deal with questions such as these is to deal with the socioeducational consequences of the social transformations brought about by policies such as the EHEA, which respond to neoliberalization processes. This is what Díez (2009) referred to when he warned about the direct consequences he anticipated more than 10 years ago regarding the academic capitalism, introduced with the Bologna Plan, and the gradual loss of profound meaning that higher education could experience.

Along the same lines, Casañola et al. (2021) designed and validated a questionnaire to study teaching roles in university organizations in the framework of the EHEA, concluding that some categories are particularly in need of investigation: comprehensive training, training in values, pedagogical innovation, and Information and communication technology (ICTs). The study concluded that the necessary involvement of university teachers in their work performance is essential and that “professional training spaces must be generated that allow for the technical-academic as well as personal and socioemotional development of teachers, something that has been discovered in our research and corroborated in other related inquiries”⁶ (p. 100).

METHODOLOGY

The design of this research developed through a single case study carried out sequentially from an ex post facto to an interpretative humanistic view. The first part was transversal, descriptive, and pre-experimental with a single group (without pretest) by means of surveys. The sampling occurred by cluster (course or educational level), focusing on the penultimate year a degree program in building engineering at a Spanish university. The second part developed from a humanistic–interpretative vision and hermeneutic phenomenology approach using in-depth interviews.

The instrument for the descriptive part has been validated for engineering education settings by

⁵ Author’s translation.

⁶ Author’s translation.

González-Maura et al. (2019). Its psychometric properties have been validated and published, with a Cronbach's reliability exceeding 90%. Because it was validated in a country other than Spain, two stages were carried out prior to its use in this country: instrument review and application. The review of the instrument required the determination of validation and reliability as quality criteria. The validation was carried out via a review of the instrument by expert judges, selected by means of theoretical and methodological criteria and including experts in teacher–student interactions and faculty members of the degree program in which the study was conducted. After this validation, which led to no substantial changes, the instrument was ready to be applied.

At the selected university, the degree program is called building engineering. To begin data collection, a convenience sampling search was initiated by contacting the school director. A project summary and cover letter were submitted for approval. Once approval was granted, a methodological procedure was carried out in two phases, due to the sequential nature of the study.

In Phase 1, an interview was conducted with the director of the School of Engineering to contextualize the history of the Building Engineering degree program and his own career as director. Then, the survey was submitted to all students in their penultimate year who attended classes on the day the survey occurred ($n = 34$). Data were analyzed using descriptive statistics, specifically, mean and standard deviation.

The instrument features a scale of 1 to 4 points, is called ECEFAE⁷ (González-Maura et al., 2019), and consists of 60 items grouped into 12 dimensions (see Table 2).

In Phase 2, the in-depth interview technique (Flick, 2007) was used through purposive sampling with five professors of the degree program, as shown in Table 1 (an interview with the head of the degree program is included). The sampling was intentional, involving the professors who at the time the survey occurred, were teaching students in the sampled cohort.

Table 1

Study participants

Interviewee	Sex	Approximate age	Years working at the university	Contract type
1	F	55	More than 20	Permanent
2	M	62	More than 10 and less than 20	Temporal

⁷ This is its Spanish acronym.

3	F	45	Less than 5	Temporal
4	M	55	More than 20	Permanent
5	F	55	More than 20	Permanent
6	F	55	More than 20	Permanent

As many interviews as necessary were conducted following the criterion of information saturation—that is, until no new information emerged. Content analysis was carried out on the interview data, resulting in the identification of major emerging categories.

At the end of the two phases of this study, results were obtained that facilitated the exploration of specific elements of training for engineering careers—in this case, building engineering—allowing us to advance our analysis of the impact of the EHEA on interactions between engineering professors and their students based on the teaching role that these professors have built in this specific sociopolitical context.

Informed consent forms were signed throughout the study and the confidentiality of the data was guaranteed. This study has been approved by the ethics committee of the university to which the author belongs.

RESULTS

Phase 1

First, the results of the survey application are presented in Table 2.

Table 2

Statistical results after applying the ECEFAE

Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>
1 Dialogic communication between teachers and students	3.36	0.84
2 Affective relationships between students	2.88	0.82
3 Accompaniment and guidance of the student in the learning process	3.32	0.80
4 Cooperative learning	3.39	0.72
5 Autonomous learning	3.55	0.55
6 Organization and discipline in the development of the teaching–learning process.	3.34	0.72
7 Environmental conditions	3.43	0.68

8	Methodological innovation	2.98	0.84
9	Theory–professional practice link	3.36	0.87
10	Values	3.31	0.76
11	Evaluation	2.66	0.67
12	Satisfaction in the teaching–learning process	3.34	0.74

The dimensions with the lowest means -that is, less than 3.00- were affective relationships among students, methodological innovation, and evaluation. The first of these dimensions is composed of the following items:

Students in my course know each other well; In my course, it is easy to bring students together to do teamwork; Students in my course have fun doing work projects together; It is easy to find support from classmates in my course for study; and Students in my course care about their classmates' problems.⁸ (González-Maura et al., 2019, p. 351).

It could be hypothesized that in a highly competitive context, individualism leaves no room for deep and humane relationships among students oriented toward mutual care or genuine concern for one another. Likewise, in an educational context framed by productivity, what room is there for cooperation in the classroom?

The second dimension is composed of the following items:

In classes, teachers implement new ideas and teaching methods to improve student learning; In classes, new and different ways of teaching with the use of ICTs are frequently tested; Our teachers like that students try to do original projects; In classes, work procedures help the student to “learn to learn”; and Teachers in my course take into account the opinion of students for the assessment of new ideas and teaching methods that are applied.⁹ (González-Maura et al., 2019, p. 353).

Regarding the low score obtained for this dimension, it seems that the efforts to install competitive models in the academic work of university professors do not necessarily go hand in hand with greater innovation, or at least, they were not recognized as such in the group of students surveyed. We should consider the meaning of the pedagogical practices of university professors, especially considering that engineering is a discipline that should lead great changes and transformations of society. What is the future of innovation if in the training of engineers, it is not

⁸ Author's translation.

⁹ Author's translation.

easy to visualize the impact on their training processes? The results reveal classroom practices lacking in student participation and leading role, thus hindering critical and reflective thinking in the future collective of engineers in this country.

Finally, the items that constitute the third dimension are:

Students strive to pass assessments with the highest grade; Students feel that assessment helps them improve their learning problems; Students self-assess their learning outcomes systematically; Students assess the learning outcomes of their peers; and Students feel that their teachers' assessment is fair.¹⁰ (Gonzalez-Maura et al., 2019, p. 354).

There is a disconnection between evaluation and student learning, but what stands out the most is the feeling of injustice behind the evaluation processes. What power relations exist between teachers and their students? In what way is an educational process being promoted as such in the training of engineers in this country?

Although the qualitative phase of this study did not enable us to address all these questions, it did allow us to review the teaching role in relation to these educational interactions, and with this, offer some elements for the review of the impact of the EHEA.

Phase 2

In the interview accounts, participants reported the perception of a faculty that sees its teaching role as part of its work in higher education as undervalued. They recognized that the current university is contextualized in a higher sociopolitical framework and that it would stand out for its teaching, research, and management functions. However, just as they perceived a devaluation of the teaching role, participants said there is also a lack of recognition of the management role. Thus, it would seem that the main valuation is associated with the role of researcher. This was confirmed by the low preparation and little support to exercise their role as teachers that, according to the interviewed professors, they receive from the university in which they work.

This year they are going to implement, in September, a teaching program where the teaching staff will be valued, the real teaching. ... Many things, barriers and opportunities offered by the university, not only this university, but the Spanish university as a whole.

¹⁰ Author's translation.

In the university, a teacher has three main jobs: to be a teacher, to be a researcher and to be a manager. We are all teachers, some of us are researchers. Managers—another small part, which is one of the most bitter and less valued parts. And in reality, without the manager, the university does not work. (Professor 1).

We who are going to teach at the university are not prepared. I have arrived, and I had no preparation. This year, I signed up for an introductory course in university teaching, which has been very good for me, but even so, I see that I still need more preparation. (Professor 3).

This scarce preparation for a university teaching role is coupled with feelings of loneliness, which shows the rare experience of collaboration among colleagues to start the teaching process. In this sense, individual work can be glimpsed in the exercise of the functions of engineering professors, impacting how they develop their teaching and the ultimate meanings that higher education generally and the training of engineers particularly have for them.

When I came here, I found myself a bit lonely. In the sense that there is a lack of means, of documents with which you can begin to develop a little more security. It's not because I don't know them, but because you are doing a different facet of your profession, you are training technicians. This is not to say that when you were training people by trade -which is what the workshop school did- you didn't have to prepare yourself. Yes indeed, but here you need a differential. The differential is that not only do they have to know, but they also have to know the "why" of these things. To have a foundation. And I found myself a bit lonely in that sense. (Teacher 2)

On the other hand, the loneliness of beginning a university teaching career is intertwined with a precarious start, in which participants questioned whether academic merits are really the most relevant way to evaluate those who seek to start this career. Nepotism appears hand in hand with favoritism, which must be confronted by those who aspire to dedicate themselves to the training of engineers. In addition to this issue, it seems normalized that the entry to this teaching career must begin with temporary contracts for a prolonged period of time before gaining some job stability.

I am going to be honest with you. Actually, I am the consequence of a fight of titans, because there were two heads, two characters in the university, and each one had his well in with the teacher. And then, it turns out that I had a very good grade in the teaching project. My curriculum was also good in the years that I had already been there. I had

been here 6 years before, in the professional profile, and that was it. So, I got the position here. I joined as an associate the first year, part-time. (Professor 5).

DISCUSSION AND CONCLUSION

This article analyzed the impact of the EHEA on the interactions between engineering professors at a Spanish university and their students based on the teaching role that these professors have been building in this specific sociopolitical context. The results suggest their interactions have been weakened in aspects that go beyond the relationship between students and their professors. In this sense, a fragile network of affective relationships between students stands out, revealing scarcely collaborative relationships, in addition to a low valuation of methodological innovation, a key dimension in engineering education and higher education in general (Casañola et al., 2021).

Thus, there is low leading role among the students, which would be promoted by their professors and in turn, would have an impact on the lack of bonding among students. These findings are especially critical, because the scarcity of interactive pedagogical strategies and the absence of collaboration can weaken the potential of engineering education in higher education settings (Cornide-Reyes & Villarroel, 2019; López et al., 2020; Martínez & Ríos, 2019; Reyes-Torres et al., 2019; Rojas et al., 2020).

This may be related to the finding of a lack of collaboration among university professors, which became evident in their answers during the in-depth interviews. It could well be that a work and professional experience of loneliness has an impact on the methodological strategies of teaching and learning that are passed from the professors to the students of this degree program. The EHEA takes place in a highly competitive and commercialized environment (Pomares & Álvarez, 2020) for which individualism has become crucial. In this way, a university teaching identity and role must be shaped in solitude, which in turn, allows for scarcely affective relationships among students and a weakly innovative teaching approach. These are consequences of the advance of the EHEA as an objective product of the policies of neoliberalism in Europe (Martín-Alonso & Pañagua, 2022). The neoliberal capitalism that permeates many of the EHEA initiatives has led university faculty members to believe that interactive pedagogical strategies are almost exclusively a part of pedagogical innovation that depends on good information and communication technologies. Thus, there is a risk of assuming that the essential aspect of interactive teaching is the tool and not its purpose. In this sense, teaching innovations with an interactive purpose may well occur with materials considered precarious or with simple strategies, because as Cornide-Reyes and Villarroel (2019) pointed out, "there are several methods created by experts on the web that should not be discarded for only using simple materials such as

cardboard, post-it notes, adhesive tapes and markers”¹¹ (p. 10). The leading role of engineering students in the classroom does not require complex and expensive tools; the results of this study suggest that it rather requires a committed faculty capable of working as a team and learning from other university professors.

Likewise, the fact that the forms of evaluation of learning are weakly valued by the students of this degree program indicate the lack of pedagogical training of engineering professors. As they pointed out in the interviews, there is no major accompaniment or training by the university regarding the pedagogical role of teaching in engineering, which may result in arbitrary forms of evaluation of their students. This could explain the feeling of injustice among students with respect to the forms of evaluation experienced in the classroom. To what extent could an evaluation considered as unfair and disconnected from learning contribute to a student body that can thrive in the knowledge society promoted by the EHEA? The excessive emphasis on the commercialization of scientific productivity (Pomares & Álvarez, 2020) and the scant value placed on a teaching profile appear to be having a negative impact on one of the most important objectives of the EHEA, establishing a paradox whose understanding should be deepened in future studies. It would seem that the multiple profiles of university professors -teacher, researcher, manager, and bureaucrat, as referred to by Pomares and Álvarez (2020)- do not have the same valuation as these different expressions. Thus, it is worth asking about the impact that this disconnection may have on the significant dropout rate in this student body (Rodríguez et al., 2018).

The results of this study confirm the findings of Rivera (2022) regarding the existence of excessive managerial tasks for university professors, adding that these tasks seem to be rarely recognized or valued by the educational institution. Although this study did not allow us to generalize our findings, nor was it intended to do so, these findings allow us to begin to appreciate the socio-educational effects of competition and meritocracy as constituent values in Spanish and European universities (Menéndez & Hernández-Castilla, 2021; Martín-Alonso & Pañagua, 2022). Therefore, these results should serve as a warning to pay attention to the effects of a global policy that is advancing by leaps and bounds and must be constantly evaluated, questioned, and problematized.

Among the limitations of this study is the absence of the qualitative voice of the students, and future studies could incorporate their situated and locally located positions. Also, these findings should be contrasted with other groups of students in the same degree program and those

¹¹ Author's translation.

pursuing other engineering degrees in this institution and other universities.

REFERENCES

- Aránguiz, C., Rivera-Vargas, P., & Imbernón, F. (2021). A una década del Plan Bolonia: posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona. *Revista de la Educación Superior (RESU)*, 50(200), 85-104. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1891>
- Cáceres, S., Aleixandre, G., & Gómez, F. J. (2022). Las implicaciones sociales de la práctica de la ingeniería como espacio para la reflexión filosófica en la formación de los ingenieros. *Azafea: Revista de Filosofía*, 24, 39-64. <https://doi.org/10.14201/azafea2022243964>
- Cárdenas-Oliveros, J. A., Rodríguez-Borges, C. G., Pérez-Rodríguez, J. A., & Valencia-Zambrano, X. H. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: Metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(4), 512-530. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39145>
- Carvajal-Tapia, A. E., & Carvajal-Rodríguez, E. (2019). La importancia del rol docente en la enseñanza e investigación. *Revista de Investigación psicológica*, 21, 107-114. https://revistainvestigacionpsicologica.umsa.bo/web/2175701/publicacion/-/asset_publisher/6ST7WJul71W0/content/investigacion-psicologica-n-21-psicologia-educativa/2175701
- Casañola, M., Carretero, C., Barrasa, Á., & Sanagustín-Fons, M. V. (2021). Cuestionario del rol docente en las organizaciones universitarias: diseño y validación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *RIO: revista internacional de organizaciones.*, 27, 85-110. <https://doi.org/10.17345/rio27.85-110>
- Collado, A. (2022). Radiografía del estado actual de los estudios universitarios en Ingeniería Geomática en España. *Topografía y cartografía Revista del Ilustre Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos en Topografía*, 179, 467-472. https://www.coigt.com/VerFicherosVarios.aspx?Tipo=CONTENIDO_MENU&Fichero=CONTENIDO_MENU_42_2023_10_5_53_40549.pdf&Nombre=TOPCART_179.pdf
- Concha, C. (2009). Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la Región del Maule. *Calidad en la Educación*, 30, 122-158. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.175>
- Contesse, P., Pineda, P., & Sanahuja, J. M. (2022). University and Intellectual Disability: Contributions to Quality of Life According to the Perceptions of Students and Parents in a Chilean Context. *Siglo Cero*, 53(3), 29-52. <https://doi.org/10.14201/scero2022532952>
- Cornide-Reyes, H. C., & Villarroel, R. H. (2019). Método para Promover el Aprendizaje Colaborativo en Ingeniería de Software. *Formacion Universitaria*, 12(4), 3-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000400003>

- Cruz, J. L., & Ruiz, E. (2021). Estrategias discursivas y la opinión dlos alumnos sobre la interacción con el docente. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 43-67. <https://doi.org/10.22402/j.rdiopycs.unam.7.1.2021.299.43-67>
- Díez, E. (2009). El Plan Bolonia: Capitalismo académico superior. *El Viejo Topo*, 256, 22-27. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/11925>
- Duque, N. E. (2018). La Práctica Docente Universitaria desde la Perspectiva de la Dialogicidad y las Relaciones de Poder. *Revista Scientific*, 3(10), 344-355. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.20.344-355>
- Fernández, J. A., Gómez, A., Guerrero, A. M., & Supo, D. G. (2023). Ética e investigación: el rol de la universidad latinoamericana en la transformación social. *Encuentros. revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, 19, 218-226. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8271587>
- Flick, U. (2007). *Introduccion a la investigacion cualitativa*. Morata.
- Flores, D., Díaz, N., & Moncada, J. A. (2022). El discurso formativo-punitivo del profesor universitario: relaciones de poder en la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 305-320. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000300305>
- Gil-Madrona, P., García-Gómez-Heras, S., Hernández-Barrera, V., Lopez-de-Andres, A., Lopez-Gomez, L., Fernández-García, H., Diaz-Suarez, A., & Carrasco-Garrido, P. (2016). Comportamientos del profesor universitario y éxito académico de los estudiantes de los grados de maestro de infantil y primaria. *Anales de Psicología*, 32(3), 847-854. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.221061>
- González-Maura, V. L., López, A., Valdivia, J. E., & Carvajal, K. (2019). Clima de enseñanza favorecedor del aprendizaje. Un estudio en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Atacama. *Revista Educación*, 43(2), 344-362. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32773>
- Grande, V., Lennerfors, T. T., Peters, A. K., & von Hauswolff, K. (2024). The virtuous, the caring, and the free: ethical theory to understand the ethics of the teacher as a role model in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 49(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2236959>
- Gutiérrez-Vázquez, L., Seve, B., & Amann-Alcocer, A. (2023). El aprendizaje-servicio para un cambio de paradigma más que humano en las escuelas de arquitectura. *Estoa*, 12(24), 43-54. <https://doi.org/10.18537/est.v012.n024.a04>
- Gutiérrez, C., & Vasco, C. E. (2009). Las interacciones profesor-estudiantes: fundamento de la formación en las profesiones. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(1), 85-125. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772009000100006>
- Hartikainen, S., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2022). Engineering students' perceptions of teaching: teacher-created atmosphere and teaching procedures as triggers of student

- emotions. *European Journal of Engineering Education*, 47(5), 814-832. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2034750>
- Irrarazabal-Gavancho, G.M. (2022). Pensamiento crítico y responsabilidad social universitaria: la importancia del rol docente. *Maestro y Sociedad*, 19(2), 806-817. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5569/5367>
- López, D. M., Castro, G. F., Ruiz, N. C., & Martillo, I. A. (2020). Implementación de flipped classroom enfocado a los estudiantes de Ingeniería de software: caso universidad ecuatoriana. *Revista Científica Ecociencia*, 7(3), 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.73.311>
- Marín-González, F., Cabas, L. de J., Cabas, L. C., & Paredes-Chacín, A. J. (2018). Formación Integral en Profesionales de la Ingeniería. Análisis en el Plano de la Calidad Educativa. *Formación universitaria*, 11(1), 13-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000100013>
- Martín-Alonso, D., & Pañagua, L. (2022). Estudio de caso sobre el impacto del Plan Bolonia en la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación dlos profesores*, 26(3), 397-418. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.17017>
- Martínez, G., & Ríos, J. F. (2019). Gamificación como estrategia de aprendizaje en la formación de estudiantes de Ingeniería. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 115-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300115>
- Meléndez, L. E. (2007). Cogniciones pedagógicas del profesor universitario de ingeniería como base de la actitud pedagógica. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 81-109. <https://ve.scielo.org/pdf/p/v28n81/art04.pdf>
- Menéndez, D., & Hernández-Castilla, R. (2021). La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 37(37), 234-255. <https://doi.org/10.5944/REEC.37.2021.27592>
- Morales, M. C., & Soriano, R. (2021). Significaciones y preocupaciones de los docentes en torno a la formación de ingenieros en el Tecnológico Nacional de México. *Perfiles Educativos*, 43(174), 151-167. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59811>
- Niebles-Nuñez, W.A., Hoyos-Babilonia, L.D.C., & De-La-Ossa-Guerra, S.J. (2019). Clima Organizacional y Desempeño Docente en Universidades Privadas de Barranquilla. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 283-294. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5893>
- Pio, D.A.M., Bocchi, S.C.M., Vieira, C.M., & Chirelli, M.Q. (2019). A reciprocidade na relação professor-estudante em um curso médico que utiliza métodos ativos. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 619-631. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14244/198271992506>
- Pomares, E., & Álvarez, F.J. (2020). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 13 años después: la destrucción del saber en las universidades españolas. *Eunomía*.

- Revista en Cultura de la Legalidad*, 19, 184-213.
<https://doi.org/10.20318/economia.2020.5708>
- Reyes-Torres, G.A., Saavedra, J.H., & Aguayo-Vergara, M. (2019). Aprendizaje basado en equipos en un curso de Ingeniería en Educación Superior. *Revista Educación*, 44, 361-380.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38316>
- Rivera, J. (2022). Análisis crítico de la Universidad española. *Revista Socyl*, 2, 39-53.
<https://doi.org/10.48225/SOCYL202204>
- Rodríguez, A.B., Espinoza, J., Ramirez, L.J., & Ganga, A. (2018). Deserción Universitaria: Nuevo Análisis Metodológico. *Formación universitaria*, 11(6), 107-118.
<https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000600107>
- Rojas, I.D., Durango, J.A., & Rentería, J.A. (2020). Investigación formativa como estrategia pedagógica: caso de estudio ingeniería industrial de la I.U Pascual Bravo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 319-338. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100319>
- Torres, G.A., García, D.M., Pedraza, C.A., & Pacheco, P.J. (2021). Knowledge transfer and the challenges of engineering training in the face of globalization. *Encuentros. revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, 13, 97-106.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4395226>
- Torres, H., & Padrón, A. (2014). Elementos esenciales de una concepción pedagógica para la formación de valores en ingenieros y arquitectos. *Referencia pedagógica*, 2(2), 125-137.
<https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/57>
- Veramendi, N. G., Portocarero, E., & Espinoza, F. E. (2020). Estilos de vida y calidad de vida en estudiantes universitarios en tiempo de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 246-251. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1839>
- Vidal, E., Gacitúa, R., & Dieguez, M. (2020). Desarrollando de habilidades blandas en etapas tempranas en la formación de Ingenieros de Software. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 28, 423-436.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.3994906>
- Villalobos-Abarca, M.A., Herrera-Acuña, R.A., Ramírez, I.G., & Cruz, X.C. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos Reales Aplicado a la Formación del Ingeniero de Software. *Formación universitaria*, 11(3), 97-112. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000300097>
- Yslado, R.M., Ramirez, E.H., García-Figueroa, M.E., & Arquero, J.L. (2021). Clima laboral y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación dlos profesores*, 24(3), 101-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.476651>
- Zerpa, C.E. (2012). Ética, capital social y desarrollo en la formación profesional de la carrera de ingeniería: Una propuesta pedagógica. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 27(3), 61-70.
<https://ve.scielo.org/pdf/rfiucv/v27n3/art07.pdf>

¿Dónde están y quiénes son las campesinas del sur? La doble invisibilización de las mujeres trabajadoras de la tierra

Martina Di Paula López

Universidad Complutense de Madrid, España.

<https://orcid.org/0009-0006-2877-2741>

martinadipaula@gmail.com

RESUMEN

A través de los conflictos socioambientales y ecoterritoriales, se busca indagar en la concepción de campesinado como una identidad contextualizada a través de una mirada feminista. El sujeto campesino se enfrenta a la degradación del espacio en nuevas formas de extractivismo, donde las campesinas tienen un rol clave como defensoras del entorno autóctono. Para abordar esta cuestión, se ha realizado una revisión bibliográfica, donde las nuevas formas de resistencia de los feminismos campesinos y populares han sido claves en sus aportes sobre la violencia interrelacionada entre cuerpos y territorios, donde el cuerpo se presenta como espacio de resistencia espacial. Por ello, se abordará el concepto del campesinado como sujeto político organizado para plantear una discusión entre las nuevas/viejas formas de extractivismo y las nuevas/viejas formas de resistencia al mismo. Esta discusión se enmarca en las teorías ecofeministas en defensa de la sostenibilidad de la vida, dialogando entre las codependencias e interdependencias, para entender las nuevas propuestas de futuros alternativos.

Palabras clave: Feminismo, Ecofeminismos, Clase campesina, Movimiento Social, Territorio, Violencia, Soberanía Alimentaria.

Where are they and who are the peasant women of the South? The double invisibilisation of women working on the land

ABSTRACT

Through socio-environmental and eco-territorial conflicts, we seek to investigate the conception of peasantry as a contextualized identity through a feminist perspective. The peasant subject faces the degradation of the territory in new forms of extractivism, where local women play a key role as defenders of the homeland. In order to address this issue, a literature review was necessary, in which the new forms of resistance of peasant and popular feminisms have been key in their contributions to the interrelated violence between bodies and territories, where the

body is presented as a space of territorial resistance. For this reason, we will address the concept of the peasantry as an organised political subject in order to raise a discussion between the new/old forms of extractivism, and the new/old forms of resistance to it. This discussion is framed within ecofeminist theories in defense of the sustainability of life, debating between eco-dependencies and interdependencies, in order to understand new proposals for alternative futures.

Keywords: Feminism, Ecofeminisms, Peasant Class, Social Movement, Territory, Violence, Food Sovereignty.

Onde estão e quem são as mulheres camponesas do Sul? A dupla invisibilização das mulheres que trabalham na terra

RESUMO

Através dos conflitos socioambientais e eco-territoriais, buscamos investigar a concepção do campesinato como identidade territorializada através de uma perspectiva feminista. O sujeito camponês enfrenta a degradação do território em novas formas de extrativismo, onde as mulheres camponesas desempenham um papel fundamental como defensoras do território. Para abordar esta questão, foi realizada uma revisão da literatura em que as novas formas de resistência dos feminismos camponeses e populares têm sido fundamentais em suas contribuições para a violência inter-relacionada entre corpos e territórios, onde o corpo é apresentado como um espaço de resistência territorial. Por essa razão, abordaremos o conceito de campesinato como sujeito político organizado, a fim de levantar uma discussão entre as novas/velhas formas de extrativismo, e as novas/velhas formas de resistência a ele. Esta discussão é enquadrada nas teorias ecofeministas em defesa da sustentabilidade da vida, dialogando entre eco-dependências e interdependências para compreender novas propostas de futuros alternativos.

Palavras-chave: Feminismo, Ecofeminismo, Classe Camponesa, Movimento Social, Território, Violência, Soberania Alimentar.

Introducción: una identidad en conflicto

En un contexto de capitalismo global desde la perspectiva de la ecología-mundo como proyecto basado en la apropiación de la naturaleza para sostener el proceso de acumulación, es esencial analizar la agricultura como unidad socio-ecológica (Gerbeau y Avallone, 2016) y la

fuerza de trabajo agrícola. Se trata de tomar en cuenta su rol en el mantenimiento de las cadenas globales de mercancías, migraciones internacionales y dinámicas centro-periferia, así como las relaciones entre conflictos ambientales, acción colectiva y producción agraria. Esto nos obliga a definir a las personas trabajadoras de la tierra, así como a las dinámicas de poder que las atraviesan, y entender el lugar desde donde se produce el conocimiento (Haraway, 1995).

Este documento parte del entendimiento del campesinado como sujeto subalterno, que ha quedado excluido de la toma de decisiones que afectan a su modo de vida y producción. Además, cuando hablamos de campesinado y subalternidad en América Latina, es necesario partir de los estudios del conocimiento tradicional indígena, así como de su papel en la construcción de saberes y, sobre todo, en el concepto de lo común (Tzul, 2019). La experiencia de dominación de las mujeres indígenas muestra un sistema-mundo opresivo e interconectado (Cumes, 2012). La vampirización de las historias de las mujeres, tal como se muestra en estudios como el de las campesinas en el País Vasco, *Representadas y visibles*, de Leire Milikua (2023), muestran la importancia de acercar el mundo rural, el sector agrario y las mujeres que están en él, entendiendo la *Campesindad* política como una lucha contra el capitalismo (Moore, 2020).

Desde la ecología política es necesaria una visión ecofeminista para abordar la consolidación de las crisis ecológicas y ecosistémicas como dimensiones que forman parte de la cuestión social del siglo XXI (Merlinsky, 2021). Los ecofeminismos son una teoría y práctica que, desde la interseccionalidad, cuestionan y relacionan las dinámicas opresoras capitalistas y patriarcales, que refuerzan el dualismo binario de la cultura -entendida como masculina- sobre la naturaleza -entendida como femenina- (Puleo, 2008). Se trata de un movimiento social, y de una teoría, que cuestionan el modelo económico y cultural occidental (Ludec, 2019), que en América Latina se expresa mediante una mirada decolonial desde Abya Yala, nombre precolonial del continente dado por el pueblo kuna de Panamá y Colombia (Ludec, 2019). La metáfora cuerpo-territorio de las mujeres originarias feministas comunitarias de Abya Yala, reconstruye su historia para experimentar el cuerpo como un campo de resistencia (Bidaseca & Sierra, 2022).

Metodología

Para la realización de este artículo, es necesario abordar el concepto de campesinado, así como estudiar la evolución de su organización política, donde los protagonismos y liderazgos se han transformado. Para ello, he partido de una revisión bibliográfica de autores/as postcoloniales, que analizan el papel de la agricultura en las nuevas formas de extractivismo, así como las propuestas alternativas desde la agroecología (Fernández-Prieto, 2013). Los análisis de la subalternidad del campesinado son esenciales para comprender el papel de las mujeres campesinas, y cada vez surgen más literatura y referencias sobre el papel de las personas

trabajadoras de la tierra, en su defensa. Los contextos sociopolíticos están arraigados a los territorios en los que se trabaja, por lo que la búsqueda se ha centrado en la bibliografía latinoamericana.

En esta revisión, también he recurrido a las fuentes primarias de información, mediante los informes de las propias organizaciones campesinas, como el Movimiento Sin Tierra - Movimiento Sem Terra, MST a partir de ahora- o La Vía Campesina (LVC). Con el aniversario de los 30 años de La Vía Campesina, entendida como la mayor organización campesina internacional, con gran presencia en América Latina, también se ha recurrido a sus publicaciones para poder abordar el papel de las mujeres campesinas, trabajadoras y defensoras de la tierra en la lucha contra las dinámicas extractivistas neoliberales (Barrero, 2021). Es interesante ver cómo los tres ejes de acción a los que se enfrenta la LVC (2024) son las “Transnacionales y agronegocio”, el “Capitalismo internacional y el libre comercio” y el “Patriarcado”, lo cual puede verse en sus últimos informes anuales, así como en las publicaciones que realizan y presentan en sus boletines mensuales. Algo similar ocurre con el MST, a través de su *Revista Sem Terrinha* y su *Jornal Sem Terra*. No se puede abordar la bibliografía académica sin los saberes nacidos de las luchas, razón por lo que la investigación parte de las bases marcadas por las organizaciones (González, 2003).

A través de esta revisión, busco contestar a una serie de preguntas: ¿Quién es el campesinado? ¿Qué lugar ocupan las mujeres campesinas? ¿A qué se enfrentan el campesinado y las mujeres campesinas? ¿Qué ejemplos de resistencias campesinas conocemos? ¿Qué relación tiene esto con las prácticas de la no violencia y las teorías ecofeministas en auge?

El concepto del campesinado

Nuestro entorno natural sufre una gran degradación, y el problema ha trascendido hasta ocupar el ámbito político, con fuertes movimientos organizados. Partimos de que las estructuras se renuevan, ya que la ecología es cíclica y dinámica. Es esencial hacer hincapié en qué seres están en peligro, tanto humanos como no humanos, mostrando las diferencias sociales entre la población global y la ecología profunda en la civilización capitalista (Balibar & Wallerstein, 1998). La mercantilización de todas las cosas es el punto de inflexión en la historia humana que nos lleva a la difícil situación en la que nos encontramos. La población reclama su derecho a participar en esta expansión, a la misma vez que quiere detener la degradación de la naturaleza. Por tanto, nos encontramos con una gran contradicción de este sistema histórico. Estamos ante un desafío de la ciencia, de la racionalidad material en defensa de lo mejor para la mayoría, en un sistema que busca una solución a través de los mismos medios que causaron el problema.

La mayor parte del conflicto campesino a lo largo de la historia no se ha expresado en términos ambientales. Los lenguajes de protesta, frecuentemente vinculados a la defensa de la economía moral campesina, no están sólo vinculados a reivindicaciones explícitamente ecologistas. Sin embargo, la conflictividad campesina presenta en numerosas ocasiones una dimensión ambiental necesaria para comprender el conflicto. La consolidación de La Vía Campesina como organización internacional con capacidad de influencia institucional supuso, hace tres décadas, el refortalecimiento y la resignificación del concepto del campesinado como un sujeto político, aunque no hay una sola definición, ya que está atado, dicho concepto, a las características del territorio en el que se asienta, además de que el posicionamiento del campesinado ha variado tras el aumento de los conflictos ambientales internacionalizados, atravesados por las dinámicas patriarcales, coloniales y extractivistas, así como por el posicionamiento de las defensoras y defensores ecologistas.

La Vía campesina es un movimiento transnacional de campesinado y personas trabajadoras de la tierra con una presencia crítica en los espacios políticos que afectan al sistema agroalimentario. Nace de la unión de movimientos campesinos de todos los continentes, contra la industrialización de la agricultura y la globalización del mercado alimentario, cuestionando las ayudas basadas en el tamaño de la granja y la extensión de tierra, de una la clase trabajadora rural frente a un capitalismo neoliberal global que no tenía en cuenta sus medios de producción.

El Movimento Sem Terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se autodefine como movimiento social de masas, autónomo, que articula y organiza a las y los trabajadores rurales de Brasil (MST, 2024). El objetivo es transformar la reforma agraria y conseguir un proyecto popular para Brasil. Este movimiento ha representado la lucha agraria brasileña, donde la agroecología ha tomado un papel fundamental, siendo conocido como uno de los mayores movimientos campesinos del mundo desde su fundación en 1984 (Borsatto & Carmo, 2013), resignificando el concepto de agricultora familiar y alejándolo de la visión de atraso. Borsatto y Carmo (2013) llegan a denominar su base teórica como un marxismo agrario de la cuestión campesina. La tierra se transforma en una aspiración común para garantizar la soberanía, donde las relaciones de trabajo están atravesadas por el género, teniendo las mujeres un papel fundamental en el MST (de Farias, 2011).

La lectura de género es también esencial para comprender el papel de las mujeres campesinas, y responder a qué lugar ocupan las mujeres dentro de la identidad campesina. Hay una producción que asemeja la explotación agraria con la economía familiar, para lo que movilizaban a todo el personal disponible para el trabajo agrícola con el objetivo de la supervivencia generacional, siendo necesario un entramado de relaciones de apoyo mutuo entre cultivadores y cultivadoras, lo que ha ido dando paso a la generación de una cultura, una ética común y una identidad (Daly, 1975). El uso múltiple del territorio consiste en una estrategia de

diversificación de los riesgos por la variabilidad climática o social (Beck, 2002). Frente a esto, las características del modo de uso comercial o industrial son bien conocidas y vigentes, así como su impacto en la degradación de la condición campesina, que tiene su correlato en un cambio de las formas de expresión de la protesta y en su impacto ambiental. El conocimiento tradicional campesino ha sido estudiado en clave de movilizador de procesos de transición agroecológica (López & Guzmán, 2012), al encontrarse no sólo en la base de su investigación por el manejo de los bienes naturales, sino que articula los componentes materiales y simbólicos de los procesos de cambio social. Por ello, los ecofeminismos teóricos desde los que mirar estas prácticas de extractivismo y resistencia deben ser decoloniales.

Los llamados conflictos socioambientales y ecoterritoriales hacen necesaria la estructuración del campesinado como un sujeto político subalterno que haga frente a las dinámicas productivas extractivistas. En materia de subalternidad, las mujeres campesinas han sufrido una doble invisibilización, tanto en su reconocimiento y capacidad de acción como en su valor productivo. Las formas de producción de conocimiento las han apartado mediante las dinámicas patriarcales, coloniales y extractivistas del sistema de producción agraria (Ellis, 2018).

Cuerpo y territorio: ¿nuevos? extractivismos

Los extractivismos pueden definirse como la explotación masiva de los recursos de la naturaleza contribuyendo a la crisis socioecológica, climática y ecosistémica. Gudynas (Borguinean, 2022), matiza que abarcan actividades mineras, pero también la explotación petrolera, monocultivos, pesca intensiva y, en definitiva, una explotación industrial de la naturaleza vinculada con la globalización. Se trata de una explotación norte-sur (Ortega, 2023). Las formas nombradas de extractivismo están presentes en América Latina: minería a cielo abierto, agricultura intensiva (soja, maíz, palma aceitera), ganadería intensiva, frentes petrolíferos, el frente del gas en Ecuador y Bolivia, construcción de mega represas para producir electricidad. Se trata, por tanto, de un caso particular de extracción de bienes naturales, intensa, destinada a la exportación, con procesamiento limitado (Fernández-Prieto, 2015). Por ello, en este apartado abordaré algunos de los conflictos y problemáticas a las que se enfrenta el campesinado y, en particular, las mujeres campesinas.

El mercado laboral agrario no es un espacio democrático y apolítico, sino estratificado, definido por relaciones de poder, basadas en jerarquías raciales, nacionales y de género, que tienden a aumentar los procesos de marginación (Mezzadra & Neilson, 2017). A las mujeres campesinas les atraviesa una doble invisibilización: por campesinas y por mujeres. El poder es entendido como relación social de violencia, así como característica de la forma Estado donde el sujeto, en este caso, el campesinado, ha resistido históricamente cosificación y aniquilación,

experimentando la opresión de las narrativas hegemónicas en las cuales ha desarrollado su subjetividad (Girón, 2017).

Es más, podríamos llegar a decir que las mujeres campesinas viven una triple subalternidad -rurales, campesinas y mujeres- a las que las latinoamericanas podrían añadir una cuarta, dentro incluso del feminismo blanco urbano occidental que deja de lado a las mujeres rurales (Milikua, 2023). Los conflictos de centralidad agraria, agrícola, alimentaria, energética, ambiental y de identidad, generan nuevas formas de exclusión e inclusión selectiva, que afectan directamente la vida de las mujeres (Bidaseca & Sierra, 2022). Las áreas agrícolas locales se insertan en las cadenas globales: Pedreño (2014) las denomina enclaves agrícolas, insertando fuerza de trabajo subalterna desde el punto de vista económico, simbólico, jurídico y político (Avallone, 2018). Es así que el terricidio como concepto se agrava en contextos de crisis económica e institucional, así como en el aumento de la emergencia climática.

Las mujeres cis-trans, rurales, campesinas, originarias y afrodescendientes, son las más afectadas por el ecocidio, el cambio climático y la destrucción de la naturaleza; como por el aumento de enfermedades relacionadas con la degradación medioambiental, el uso indiscriminado de productos químicos, la falta de agua potable y la imposibilidad de acceder a los alimentos no contaminados. (Bidaseca & Sierra, 2022).

En palabras de Moira Ivana Millán, militante indígena mapuche y feminista, fundadora y coordinadora del Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir, según recoge Nathalie Ludec (2019), hay que ser conscientes de que organizadoras de marchas vienen denunciando el extractivismo -que contamina el suelo, el agua y sus cuerpos-, los desmontes, la sojización, y los desalojos que sufren en sus territorios. Y también critican las problemáticas específicas de las mujeres indígenas, como abortos espontáneos, y malformaciones a causa de la contaminación, ligaduras de trompas sin consentimiento que les realizan en los hospitales, y la invisibilización que sufren (Bidaseca & Sierra, 2022).

Las mujeres entendidas como nuevos bienes comunes y sustituto de las tierras perdidas, así es como Federici (2004, p. 147) explica cómo la privatización de la tierra conlleva la pérdida de las mismas como bienes comunales. Esta apropiación primitiva tiene una lectura de género, ya que las mujeres mismas se convirtieron en bienes comunes. El propio sistema de plantaciones alimentó la revolución industrial (Federici, 2004, p. 157), favoreciendo procesos de colonización y esclavitud a gran escala. Lo colonial, se entiende así, como un espacio material y simbólico, donde las mujeres no son sujetos pensantes, sino cuerpos que actúan (Cumes, 2012). El acaparamiento de la vida es propio del sistema hipercapitalista (Ludec, 2019) que rige las dinámicas de producción y consumo, evidenciando las consecuencias del sistema agroalimentario globalizado.

Teniendo en cuenta que nos encontramos en un momento global condicionado por el aumento de la deforestación y la destrucción de los ecosistemas, el aumento del monocultivo intensivo no hace más que empeorar el problema, generando el desplazamiento del campesinado, el incremento de la pobreza rural, y el crecimiento de la inseguridad sin soberanía alimentaria. El estudio de la protesta ha estado centrado en la protesta de clase: obrera, urbana e industrial, entendido desde la racionalidad moderna (Fernández et al., 2007). Los conflictos ambientales y la lucha por los recursos naturales son cuestiones historiográficas que estudiar. La emergencia de movimientos campesinos, feministas, indígenas, afrodescendientes, ecologistas, antirracistas, LGTBQ+, y de derechos humanos, como contrapoder, implica la reflexión sobre la opresión y exclusión que el pensamiento crítico eurocéntrico ha desvalorizado. Es, en la sociología de las ausencias y de las emergencias, donde se consolidan los análisis respecto a la redistribución de la riqueza, de las tierras y el pensamiento (Gomes, 2012).

Cuerpo y territorio: ¿nuevas? resistencias

Desde un abordaje que incluya lo social, lo político y lo ambiental desde una perspectiva sociológica y latinoamericana, existe una intersección entre conflicto ambiental, política de conocimiento y acción colectiva (Bordón, 2022). La territorialización y juridificación de la cuestión ambiental, así como la relación entre ciencia y política en la construcción de los problemas ambientales, muestra cómo el conflicto ambiental enriquece el paisaje del debate sociopolítico en términos democráticos. Además, la acción colectiva con contenido ambiental en territorios, cuestiona las formas de gobierno de los denominados bienes comunes bajo la orientación de mercado y su tendencia a la mercantilización de las condiciones de vida local.

En la resistencia al sistema socioeconómico imperante, existe una lucha entre ideologías y entre dimensiones analíticas diferenciadas desde una realidad compleja articulada bajo la dominación colonial (Cumes, 2012). Los sistemas de opresión se interrelacionan bajo un paraguas que los intenta aislar, donde la descolonización de la ecología se trata de un imperativo ético. La ecología comenzó a politizarse con la llegada de la ecología política, que buscaba un nuevo modelo de desarrollo transformando radicalmente la relación entre la actividad humana y el medio ambiente. El mal-desarrollo, en términos de Shiva (1996), es una crítica a la forma de crecimiento capitalista.

En palabras de Borguinean (2022): Descolonizar remitía a la colonización, es decir, al pasado, no a la colonialidad; la colonialidad remite a nuestro presente, y nos permite pensar las continuidades históricas. Durante muchos años, las herramientas teóricas de las que dispusimos para pensar la colonización fueron los conceptos de imperialismo (Hobson, Lenin, Luxemburg o Arendt), dependencia (Gunder Frank, Mauro Marini), o colonialismo interno (González Casanova,

Silvia Rivera Cusicanqui), y esta caja de herramientas hacía posible pensar la colonización, el desequilibrio, el intercambio desigual, la explotación de la periferia... cuando nació la ecología, esta relación existía desde hacía ya mucho tiempo.

El constitucionalismo ecológico en América Latina, con sus máximas expresiones con las experiencias de Ecuador y Bolivia en el 2008 y 2009, ha sentado un precedente en la legislación ambiental a la hora de comprender los vínculos con la tierra. En Bolivia, la Asamblea Legislativa Plurinacional (2010 y 2012), estableció la Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien (Ley 300 de la FAO, Ley 071 Bolivia), lo que impactó en las constituciones de Brasil, Colombia y Venezuela.

La conformación y consolidación del campo ambiental ha fomentado la expansión de un sentido común sobre la dimensión ambiental del orden social. Se trata de una politización de las comunidades afectadas por proyectos enmarcados en el neoextractivismo. A este fenómeno se le ha denominado giro ecoterritorial (Svampa, 2011). La ecología política latinoamericana incluye, como aspecto central, una crítica epistemológica a las ciencias sociales, por la confluencia de colonialismo y modernidad no problematizados (Bordón, 2022).

Las resistencias de los pueblos en defensa de la vida, de la tierra, de la cultura y, en algunas ocasiones, de la supervivencia de la especie humana, pueden surgir y surgen dentro de este sistema capitalista que domina las relaciones sociales, económicas y políticas, que se apropia de las riquezas naturales y económicas de poblaciones enteras (Toledo, 2015). Las transformaciones de la realidad local mediante nuevas dinámicas y alternativas, procesos colaborativos formales e informales, son un ejemplo de la diversidad de formas de resistencia (Bidaseca & Sierra, 2022).

Los movimientos de mujeres rurales, campesinas y originarias han defendido que el control sobre los recursos naturales, el impacto del cambio climático sobre los territorios, la división sexual desigual del trabajo, el racismo, las violencias y feminicidios sean temas principales en las agendas dentro de sus organizaciones y comunidades como condición para superar una vida de opresión y desigualdades. (Bidaseca & Sierra, 2022).

Los cuerpos tienen el poder de actuar, de transformarse a sí mismos, y al mundo (Bidaseca & Sierra, 2022), siendo el "límite natural" (Federici, 2004) que estructura las necesidades y deseos, desdibujando la separación de la tierra y la naturaleza propia del modelo extractivista colonial. El mito modernizador (Bidaseca & Sierra, 2022), ha invisibilizado y desacreditado otras realidades posibles, calificándolas de no existentes. Frente al mismo, la filosofía de la vida latinoamericana, el *sumak kawsay* o Buen Vivir, presente en las culturas indígenas, reconoce derechos específicos a la Tierra Madre, como alternativa al capitalismo, al colonialismo y al patriarcado (Cumes, 2012).

Las marchas de las mujeres, en América Latina (Ludec, 2019), son un ejemplo de cuerpo como resistencia mediante la mera existencia en forma de acciones directas no violentas. Nathalie Ludec parte de experiencias conocidas como las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, las madres de México por las asesinadas de Ciudad Juárez, o la ruta pacífica de las Mujeres de Colombia. La marcha pacífica es, por tanto, entendida como un arma política de denuncia de violencias institucionales extractivistas (Ludec, 2019), como parte de las estructuras económicas neoliberales biocidas (Mies & Shiva, 2013). Cabría aquí analizar el papel de las mujeres en las resistencias. A pesar de una tendencia biologicista y esencializadora que simplifica la explicación de la presencia de mujeres en movimientos pacifistas, entendiéndolas, precisamente, como pacificadoras, cada vez aparecen más estudios y experiencias que muestran que esto se explica tanto por la división sexual del trabajo como por la carga de cuidados de las mujeres. La no-violencia -hacia la naturaleza, hacia las personas-, se consolida en el concepto «territorio-cuerpo-tierra», en busca, precisamente, de la autodeterminación y la autogestión de los cuerpos, los territorios, las comunidades, y de las luchas (Cumes, 2012). Existen numerosos ejemplos de estas luchas.

Ludec (2019) afirmaba que las movilizaciones contra megaproyectos económicos extractivistas, se multiplicaban a lo largo y ancho del continente latinoamericano (Colombia, Ecuador, Perú), donde las mujeres ocupaban cierto protagonismo; en 2011, en Bogotá (10, 11 y 12 de octubre), en el «Encuentro Latinoamericano Mujer y Minería», las mujeres, y en particular, las afrodescendientes se levantaron contra las políticas minero-energéticas, luchando contra el patriarcado extractivista, una pelea válida para todo el continente, a través de este pronunciamiento público de las mujeres campesinas, indígenas, y afrocolombianas, de América Latina... Destacable también la acción de las Mujeres Negras Caminan, en 2014, contra la extracción minera, de oro, en La Toma (Suárez), en el Cauca (ex zona de conflicto): Ellas cuentan todo el proceso de esta Movilización de las Mujeres Negras por el Cuidado de la Vida y de los Territorios Ancestrales en 10 comunicados entre 2014 y 2015.

La distancia emocional hacia los sistemas alimentarios (Milikua, 2023) crece en las grandes urbes, cuya civilización condiciona las luchas ecoterritoriales, socio-ambientales, feministas e indígenas (Cumes, 2012). Las voces de las mujeres campesinas son importantes porque no es lo mismo cuestionar el poder desde el centro que desde los márgenes. Las voces de los márgenes nos dan contribuciones fundamentales para entender y mejorar la lectura del poder (Cumes, 2012). Por ello, la propia agroecología es presentada como forma de resistencia, entendida como ciencia, movimiento político y práctica social. Es decir, aúna enfoques científicos, teóricos, prácticos y metodológicos, para articular un conocimiento transdisciplinar (Delfino, 2022).

El Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) materializa en Brasil el papel de las mujeres en la agroecología, entendiéndola desde la centralidad de la vida y como parte de las luchas feministas, reivindicando que “sem feminismo não há agroecologia” (MMC, 2018). Se trata de un modo de vida que respeta las tradiciones de cultivo, los cuidados a los bienes comunes, a la naturaleza... y que está en proceso de despatriarcalización. Y es que, “se tem racismo não tem agroecologia”, “e tem LGBTQ fobia não tem agroecologia” (MMC, 2018), porque se parte de un entendimiento mutuo amplio y complejo que busca vencer las desigualdades y opresiones socioeconómicas impuestas por el sistema capitalista (Delfino, 2022).

De esta forma, estudiar y conocer a las mujeres campesinas es entender nuevas formas de organización colectiva, y metodologías de acción, partiendo de un pacifismo ecofeminista latinoamericano. Es importante partir de investigaciones como la de Cumes (2012, p. 5):

Es frente a esto mismo que reitero la idea de analizar cómo la experiencia de las mujeres indígenas, no reta solamente la composición de los espacios en que participa, sino que modifica la forma en que se piensan las relaciones de poder y de dominación, y aporta nuevas formas de construir sociedad. Durante algún tiempo he venido insistiendo en que el fraccionamiento de la producción de conocimiento en los espacios políticos y académicos en Latinoamérica y en Guatemala en particular, tiene altos costos. (...). Es muy frecuente, encontrar una academia elitista no interesada en interrogar las estructuras heredadas del colonialismo y el patriarcado como entidades que adquieren características particulares en nuestro medio.

El interrogante, nuevamente, se debe a que las experiencias poniendo el cuerpo como resistencia siempre han existido. En los años anteriores al conflicto bélico de la Guerra Civil española, particularmente a partir de su estallido de 1936, se gestaron diversas agrupaciones de mujeres que emergieron en entornos laborales, destacando el ejemplo de Andalucía donde las mujeres se dedicaban a labores agrícolas. En este sentido, Ojeda y García (2022) estudian la revista *Mujeres Libres* como organismo publicitario de estas resistencias, que configuró una imagen de mujer campesina en la búsqueda de un “humanismo integral” o “igualdad plena”. Se trata de un análisis del contenido y de la imagen de las mujeres campesinas, sobre todo en un contexto andaluz de jornaleras y personas trabajadoras del campo no propietarias de la tierra -y sin existencia de tierras comunales-.

Es por ello que es de utilidad recoger parte del movimiento anarquista feminista territorializado en el campo andaluz. En el marco de fomentar el papel que la mujer española debía desempeñar en la sociedad, se destaca la carta publicada por Emma Goldman en el primer número de la citada revista, donde narra la sumisión de la mujer española en el ámbito público, influenciado significativamente por la presencia dominante y el control riguroso de la iglesia y la

moral católica; y, por otro lado, en el ámbito privado (Ojeda y García, 2022). El objetivo era exaltar el papel de las mujeres rurales, motivándolas a ocupar los puestos vacantes dejados por los hombres que partían hacia el campo de batalla, con el fin de evitar pérdidas en las cosechas, dada la importancia crucial de la alimentación para el éxito en la guerra, entre otros aspectos, apelando al campo, ya que también se buscaba organizar a los campesinos en áreas con menos tradición anarcosindicalista.

Conclusiones y reflexiones finales

Las investigaciones hasta el momento realizadas nos hacen ver el importante valor de entender las nuevas formas de resistencias ante las nuevas formas de extractivismos. Tras más de 30 años de consolidación de movimientos campesinos internacionales, donde cabría estudiar más profundamente el papel de los nuevos movimientos sociales, concretamente los ecologismos, feminismos y ecofeminismos, los ejes de acción se han desplazado ligeramente, pero la reivindicación de reconocimiento continúa vigente.

El incremento de la deforestación para generar nuevas formas de cultivo industrial ha tenido y tiene un fuerte impacto sobre la biodiversidad de los territorios. Son evidentes las consecuencias de varios siglos de reacomodo ecológico tras la colonización europea, y la introducción deliberada o inconsciente de plantas, animales, y plagas o enfermedades (Funes, 2009). La mirada sociológica de la cuestión ambiental permite pensar los conflictos como parte de la dinámica del orden social, lo que nos permite apreciar el conflicto ambiental como ámbito de expansión democrática (Merlinsky, 2021), al ser espacio de deliberación política. En este contexto, la acción colectiva es pilar de la invención democrática, ya que promueve procesos democratizantes e instituyentes. Para las controversias sociotécnicas, hay que considerar que los conflictos ambientales implican disputas por el control de los territorios con el fin último de controlar el uso de bienes y recursos. Se trata, por tanto, de una dimensión material y una dimensión simbólica de las relaciones de poder (Merlinsky, 2021). La relación entre conflictos ambientales, acción colectiva y LVC muestra que los conflictos ambientales se expresan en los procesos de la territorialización. La acción colectiva en marcos ambientales frente al avance de la frontera extractivista hace que la participación vinculante de la ciudadanía, así como de las personas productoras organizadas, en la toma de decisiones, sea esencial.

Los aspectos socioeconómicos de la contribución de las mujeres a la producción y la reproducción, así como su papel en la recreación de la cultura, incluyendo religión y prácticas curativas, son parte del silenciado protagonismo de las mujeres en la organización social, más allá de la familia extensa y el parentesco. Las contribuciones claves de las mujeres a la seguridad alimentaria, a la conservación de la biodiversidad y a la apropiación territorial se evidencia en la

participación de las mujeres, o la falta de la misma, en procesos políticos. La conducta está atravesada por el género que es relacional, lo que abre la concepción de dominación a las prácticas y los marcos interpretativos (Escobar, 2018). Cabría pensar en las tierras comunales - donde el MST tiene un papel clave- que han sido objetos a extinguir en la expansión de la propiedad privada. Al ser espacios gestionados y mantenidos por mujeres, su papel en la toma de decisiones también ha sido desplazado a través de la acumulación de poder y tierras.

La reproducción comunal de la vida pone en relevancia la noción de los bienes comunes, como el agua. Este desplazamiento de las mujeres campesinas o trabajadoras de la tierra como sujetos subalternos es parte del ocultamiento de que la vida se reproduce comunitariamente. El MST, como otros movimientos campesinos, buscan resistir al mercado agrario global, teniendo un nuevo papel en el mercado financiero.

La cita de Montreymond en Ludec (2019), “Pan para vivir y rosas para tener una razón de vivir”, resulta ejemplificadora de la importancia del reconocimiento para la existencia, sobre todo cuando la misma es una forma de resistencia. El papel del cuerpo-territorio dota de un nuevo significado simbólico a lo material. Capitalismo, colonialidad y patriarcado atraviesan la producción agraria, desde la tenencia de tierras al acceso al trabajo (Piña, 2021). Las cadenas agrarias globales muestran el frágil equilibrio de la soberanía alimentaria cuando el territorio no está articulado desde lo colectivo y común. De esta forma, experiencias ya asentadas como LVC, el MST, y el MMC, nos muestran una forma de defensa de la tierra donde vencer la estructura patriarcal de producción.

Bibliografía

- Arroyo, M. G. (2003). Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 28-49.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>
- Avallone, G. (2018). Migraciones postcoloniales, agricultura global y colonialidad del trabajo. *Theomai*, (38), 91-102. <https://www.redalyc.org/journal/124/12455418007/html/>
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (1998). *Raza, nación y clase*. Iepala. <https://scienzepolitiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/2467/Textos%20en%20espa%C3%B1ol/Immanuel%20Wallerstein,%20Etienne%20Balibar.-Raza,%20naci%C3%B3n%20y%20clase.pdf>
- Barrero, A. (2021). *El Papel de los Defensores y Defensoras de los Derechos Humanos en la Implementación de los Acuerdos de Paz y la Construcción de la Paz en Colombia*. AIPAZ. <https://aipaz.org/informe-el-papel-de-los-defensores-y-defensoras->

de-los-derechos-humanos-en-la-implementacion-de-los-acuerdos-de-paz-y-la-
construccion-de-la-paz-en-colombia/

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI.

Bidaseca, K. & Sierra, M. (coords.) (2022). *El amor como una poética de la relación: Discusiones feministas y activismos descoloniales*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/El-Amor-como-poetica.pdf>

Borguinean, C. (2022). Descolonizar la ecología. En Bidaseca, K. & Sierra, M. (coords.) (2022). *El amor como una poética de la relación: Discusiones feministas y activismos descoloniales* (pp. 117-135). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/El-Amor-como-poetica.pdf>

Bordón, J. P. (2022). Un debate contemporáneo sobre las relaciones entre conflictos ambientales, acción colectiva y políticas de conocimiento. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 8(1), 55-72. <https://doi.org/10.29035/pai.8.1.55>

Borsatto, R. S., & Carmo, M. S. D. (2013). A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 51(4), 645-660. <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400002>

Cumes, A. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: Un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario de Hojas de Warmi*, 17, 1-16. <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>

Daly, M. (1975). A short essay on hearing and on the qualitative leap of radical feminism. *Horizons*, 2(1), 120-124. <https://doi.org/10.1017/S0360966900011932>

de Farias, M. D. F. L. (2011). *Mulheres no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856710_9f578c6a9577237885c10da7b0b2ef3e.pdf

Delfino, V. (2022) El amor como una poética de la relación: Discusiones feministas y activismos descoloniales. En Bidaseca, K. & Sierra, M. (coords.) (2022). *El amor como una poética de la relación: Discusiones feministas y activismos descoloniales* (pp. 149-159). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/El-Amor-como-poetica.pdf>

Ellis, W. (2018). Plant knowledge: Transfers, shaping and states in plant practices. *Anthropology Southern Africa*, 41(2), 80-91. <https://doi.org/10.1080/23323256.2018.1476165>

- Escobar, A. (2018) Desde abajo, por la izquierda y con la tierra: la diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En Alimonda, H., Toro, C. & Martín, F. (coords.), *Ecología política latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (pp. 51-68). CLACSO-CICCUS. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/53/5317007/html/index.html>
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/libros/calib%C3%A1n-y-la-bruja>
- Fernández, D. S., de Molina, A. H. G., de Molina, M. G., & Santos, A. O. (2007). La protesta campesina como protesta ambiental, siglos XVIII-XX. *Historia agraria: Revista de agricultura e historia rural*, (42), 61-85. <https://www.historiaagraria.com/FILE/articulos/42davidsoto.pdf>
- Fernández-Prieto, L. (2013). Islands of Knowledge: Science and Agriculture in the History of Latin America and the Caribbean. *Isis*, 104(4), 789-797. <https://doi.org/10.1086/674945>
- Fernández-Prieto, L. (2015). Introducción. Ciencia, agricultura y saberes locales en América latina y el Caribe: nuevas perspectivas. *Asclepio*, 67(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2015.01>
- Funes, R. (2009). Plantaciones esclavistas azucareras y transformación ecológica en Cuba. *Revista de Historia (Heredia)*, 59-60, 35-54. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/3469>
- Gerbeau, Y. M., & Avallone, G. (2016). Producing cheap food and labour: Migrations and agriculture in the capitalistic world-ecology. *Social Change Review*, 14(2), 121-148. DOI: 10.1515/scr-2016-0025
- Girón, C. (2017). Indagaciones sobre la noción de sujeto subalterno. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología. BUAP*, 18(27), 141-163. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1163>
- Gomes, N. L. (2012). Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109. Disponible en: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer.

- La Vía Campesina. (2024). *La Vía Campesina: Un movimiento de movimientos y la voz global de lxs campesinxs que alimentan el mundo*. <https://viacampesina.org/es/>
- Ley 300 FAO/Ley 071 Bolivia. (2010). Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/bol144985.pdf>
- López, D. & Guzmán, G. I. (2012). "Si la tierra tiene sazón..." El conocimiento tradicional campesino como movilizador de procesos de transición agroecológica. *Agroecología*, 7(2), 7-20. <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/182811>
- Ludec, N. (2019). Las marchas de las mujeres en América Latina: por un pacifismo ecofeminista. En Arias, F. & Zins, M.-J., *Andar, camiñar, marchar...: Actas do XV Curso de Primavera, Lugo, 10-12 de abril de 2019*. <https://shs.hal.science/halshs-03187037/document>
- Merlinsky, G. (2021). *Toda ecología es política: Las luchas por el derecho al ambiente en busca de alternativas de mundos*. Siglo XXI.
- Mezzadra, S., & Neilson, B. (2017). On the multiple frontiers of extraction: Excavating contemporary capitalism. *Cultural studies*, 31(2-3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/09502386.2017.1303425>
- Mies, M. & Shiva, V. (2013). Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas. Icaria Antrazyt. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788498886924.pdf>
- Milikua, L. (2023). *Sobre la tierra, bajo la sombra*. Consonni.
- Moore, J. W. (2020). *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*. Traficantes de sueños. <https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2021/04/Moore-Introduccion-la-doble-internalidad-la-historia-cuando-la-naturaleza-importa-2020.pdf>
- Movimento das Mulheres Camponesas (MMC). (2018). *Mulheres camponesas semeando agroecologia, colhendo saúde e autonomia*. Rede Unida. DOI: 10.18310/9788554329051
- Movimento Sem Terra. (2024). *Apresentação*. <https://mst.org.br/quem-somos/>
- Ojeda, N. & García, M. D. (2022). La mujer campesina anarquista: estudio de los roles de género y estética en la revista Mujeres Libres (1936-1938). *Human Review. International Humanities Review. Revista Internacional de Humanidades*, 15(2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4211>

- Ortega, A. (2023). *Sures Socioambientales. Narrativas Epistemológicas*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171507/1/Sures-socioambientales.pdf>
- Piña, V. (2021). Mujeres en las luchas jornaleras en Andalucía. Un enfoque descolonial y feminista. *Tabula Rasa*, 38, 113-131. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.05>
- Puleo, A. H. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría*, (38), 39-59. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i38.402>
- Shiva, V. (1996). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Horas y horas.
- Svampa, M. (2011). Extractivismo neodesarrollista, gobiernos y movimientos sociales en América Latina. *Problèmes d'Amérique latine*, 81, 103-128. <https://maristellasvampa.net/wp-content/uploads/2022/05/Articulo-sobre-Extractivismo-MS-y-Giro-ecoterritorial-para-Ecuador.pdf>
- Toledo, V. M. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sustentabilidad? Una propuesta ecológica política. *Interdisciplina*, 3(7), 35-55. https://ru.ceiich.unam.mx/bitstream/123456789/3734/1/De_que_hablamos_cuando_hablamos_Interdisciplina_v3n7.pdf
- Tzul, G. (2019). Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida. En Monzón, A. S., *Antología del pensamiento crítico guatemalteco contemporáneo* (pp. 385-396). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx2km>
- Wallerstein, I. (1998). Ecología y costes de producción capitalistas: no hay salida. *Iniciativa Socialista*, 50, s. p. <https://ecologiasocial.com/2004/06/ecologia-y-costes-de-produccion-capitalistas-no-hay-salida/>

Where are they and who are the peasant women of the South? The double invisibilisation of women working on the land

Martina Di Paula López

Universidad Complutense de Madrid, España.

<https://orcid.org/0009-0006-2877-2741>

martinadipaula@gmail.com

ABSTRACT

Through socio-environmental and eco-territorial conflicts, we seek to investigate the conception of peasantry as a contextualized identity, with an unequivocal feminist approach. The peasant subject faces the degradation of the territory in new forms of extractivism, where local women play a key role as defenders of the homeland. In order to address this issue, a literature review was necessary, in which the new forms of resistance of peasant and popular feminisms have been key in their contributions to the interrelated violence between bodies and territories, where the body is presented as a space of territorial resistance. For this reason, we will address the concept of the peasantry as an organised political subject, in order to raise a discussion between the new/old forms of extractivism, and the new/old forms of resistance to it. This discussion is framed within ecofeminist theories in defense of the sustainability of life, debating between eco-dependencies and interdependencies, in order to understand new proposals for alternative futures.

Keywords: Feminism, Ecofeminisms, Peasant Class, Social Movement, Territory, Violence, Food Sovereignty.

¿Dónde están y quiénes son las campesinas del sur? La doble invisibilización de las mujeres trabajadoras de la tierra

RESUMEN

A través de los conflictos socioambientales y ecoterritoriales, se busca indagar en la concepción de campesinado como una identidad contextualizada a través de una mirada feminista. El sujeto campesino se enfrenta a la degradación del espacio en nuevas formas de extractivismo, donde las campesinas tienen un rol clave como defensoras del entorno autóctono. Para abordar esta cuestión, se ha realizado una revisión bibliográfica, donde las nuevas formas de resistencia de los feminismos campesinos y populares han sido claves en sus aportes sobre la violencia interrelacionada entre cuerpos y territorios, donde el cuerpo se presenta como espacio de resistencia espacial. Por ello, se abordará el concepto del campesinado como sujeto político

organizado para plantear una discusión entre las nuevas/viejas formas de extractivismo y las nuevas/viejas formas de resistencia al mismo. Esta discusión se enmarca en las teorías ecofeministas en defensa de la sostenibilidad de la vida, dialogando entre las ecodependencias e interdependencias, para entender las nuevas propuestas de futuros alternativos.

Palabras clave: Feminismo, Ecofeminismos, Clase Campesina, Movimiento Social, Territorio, Violencia, Soberanía Alimentaria.

Onde estão e quem são as mulheres camponesas do Sul? A dupla invisibilização das mulheres que trabalham na terra

RESUMO

Através dos conflitos socioambientais e eco-territoriais, buscamos investigar a concepção do campesinato como identidade territorializada através de uma perspectiva feminista. O sujeito camponês enfrenta a degradação do território em novas formas de extrativismo, onde as mulheres camponesas desempenham um papel fundamental como defensoras do território. Para abordar esta questão, foi realizada uma revisão da literatura em que as novas formas de resistência dos feminismos camponeses e populares têm sido fundamentais em suas contribuições para a violência inter-relacionada entre corpos e territórios, onde o corpo é apresentado como um espaço de resistência territorial. Por essa razão, abordaremos o conceito de campesinato como sujeito político organizado, a fim de levantar uma discussão entre as novas/velhas formas de extrativismo, e as novas/velhas formas de resistência a ele. Esta discussão é enquadrada nas teorias ecofeministas em defesa da sustentabilidade da vida, dialogando entre eco-dependências e interdependências para compreender novas propostas de futuros alternativos.

Palavras-chave: Feminismo, Ecofeminismo, Classe Camponesa, Movimento Social, Território, Violência, Soberania Alimentar.

Introduction: an identity in dispute

In a context of global capitalism from the perspective of world-ecology as a project based on the appropriation of nature to sustain the accumulation process, it is essential to analyse agriculture as a socio-ecological unit (Gerbeau and Avallone, 2016) and the agricultural workforce. It is about taking into account its role in the maintenance of global commodity chains, international migrations and centre-periphery dynamics, as well as the relationships between environmental conflicts, collective action and agrarian production. This forces us to define the

people who work the land, as well as the dynamics of power that permeate them, and to understand the place from which knowledge is produced (Haraway, 1995).

This paper starts from an understanding of peasants as subaltern subjects, who have been excluded from decision-making that affects their way of life and production. Furthermore, when we talk about peasantry and subalternity in Latin America, it is necessary to start from studies of indigenous traditional knowledge, as well as its role in the construction of consciousness and, above all, in the concept of the common (Tzul, 2019). Indigenous women's experience of domination shows an oppressive and interconnected world-system (Cumes, 2012). The vampirisation of women's stories, as shown in studies such as Leire Milikua's (2023) on women farmers in the Basque Country, makes visible the importance of bringing the rural world, the agricultural sector, and women in it, closer together, understanding political peasantry as a struggle against capitalism (Moore, 2020).

From the perspective of political ecology, an ecofeminist vision is necessary to address the consolidation of ecological and ecosystemic crises as dimensions that are part of the social question of XXI century (Merlinsky, 2021). Ecofeminisms are a theory and practice that, from intersectionality, question and relate the oppressive capitalist and patriarchal dynamics that reinforce the binary dualism that reinforces culture -understood as masculine- over nature - understood as feminine- (Puleo, 2008). It is a social movement and a theory that dispute the Western economic and cultural model (Ludec, 2019), which in Latin America is expressed through a decolonial view from Abya Yala, the pre-colonial name of the continent given by the Kuna people of Panama and Colombia (Ludec, 2019). The body-territory metaphor of Abya Yala's original feminist community women reconstructs their history in order to experience the body as a field of resistance (Bidaseca & Sierra, 2022).

Method

For this paper, it is necessary to address the concept of peasantry, as well as to study the evolution of its political organization, where main roles and leaderships evolved. To do so, is of great relevance a literature review of postcolonial authors who analyse the role of agriculture in the new forms of extractivism, as well as alternative proposals from agroecology (Fernández-Prieto, 2013). Analyses of the subalternity of the peasantry are essential to comprehend the role of peasant women, and there is a growing body of literature and references related to the role of land workers, and in their resistance. Socio-political contexts are rooted in the territories in which we work, so the research has focused on Latin American literature.

In this review, I have also resorted to primary sources of information, through the reports of peasant entities themselves, such as the Movimiento Sin Tierra -MST from now on- or La Vía Campesina (LVC). With the 30th anniversary of La Vía Campesina, understood as the largest international peasant organization, with a strong presence in Latin America, I have also turned to its publications in order to address the role of women peasants, workers and land defenders, in the struggle against neoliberal extractivist dynamics (Barrero, 2021). It is interesting to see how the three axes of action faced by the LVC (2024) are "Transnationals and agribusiness", "International capitalism and free trade," and "Patriarchy", which can be seen in their latest annual reports, as well as the publications they produce and present in their monthly bulletins. Something similar happens with the MST, through its "Revista Sem Terrinha" and its "Jornal Sem Terra". The academic literature cannot be approached without the knowledge born out of the struggles, which is why the research starts from the foundations laid by the organisations (González, 2003).

Through this research, I seek to answer a series of questions: Who is the peasantry? What is the role of peasant women? What issues do peasants and peasant women face? What examples of peasant resistance do we know? How does this relate to the practices of non-violence and the ecofeminist theories that are on the rise?

The meaning of peasantry

Our natural environment suffers significant degradation, and the problem has transcended into the political sphere, with strong organized movements. We start from the premise that structures renew themselves, since ecology is cyclical and dynamic. It is essential to emphasize which beings are in danger, both human and non-human, showing the social differences between the global population and deep ecology in capitalist civilization (Balibar & Wallerstein, 1998). The commodification of all things is the turning point in human history that leads us to the difficult situation we find ourselves in. The population demands their right to participate in this expansion, while also wanting to halt the degradation of nature. Therefore, we face a great contradiction in this historical system. We are faced with a challenge of science, of material rationality in defense of what is best for the majority, in a system that seeks a solution through the same pathways that cause the perpetual ecological chaos.

Throughout history, most of the peasant conflict has ignored environmental terms. The languages of protest, often linked to the defense of peasant moral economy, were not related, in a global sense, to ecological claims. However, peasant conflict often has an environmental dimension, necessary to understand the conflict. The consolidation of La Vía Campesina, as an international organization with institutional influence, three decades ago, represented the strengthening and re-signification of the concept of peasantry as a political subject. There is no

single definition, since it is tied to the characteristics of the territory in which it is settled, in addition to the fact that the positioning of the peasantry has varied after the increase in internationalized environmental conflicts crossed by patriarchal, colonial, and extractivist dynamics, as well as the positioning of ecological defenders. La Vía Campesina is a transnational movement of peasants and agricultural workers, with a critical presence in political spaces, affecting the agri-food system. It arises from the union of peasant movements from all continents against the industrialization of agriculture and the globalization of the food market, questioning aid based on farm size and land extent, with a rural working class against a global neoliberal capitalism that did not take into account their ways of production.

The Landless Workers' Movement, or Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), defines itself as a mass social movement, autonomous, which articulates and organizes rural workers in Brazil (MST, 2024). The goal is to transform Agrarian Reform and achieve a Popular Project for Brazil. This movement has represented the Brazilian agrarian struggle, where agroecology has played a fundamental role, being known as one of the largest peasant movements in the world since its foundation in 1984 (Borsatto & Carmo, 2013), resignifying the concept of family farming and distancing it from the backward vision. Borsatto and Carmo (2013) consider their theoretical basis as an agrarian Marxism of the peasant question. Land becomes a common aspiration to ensure sovereignty, where labor relations are gendered, with women playing a fundamental role in the MST (de Farias, 2011).

Gender analysis is also essential to understand the role of peasant women and to answer what place women occupy within peasant identity. There is a production that resembles farm exploitation with family economy, for which they mobilize all available personnel for agricultural work for generational survival, requiring a network of mutual support relationships between male and female growers, leading to the generation of a common culture, ethics, and identity (Daly, 1975). Multiple use of the territory is a strategy for diversifying risks due to climatic or social variability (Beck, 2002). In contrast, the characteristics of commercial or industrial use mode are well known and current, as well as their impact on the degradation of the peasant condition, which correlates with a change in the forms of protest expression and their environmental impact. Peasant traditional knowledge has been studied as a mobilizer of agroecological transition processes (López & Guzmán, 2012), being not only the basis of research for the management of natural resources, but also articulating the material and symbolic components of social change processes. Therefore, theoretical ecofeminisms from which to view these practices of extractivism and resistance must be decolonial.

The so-called socio-environmental and eco-territorial conflicts make it necessary to structure the peasantry as a subaltern political subject that confronts extractivist productive

dynamics. Regarding subalternity, peasant women have suffered a double invisibilization, both in their recognition and capacity for action and in their productive value. The ways of producing knowledge have marginalized them through patriarchal, colonial, and extractivist dynamics of the agrarian production system (Ellis, 2018).

Bodies and territory: new extractivisms?

Extractivism is conceptualized as the massive exploitation of nature's resources, contributing to the socio-ecological, climatic and ecosystem crisis. Gudynas (Borguinean, 2022) nuances that it includes mining activities, but also oil exploitation, monoculture agriculture, and intensive fishing and, in short, an industrial exploitation of nature linked to globalization. It is a North-South exploitation (Ortega, 2023). The aforementioned forms of extractivism are present in Latin America: open-pit mining, intensive agriculture (soybean, corn, oil palm), intensive cattle raising, oil fronts, the gas front in Ecuador and Bolivia, construction of mega dams to produce electricity. It is, therefore, a particular case of extraction of natural goods, intense, destined for export, with limited processing (Fernández-Prieto, 2015). Therefore, in this section, I will address some of the conflicts and problems faced by the peasantry and, in particular, peasant women.

The agricultural labor market is not a democratic and apolitical space, but a stratified one, defined by power relations, based on racial, national and gender hierarchies, which tend to increase the processes of marginalization (Mezzadra & Neilson, 2017). Peasant women are traversed by a double invisibilization: as peasants and as women. Power is understood as a social relation of violence, as well as a characteristic of the State form where the subject, in this case, the peasantry, has historically resisted reification and annihilation, experiencing the oppression of the hegemonic narratives in which it has developed its subjectivity (Girón, 2017).

Moreover, we could go so far as to say that peasant women live a triple subalternity - rural, peasant and women-, to which Latin American women could add a fourth, within even white urban Western feminism that leaves rural women aside (Milikua, 2023). The conflicts of agrarian, agricultural, food, energy, environmental and identity centrality, generate new forms of exclusion and selective inclusion, that directly affect women's lives (Bidaseca & Sierra, 2022). Local agricultural areas are inserted into global chains, and Pedreño (2014) calls them agricultural enclaves, inserting a subaltern workforce from an economic, symbolic, legal and political point of view (Avallone, 2018). Thus, terricide as a concept is aggravated in contexts of economic and institutional crisis, as well as in the increase of the climate emergency.

On the other hand, cis-trans, rural, peasant, indigenous and Afro-descendant women are the most affected by ecocide, climate change and the destruction of nature; as well as the increase in diseases related to environmental degradation, the indiscriminate use of chemicals,

the lack of drinking water and the impossibility of access to uncontaminated food (Bidaseca & Sierra, 2022).

We have to be aware of the fact: the organizers of protests have been denouncing extractivism, which contaminates the soil, water and their bodies, the deforestation, soyization and evictions they suffer in their homeland, based on the judgment of Moira Ivana Millán, Mapuche indigenous activist and feminist, founder and coordinator of the Indigenous Women's Movement for Good Living (Ludec, 2019). The specific problems of indigenous women are claimed, such as spontaneous abortions and malformations due to pollution, covert surgery -tubal ligations, without consent- in hospitals, and the invisibilization they suffer (Bidaseca & Sierra, 2022).

Women understood as new commons, and substitutes for lost lands, is how Federici (2004, p. 147) explains how the privatization of land leads to the loss of land as communal goods. This primitive appropriation has a gendered reading, as women themselves became commons. The plantation system itself fueled the industrial revolution (Federici, 2004, p. 157), favoring large-scale colonization and slavery processes. The colonial is thus understood as a material and symbolic space, where women are not thinking subjects, but bodies that act (Cumes, 2012). The hoarding of life is typical of the hyper-capitalist system (Ludec, 2019) that governs the dynamics of production and consumption, evidencing the consequences of the globalized agri-food system.

Bearing in mind that we are in a global moment, conditioned by the increase in deforestation, and the destruction of ecosystems, the proliferation of intensive monoculture only worsens the problem, generating the displacement of peasants, the growth of rural poverty, food insecurity, and the lack of sovereignty. The research on protests has focused on class protest: working-class, urban and industrial, understood from the perspective of modern rationality (Fernández et al., 2007).

Environmental conflicts and the struggle for natural resources are now historiographical objects to be studied. The emergence of peasant, feminist, indigenous, Afro-descendant, environmental, anti-racist, LGTBIQ+, and human rights movements, as a counter-power, implies reflection on the oppression and exclusion that Eurocentric critical thinking has devalued. It is in the sociology of absences and emergencies where the analysis of the redistribution of wealth, land and thought is consolidated (Gomes, 2012).

Bodies and territory: new resistance?

Let us be aware of the intersection between environmental conflict, knowledge policy and collective action, from an approach that includes the social, political and environmental from a sociological and Latin American perspective (Bordón, 2022). The territorialization and

judicialization of the environmental issue, as well as the connection between science and politics in the construction of environmental problems, shows how environmental conflict enriches the landscape of socio-political debate in democratic terms. In addition, collective action with environmental content in territories revokes the forms of governance of the so-called common goods under the orientation of the market, and its tendency towards the commodification of local living conditions. In the resistance to the prevailing socioeconomic system, there is a struggle between ideologies, and between differentiated analytical dimensions, from a complex reality articulated under colonial domination (Cumes, 2012).

Systems of oppression are interrelated under an umbrella that attempts to isolate them where the decolonization of ecology is an ethical imperative. Ecology began to become politicized with the advent of political ecology, which sought a new model of development by radically transforming the relationship between human activity and the environment. Bad development, in Shiva's (1996) terms, is a critique of the capitalist form of growth.

In the words of Borguinean (2022): Decolonizing referred to colonization, that is, to the past, not to coloniality; Coloniality refers to our present, and allows us to think about historical continuities. For many years, the theoretical tools we had at our disposal to think about colonization were the concepts of imperialism (Hobson, Lenin, Luxemburg or Arendt), dependency (Gunder Frank, Mauro Marini), or internal colonialism (González Casanova, Silvia Rivera Cusicanqui), and this toolbox made it possible to think about colonization, imbalance, unequal exchange, the exploitation of the periphery... When ecology was born, this association had existed for a long time.

Ecological constitutionalism in Latin America, with its maximum expressions with the experiences of Ecuador and Bolivia in 2008 and 2009, has set a precedent in environmental legislation when it comes to understanding the links with the land. In Bolivia, the Plurinational Legislative Assembly (2010 and 2012) established the Framework Law of Mother Earth and Integral Development for Living Well (FAO Law 300, Law 071 Bolivia), which impacted the constitutions of Brazil, Colombia and Venezuela.

The formation and consolidation of the environmental field has fostered the expansion of a common sense about the environmental dimension of the social order. It is a politicization of the communities affected by projects framed in neo-extractivism. This phenomenon has been called the ecoterritorial turn (Svampa, 2011). Latin American political ecology includes, as a central aspect, an epistemological critique of the social sciences, for the confluence of unproblematized colonialism and modernity (Bordón, 2022). The resistance of peoples in defense of life, land, culture and, on some occasions, the survival of the human species, can arise within this capitalist

system that dominates social, economic and political relations, that appropriates the natural and economic wealth of entire populations (Toledo, 2015).

The transformations of the local reality through new dynamics and alternatives, formal and informal collaborative processes, are an example of the diversity of forms of resistance. Rural, peasant and indigenous women's movements, have claimed that control over natural resources, the impact of climate change on territories, the unequal sexual division of labor, racism, violence, and femicides, are main issues on the agendas within their organizations and communities, as a condition for overcoming a life of oppression and inequalities; bodies have the power to act, to transform themselves and the world (Bidaseca & Sierra, 2022), being the "natural limit" (Federici, 2004) that structures needs and desires, blurring the separation of land and nature typical of the colonial extractivist model.

The modernizing myth (Bidaseca & Sierra, 2022), has made other possible realities invisible and discredited, qualifying them as non-existent. In the face of this, the Latin American philosophy of life, the "sumak kawsay" or Buen Vivir, present in indigenous cultures, recognizes specific rights to the Mother Earth, as an alternative to capitalism, colonialism and patriarchy (Cumes, 2012).

Women's marches in Latin America (Ludec, 2019) are an example of the body as resistance through mere existence, in the form of nonviolent direct actions. Nathalie Ludec is based on well-known experiences such as the Mothers of the Plaza de Mayo in Argentina, the mothers of Mexico for the murdered women of Ciudad Juárez, or the peaceful route of the Women of Colombia. The peaceful march is, therefore, understood as a political weapon to denounce extractivist institutional violence (Ludec, 2019) as part of biocidal neoliberal economic structures (Mies & Shiva, 2013).

The role of women in resistance should be a research topic. Despite a biological and essentializing tendency that simplifies the explanation of the presence of women in pacifist movements, by understanding them as peacemakers, increasing investigation and experiences show that we should have into account both the sexual division of labor and the burden of care on women. Non-violence -towards nature, towards people- is consolidated in the concept of "territory-body-land", in search of self-determination and self-management of bodies, territories, communities, and struggles (Cumes, 2012). There are numerous examples of these struggles that researchers can find to contrast this research.

Protests against extractive economic megaprojects were multiplying throughout the Latin American continent (Colombia, Ecuador, Peru), where women had a main role. In 2011, in Bogotá (October 10, 11 and 12), at the "Latin American Meeting on Women and Mining", women, and in particular, Afro-descendants, rose up against mining-energy policies, fighting against extractivist

patriarchy, a struggle valid for the entire continent through this public pronouncement of peasant, indigenous, and Afro-Colombian women of Latin America (Ludec, 2019)... Also, noteworthy is the action of the Black Women Walk, in 2014, against the mining of gold, in La Toma (Suárez), in Cauca (former conflict zone): They document the entire process of this Mobilization of Black Women for the Care of Life and Ancestral Territories in 10 communiqués between 2014 and 2015.

Emotional distance to food systems (Milikua, 2023) grows in large cities, whose civilization conditions ecoterritorial, socio-environmental, feminist and indigenous collapse (Cumes, 2012). The voices of peasant women are important because it is not the same to question power from the center as from the margins. Voices from the margins give us fundamental contributions to understanding and improving the reading of power (Cumes, 2012). For this reason, agroecology itself is presented as a form of resistance, understood as science, political movement and social practice. In other words, it brings together scientific, theoretical, practical and methodological approaches to articulate transdisciplinary knowledge (Delfino, 2022). The *Movimento das Mulheres Camponesas* materializes in Brazil the role of women in Agroecology, understanding it from the centrality of life and as part of feminist struggles, claiming that "*Sem Feminismo não há Agroecologia*" (MMC, 2018). It is a way of life that respects the traditions of cultivation, care for the commons, nature and that is in the process of depatriarchalization. And "*Se tem racismo não tem agroecologia*" (if you have racism, you do not have agroecology), "*e tem LGBTQ fobia não tem Agroecologia*" (if you have LGBTQ+phobia, you do not have agroecology) (MMC, 2018), because everything is based on a broad, and complex, mutual understanding, that seeks to overcome the socioeconomic inequalities, and oppressions, imposed by the capitalist system (Delfino, 2022).

To study and understand peasant women is to research new forms of collective organization and methodologies of action, based on a Latin American ecofeminist pacifism. It is important to start from investigation such as that of Cumes (2012, p. 5):

I reiterate the idea of analyzing how the experience of indigenous women not only challenges the composition of the spaces in which they participate, but also modifies the way in which relations of power and domination are thought, and provides new ways of constructing society. For some time I have been insisting that the fragmentation of knowledge production in political and academic spaces in Latin America, and in Guatemala in particular, has high costs. (...). It is very common to find an elitist academy not interested in questioning the inherited structures of colonialism and patriarchy as entities that acquire particular characteristics in our environment.

Fights using the body as resistance have always existed. Prior to the Spanish Civil War, but particularly after the outbreak of the Spanish Civil War in 1936, various women's groups

emerged in the workplace, highlighting the example of Andalusia, where women were engaged in agricultural work. In this sense, Ojeda and García (2022) analyzed the *Mujeres Libres* (Free Women) journal as an advertising body for these resistances that configured an image of peasant women in the search for an "integral humanism", or "full equality". It is an analysis of the content and image of peasant women, especially in an Andalusian context of day laborers and rural workers, who do not own the land.

That is why it is useful to collect part of the anarchist feminist movement, like the one located in the Andalusian countryside. Within the framework of promoting the role that Spanish women should play in society, the letter published by Emma Goldman in the first issue of the aforementioned journal stands out, where she narrates the submission of Spanish women in the public sphere, significantly influenced by the dominant presence and rigorous control of the church and Catholic morals; and, on the other hand, in the private sphere (Ojeda & García, 2022). The goal was to exalt the role of rural women, motivating them to occupy the vacant positions left by the men who left for the battlefield, in order to avoid crop losses, given the crucial importance of food for success in the war, among other aspects, appealing to the countryside, since it also sought to organize the peasants in areas with less anarcho-syndicalist tradition.

Conclusions and final thoughts

Research carried out so far shows us the important value of understanding the new forms of resistance to the new forms of extractivism. After more than 30 years of consolidation of international peasant movements, where the role of the New Social Movements, specifically environmentalists, feminists and ecofeminists, should be studied more deeply, the axes of action have shifted slightly, but the demand for recognition is still valid.

The increase in deforestation to generate new forms of industrial cultivation has had and continues to have a strong impact on the biodiversity of the territories. The consequences of several centuries of ecological rearrangement after European colonization and the deliberate or unconscious introduction of plants, animals, and pests or diseases are evident (Funes, 2009). The sociological view of the environmental issue allows us to think of conflicts as part of the dynamics of the social order, which allows us to appreciate the environmental conflict as an area of democratic expansion (Merlinsky, 2021) as a space for political deliberation. In this context, collective action is a pillar of democracy, as it promotes democratizing and instituting processes. For socio-technical controversies, it must be considered that environmental conflicts involve disputes for the control of territories with the ultimate goal of controlling the use of goods and resources. It is, therefore, a material dimension and a symbolic dimension of power relations (Merlinsky, 2021). The relationship between environmental conflicts, collective action and LVC

shows that environmental conflicts are expressed in the processes of territorialization. Collective action in environmental frameworks, in the face of the advance of the extractive frontier, makes the binding participation of citizens as well as organized producers in decision-making essential.

The socio-economic aspects of women's contribution to production and reproduction, as well as their role in the recreation of culture, including religion and healing practices, are part of the silenced protagonism of women in social organization, beyond extended family and kinship. Women's key contributions to food security, biodiversity conservation and land grabbing are evidenced by women's participation, or lack thereof, in political processes. Behavior is traversed by gender, which is relational, which opens the conception of domination to interpretive practices and frameworks (Escobar, 2018). The communal lands -where the MST plays a key role- have been objects to be extinguished in the expansion of private property. As spaces managed and maintained by women, their role in decision-making has also been displaced through the accumulation of power and land. The communal reproduction of life brings to the fore the notion of the commons, such as water. This displacement of peasant women or women workers from the land as subordinate subjects is part of the concealment that life is reproduced communally. The MST, like other peasant movements, seeks to resist the global agrarian market, taking on a new role in the financial market.

Montreymond's quote in Ludec (2019), "Bread to live and roses to have a reason to live", is exemplifying the importance of recognition for existence, especially when existence is a form of resistance. The role of the body-territory endows the material with a new symbolic meaning. Capitalism, coloniality and patriarchy traverse agrarian production, from land tenure to access to labor (Piña, 2021). Global agrarian chains show the fragile balance of Food Sovereignty when the territory is not articulated from the collective and common. In this way, already established experiences such as LVC, the MST, and the MMC, show us a form of land defense where the patriarchal structure of production could be defeated.

References

- Arroyo, M. G. (2003). Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 28-49. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>
- Avallone, G. (2018). Migraciones postcoloniales, agricultura global y colonialidad del trabajo. *Theomai*, (38), 91-102. <https://www.redalyc.org/journal/124/12455418007/html/>
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (1998). *Raza, nación y clase*. Iepala. <https://scienzepolitiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/2467/Textos%20en%20espa>

%C3%B1ol/Immanuel%20Wallerstein,%20Etienne%20Balibar.-
Raza,%20naci%C3%B3n%20y%20clase.pdf

Barrero, A. (2021). *El Papel de los Defensores y Defensoras de los Derechos Humanos en la Implementación de los Acuerdos de Paz y la Construcción de la Paz en Colombia*. AIPAZ. <https://aipaz.org/informe-el-papel-de-los-defensores-y-defensoras-de-los-derechos-humanos-en-la-implementacion-de-los-acuerdos-de-paz-y-la-construccion-de-la-paz-en-colombia/>

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI.

Bidaseca, K. & Sierra, M. (coords.) (2022). *El amor como una poética de la relación: Discusiones feministas y activismos descoloniales*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/El-Amor-como-poetica.pdf>

Borguinean, C. (2022). Descolonizar la ecología. In Bidaseca, K. & Sierra, M. (coords.) (2022). *El amor como una poética de la relación: Discusiones feministas y activismos descoloniales* (pp. 117-135). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/El-Amor-como-poetica.pdf>

Bordón, J. P. (2022). Un debate contemporáneo sobre las relaciones entre conflictos ambientales, acción colectiva y políticas de conocimiento. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 8(1), 55-72. <https://doi.org/10.29035/pai.8.1.55>

Borsatto, R. S., & Carmo, M. S. D. (2013). A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 51(4), 645-660. <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400002>

Cumes, A. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: Un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario de Hojas de Warmi*, 17, 1-16. <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>

Daly, M. (1975). A short essay on hearing and on the qualitative leap of radical feminism. *Horizons*, 2(1), 120-124. <https://doi.org/10.1017/S0360966900011932>

de Farias, M. D. F. L. (2011). *Mulheres no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856710_9f578c6a9577237885c10da7b0b2ef3e.pdf

Delfino, V. (2022). El amor como una poética de la relación: Discusiones feministas y activismos descoloniales. In Bidaseca, K. & Sierra, M. (coords.) (2022). *El amor como una poética de la relación: Discusiones feministas y activismos descoloniales* (pp. 149-159).

- CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/EI-Amor-como-poetica.pdf>
- Ellis, W. (2018). Plant knowledge: Transfers, shaping and states in plant practices. *Anthropology Southern Africa*, 41(2), 80-91. <https://doi.org/10.1080/23323256.2018.1476165>
- Escobar, A. (2018). Desde abajo, por la izquierda y con la tierra: la diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. In Alimonda, H., Toro, C. & Martín, F. (coords.), *Ecología política latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (pp. 51-68). CLACSO-CICCUS. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/53/5317007/html/index.html>
- FAO Law 300, Law 071 Bolivia. (2010). Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/bol144985.pdf>
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/libros/calib%C3%A1n-y-la-bruja>
- Fernández, D. S., de Molina, A. H. G., de Molina, M. G., & Santos, A. O. (2007). La protesta campesina como protesta ambiental, siglos XVIII-XX. *Historia agraria: Revista de agricultura e historia rural*, (42), 61-85. <https://www.historiaagraria.com/FILE/articulos/42davidsoto.pdf>
- Fernández-Prieto, L. (2013). Islands of Knowledge: Science and Agriculture in the History of Latin America and the Caribbean. *Isis*, 104(4), 789-797. <https://doi.org/10.1086/674945>
- Fernández-Prieto, L. (2015). Introducción. Ciencia, agricultura y saberes locales en América latina y el Caribe: nuevas perspectivas. *Asclepio*, 67(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2015.01>
- Funes, R. (2009). Plantaciones esclavistas azucareras y transformación ecológica en Cuba. *Revista de Historia (Heredia)*, 59-60, 35-54. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/3469>
- Gerbeau, Y. M., & Avallone, G. (2016). Producing cheap food and labour: Migrations and agriculture in the capitalistic world-ecology. *Social Change Review*, 14(2), 121-148. DOI: 10.1515/scr-2016-0025
- Girón, C. (2017). Indagaciones sobre la noción de sujeto subalterno. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología. BUAP*, 18(27), 141-163. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1163>

- Gomes, N. L. (2012). Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109. http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer.
- La Vía Campesina. (2024). *La Vía Campesina: Un movimiento de movimientos y la voz global de lxs campesinxs que alimentan el mundo*. <https://viacampesina.org/es/>
- López, D. & Guzmán, G. I. (2012). "Si la tierra tiene sazón..." El conocimiento tradicional campesino como movilizador de procesos de transición agroecológica. *Agroecología*, 7(2), 7-20. <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/182811>
- Ludec, N. (2019). Las marchas de las mujeres en América Latina: por un pacifismo ecofeminista. In Arias, F. & Zins, M.-J., *Andar, camiñar, marchar...: Actas do XV Curso de Primavera, Lugo, 10-12 de abril de 2019*. <https://shs.hal.science/halshs-03187037/document>
- Merlinsky, G. (2021). *Toda ecología es política: Las luchas por el derecho al ambiente en busca de alternativas de mundos*. Siglo XXI.
- Mezzadra, S., & Neilson, B. (2017). On the multiple frontiers of extraction: Excavating contemporary capitalism. *Cultural studies*, 31(2-3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/09502386.2017.1303425>
- Mies, M. & Shiva, V. (2013). *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Icaria Antrazyt. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788498886924.pdf>
- Milikua, L. (2023). *Sobre la tierra, bajo la sombra*. Consonni.
- Moore, J. W. (2020). *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*. Traficantes de sueños. <https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2021/04/Moore-Introduccion-la-doble-internalidad-la-historia-cuando-la-naturaleza-importa-2020.pdf>
- Movimento das Mulheres Camponesas (MMC). (2018). *Mulheres camponesas semeando agroecologia, colhendo saúde e autonomia*. Rede Unida. DOI: 10.18310/9788554329051
- Movimento Sem Terra. (2024). *Apresentação*. <https://mst.org.br/quem-somos/>
- Ojeda, N. & García, M. D. (2022). La mujer campesina anarquista: estudio de los roles de género y estética en la revista *Mujeres Libres* (1936-1938). *Human Review. International*

- Humanities Review. Revista Internacional de Humanidades*, 15(2), 1-17.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4211>
- Ortega, A. (2023). *Sures Socioambientales. Narrativas Epistemológicas*. CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171507/1/Sures-socioambientales.pdf>
- Piña, V. (2021). Mujeres en las luchas jornaleras en Andalucía. Un enfoque descolonial y feminista. *Tabula Rasa*, 38, 113-131. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.05>
- Puleo, A. H. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría*, (38), 39-59. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i38.402>
- Shiva, V. (1996). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Horas y horas.
- Svampa, M. (2011). Extractivismo neodesarrollista, gobiernos y movimientos sociales en América Latina. *Problèmes d'Amérique latine*, 81, 103-128. <https://maristellasvampa.net/wp-content/uploads/2022/05/Articulo-sobre-Extractivismo-MS-y-Giro-ecoterritorial-para-Ecuador.pdf>
- Toledo, V. M. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sustentabilidad? Una propuesta ecológica política. *Interdisciplina*, 3(7), 35-55.
https://ru.ceiich.unam.mx/bitstream/123456789/3734/1/De_que_hablamos_cuando_hablamamos_Interdisciplina_v3n7.pdf
- Tzul, G. (2019). Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida. In Monzón, A. S., *Antología del pensamiento crítico guatemalteco contemporáneo* (pp. 385-396). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx2km>
- Wallerstein, I. (1998). Ecología y costes de producción capitalistas: no hay salida. *Iniciativa Socialista*, 50, s. p. <https://ecologiasocial.com/2004/06/ecologia-y-costes-de-produccion-capitalistas-no-hay-salida/>

Energy Control: más de 25 años rompiendo con la prohibición del consumo de drogas.

Diego Fernández Piedra

Universidad Complutense de Madrid y Energy Control

<https://orcid.org/0000-0002-3138-9827>

diefer05@ucm.es

Jordi Navarro López

Energy Control

<https://orcid.org/0000-0003-3334-0741>

investigacion@energycontrol.org

Claudio Vidal Giné

Energy Control y Asociación Bienestar y Desarrollo

<https://orcid.org/0000-0002-4936-007X>

claudiovidal@energycontrol.org

Berta de la Vega Moreno

Energy Control

<https://orcid.org/0000-0002-8156-0207>

bvega@energycontrol.org

RESUMEN

El siguiente artículo aborda la importancia que Energy Control tiene como uno de los referentes organizativos vinculados a la implementación del paradigma de la reducción de riesgos en el consumo de drogas, no sólo en España, sino en el mundo entero. Este programa centra su labor no exclusivamente en una promoción de la salud basada en generar, y facilitar, el acceso a información fiable sobre el consumo de sustancias psicoactivas, sino en promulgar la libre elección de este posicionamiento, siempre sin olvidar los placeres vinculados a su uso. Para ello ofrece una serie de servicios como el análisis de sustancias, asesoramiento y orientación en entornos de consumo, etc. Además, realiza intervenciones en espacios de ocio para brindar información y apoyo a las personas consumidoras, y genera la participación de voluntariado, destacando su enfoque de educación entre iguales. En definitiva, Energy Control, en sus más de

25 años de historia, ha contribuido a cambiar la percepción social sobre las drogas, pasando de considerarlas un problema a normalizar su presencia en la sociedad, logrando cambiar la narrativa y el modo de intervenir en torno al consumo de estas, fomentando una cultura de reducción de riesgos, y promoviendo un enfoque más saludable hacia las sustancias psicoactivas.

Palabras clave: Drogas, Educación Sanitaria, Política de la salud, Política sobre drogas, Salud, Sistemas de valores, Control Social.

Energy Control: over 25 years breaking with the ban on drug use.

ABSTRACT

The following article addresses the importance of Energy Control as one of the organisational references linked to the implementation of the paradigm of risk reduction in drug use not only in Spain, but worldwide. This programme focuses its work not only on health promotion based on generating and facilitating access to reliable information on the consumption of psychoactive substances, but also on promoting the free choice of this positioning, always without forgetting the pleasures linked to its use. To this end, it offers a series of services such as substance analysis, counselling and guidance in consumption environments, etc. In addition, it carries out interventions in leisure spaces to provide information and support to consumers, and generates the participation of volunteers, highlighting its peer education approach. In short, Energy Control, in more than 25 years of history, has contributed to changing the social perception of drugs, going from considering them a problem to normalising their presence in society, managing to change the narrative, and the way of intervening in relation to drug use, fostering a culture of risk reduction and promoting a healthier approach to psychoactive substances.

Keywords: Drugs, Health Education, Health policy, Drug policy, Health, Value systems, Social Control.

Energy Control: quebrar a proibição das drogas durante mais de 25 anos.

RESUMO

O artigo que se segue aborda a importância do Energy Control como uma das referências organizacionais ligadas à implementação do paradigma da redução de riscos no consumo de drogas, não só em Espanha, mas em todo o mundo. Este programa centra o seu trabalho não só na promoção da saúde baseada na geração e facilitação do acesso a informação fiável sobre o consumo de substâncias psicoactivas, mas também na promoção da livre escolha deste posicionamento, sempre sem esquecer os prazeres ligados ao seu uso. Para o efeito, oferece

uma série de serviços como a análise de substâncias, o aconselhamento e a orientação em ambientes de consumo, etc. Além disso, realiza intervenções em espaços de lazer para fornecer informações e apoio aos consumidores e gera a participação de voluntários, destacando a sua abordagem de educação pelos pares. Em suma, o Energy Control, nos seus mais de 25 anos de história, contribuiu para mudar a percepção social das drogas, passando de considerá-las um problema para normalizar a sua presença na sociedade, conseguindo mudar a narrativa e a forma de intervir em relação ao consumo de drogas, fomentando uma cultura de redução de riscos e promovendo uma abordagem mais saudável das substâncias psicoactivas.

Palavras-chave: Droga, Educação em Saúde, Política de Saúde, Política de drogas, Saúde, Sistemas de valores, Controlo Social.

Introducción: la evolución del consumo de drogas.

Las drogas, y sus diferentes usos, son un fenómeno que lleva asociado a la trayectoria del ser humano desde que se tienen registros (Escohotado, 1992). Son muchos los testimonios antiguos que encontramos relacionados con esta realidad, como los vinculados al consumo de cáñamo en las culturas amerindias, de opio en la zona de China, o la importancia del uso del vino tanto en la antigua Grecia, como en Egipto. Además, se conocen casos sobre sustancias psicoactivas que han ocupado un lugar central en la farmacopea, las cuales luego han sido repudiadas, estigmatizadas, y perseguido su consumo según el contexto. Algunos de los ejemplos más claros sobre este fenómeno los encontramos referidos a sustancias como la heroína y la cocaína (Freud, 1974; Escohotado 1994), las cuales, tras ser defendidas como elementos curativos, fueron construidas como elementos negativos, características que son trasladadas a las personas que las usan por medio de una ósmosis simbólica impulsada por intereses muchos más complejos que los meramente saludables (Escohotado, 1997).

Aquella persona, que no sea consciente de la presencia normalizada de diferentes sustancias psicoactivas dentro de lo cotidiano, está cerrando los ojos a un fenómeno social propio de nuestro contexto, como ya defendió Romani (1999), otorgando a las adicciones actuales la categoría de hecho social característico de la sociedad actual, y huyendo de concepciones drogocéntricas basadas en universalidades biologicistas. Esto nos debe llevar inexorablemente a plantearnos la siguiente reflexión: Si siempre existieron sustancias psicoactivas y personas que consumen, ¿por qué una construcción cultural presente respecto a las drogas y sus consumos se ha difuminado como algo atemporal?

Las drogas, actualmente, han de ser entendidas no sólo desde sus características químicas y en términos de elementos que generan pérdida de salud, sino dentro de un contexto concreto de capitalismo extremo, multicultural y global que no olvide los intereses, expectativas y realidades tanto individuales como grupales de aquellas personas que las consumen. Aquellos usos, de sustancias psicoactivas, que antaño estaban constreñidos a unos espacios, modos de actuar y símbolos muy concretos, han roto con esas barreras, creando multiplicidad de situaciones de consumo, personas que las usan, vías de administración, efectos buscados, mercados, etc., los cuales sólo pueden comprenderse desde el análisis conjunto de la sustancia, la persona y el contexto (Zinberg, 1984). Esta observación rompe de esta manera concepciones simplistas y reduccionistas, las cuales sólo generan desconocimiento, miedo e invisibilización de realidades vinculadas al consumo de drogas.

Centrándonos en el uso de estas sustancias, en España, Usó (2013) destaca cómo el opio, la heroína, la cocaína, el hachís, y otras moléculas parecidas tenían en este país la misma consideración que cualquier otro fármaco. Al inicio, sólo se perseguían los fraudes vinculados a su comercialización, gestionando las competencias de quienes las vendían, y dictaminando dónde podía aparecer su publicidad. Fue durante la primera guerra mundial, en la cual España se mantuvo neutral, donde muchas personas buscaron refugio dentro de sus fronteras. Junto a este aumento demográfico, se produjo, de manera similar, un incremento en los usos de sustancias psicoactivas fuera de los márgenes terapéuticos.

Más adelante, la adhesión a convenciones internacionales, la promulgación de leyes como la Ley Corcuera (que permitía, a los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado español, entrar en cualquier residencia, sin autorización previa de un juez, si consideraban que había cualquier delito en materia de drogas), y la reforma del Código Penal en los años noventa, intensificaron la criminalización y la violencia asociada al consumo de drogas.

Este fenómeno, junto al cambio en el uso de la heroína, el cual evolucionó desde sus orígenes en las filas contraculturales, hasta convertirse en un hábito consumista en los años ochenta, influye, tanto a nivel nacional como internacional, a la criminalización y estigmatización de las personas usuarias de drogas, especialmente a través de la figura del "yonqui" (Massó, 2015). En esa época la implementación de programas de reducción de daños y de metadona se erigieron como estrategias para abordar la epidemia de VIH y reducir la peligrosidad social del consumo de drogas (Bones et al., 2020). Concretamente, en 1987, el Ministerio de Sanidad y Consumo, lanzó una campaña promoviendo el uso de jeringuillas desechables, considerándose la primera iniciativa de reducción de riesgos (RDR), que no implicaba la abstinencia obligatoria, y en la cual el consumo estaba fuera del control estatal. A esto siguieron otras, como puntos de intercambio y distribución de parafernalia para el consumo de drogas, salas de venopunción, etc., siempre

sin renunciar al prohibicionismo imperante en las drogas, pero configurando la intervención desde la reducción de daños (Usó, 2013).

Es decir, el caso español ilustra las complejas interacciones entre las políticas de drogas, la representación social de quienes las consumen, y las respuestas sanitarias, y legales, a esta problemática, destacando la importancia de enfoques integrales y basados en la reducción de daños, para abordar esta cuestión de manera efectiva.

1. Marco teórico. El uso de drogas en el ámbito recreativo.

El paradigma abstencionista es un modelo hegemónico de entender el consumo de drogas como una conducta a evitar debido al daño inexorable que, según este posicionamiento, genera esta conducta en la salud, promoviendo así la abstinencia como la única forma de evitar este padecer. Así pues, como expresan Faura y García (2013), con esta finalidad se penaliza, sanciona, estigmatiza, prohíbe su acceso, y se coarta el consumo de ciertas sustancias psicoactivas, siempre que no sea en un contexto, uso y mediante una percepción relacionada y/o realizada por una persona vinculada con lo biomédico. Este posicionamiento, al sustentar las políticas públicas, propicia procesos de socialización y educativos centrados en el miedo y la abstinencia, generando dinámicas que invisibilizan a todas aquellas personas que desobedecen estos postulados dominantes.

Pero, como describen Martínez y Romaní (2016), durante la década de los 90 del siglo pasado, las pautas relacionales con sustancias psicoactivas en España se fueron modificando. Será a partir de estos años cuando el consumo de drogas como la heroína se cambió por otras vinculadas a contextos de ocio nocturno y de música electrónica, como sustancias estimulantes y de síntesis, debido a sus capacidades entactógenas y de alargue de la experiencia (Martínez y Pallarés, 2013). Si a esto se le añade el aumento del consumo de alcohol, tabaco y cannabis, oteamos el inicio de una transformación en los patrones de consumo, la representación social existente sobre las drogas y los modelos explicativos que pautan a su vez los diferentes tipos de intervención (Fernández et al., 2022). Las tomas de decisiones vinculadas al fenómeno de las adicciones, sustentadas en ciertos posicionamientos políticos, construyen no sólo diferencias a nivel interpretativo, sino también en el ámbito de intervenir en ellas (Bombarolo y Pauselli, 2007; Santana et al., 2023). Esto queda plasmado en la existencia de múltiples posibilidades asistenciales basadas en diferentes modos de atender el consumo de drogas, con lo que la redirección del tipo de intervención hegemónico abstinerente, hacia nuevos modos de comprender esta relación, ha de ser un proceso de adaptación a nuevos patrones de consumo, contextos, sustancias, intenciones, etc.

Del mismo modo que aparecían nuevas personas que consumían y formas de uso, los enfoques se fueron adaptando, pasando de la reducción de daños a la de riesgos. Según Martínez y

Pallarés (2013), este cambio vino motivado tanto por los nuevos contextos y colectivos de intervención, y especialmente por los riesgos y daños que se querían evitar, no siendo lo mismo aquello que puede desarrollarse por el intercambio de una jeringuilla, que por compartir un billete para esnifar.

Según se va consolidando esta postura, el estigma y la alarma comienzan a disminuir en algunos ámbitos de la actual sociedad y, a su vez, empieza a ganar peso una mirada que entiende los usos de drogas en contexto festivo no como un padecer, sino como una forma de divertirse vinculada a ciertos riesgos, los cuales, seguramente, abandonarán al convertirse en adultos (Prins, 2008). Este proceso de maduración influye no solo en la forma de interpretar las sustancias psicoactivas, sino los contextos, patrones, etc. (Vidal, et al., 2022). Esto se plasma en la llegada de una visión sobre su uso sustentado en ideas ya consolidadas de la reducción de daños como: “las sustancias psicoactivas siempre se van a tomar, hay que saber hacerlo de la forma menos peligrosa”; “si llevan tanto tiempo consumiéndose, igual es que no se está haciendo bien”, etc. Rodríguez et al., (2008), argumentan que estas ideas se han instaurado en el imaginario social compartido sobre las drogas en la actualidad, sentando las bases no sólo de su legitimación, sino de su normalización a nivel poblacional.

Las sustancias psicoactivas, sus consumos, y su presencia en diferentes ámbitos, ya no son vistas por la sociedad civil como un problema, sino que se asocian a procesos psicosociales como el prestigio, el placer, la diversión, etc. El paso consistente de articular discursos y realidades sobre las drogas desde los posibles problemas a los posibles beneficios lleva consigo ciertos cambios en la imagen de quienes las consumen, una rebaja del estigma asociado al fenómeno, etc. Es decir, una metamorfosis identitaria de un peligro, enfermo y malhechor, a una persona usuaria que busca de manera intencionada el equilibrio entre aquello que las drogas le aportan y aquello que puede perder con su consumo.

Aunque, lamentablemente como indica Romaní (2004), la imagen normalizada, que tienen muchas personas, en diversos contextos, sobre las drogas, se ha instaurado mucho antes que en los medios de comunicación, en ciertos dispositivos asistenciales y en el ámbito político, como podemos ver en la siguiente imagen (Figura 1).

Figura 1.

Cartel de la campaña 'No a las drogas' de la Comunidad de Madrid (2022).



En esta línea de la normalización y de respuesta a la incipiente realidad vinculada al uso de drogas, Usó (2013), indicó como poco a poco fueron apareciendo recursos de intervención más acordes con la realidad actual de los consumos de drogas como Energy Control, Ai Laket, o Consumo con ciencia, en España, y Échele Cabeza, y Proyecto Soma, fuera de las fronteras ibéricas, los cuales se centran en ofrecer información no moralista sobre las drogas, estrategias de reducción de riesgos y daños, reflexión sobre políticas de drogas, y mucho más, similares a la presentada en este texto. De todas ellas, aquella con mayor trayectoria es Energy Control, la cual vamos a presentar a continuación.

2. Energy Control: la adaptación de los dispositivos asistenciales a la realidad de los consumos de drogas actuales.

Como describimos en la sección anterior, en el contexto de la problemática de las drogas en España, el uso de ciertas sustancias vinculado a lo contracultural, a ciertos procesos de sanación, interpretado como un rasgo identitario de ciertos agentes sociales, etc., se ha transformado en un hábito arraigado al consumismo y a la búsqueda de escape de la realidad.

Hasta este momento los dispositivos asistenciales de la época centran sus intervenciones en tres tipos de acciones:

- 1- Acciones interventivas sobre personas que habían desarrollado una relación de dependencia, sin distinguir entre aquellas que querían abandonarla y las que no.
- 2- Actividades orientadas hacia la prohibición y/o represión de ciertos usos de algunas sustancias psicoactivas concretas.
- 3- Actuaciones centradas en prevenir el inicio o retrasar el consumo de drogas.

Todo ello sustentado por un cambio drástico sobre la manera de entender el uso de sustancias psicoactivas como parte de las dinámicas de una sociedad marcada por la crisis de los ´70 y los cambios de políticas sobre drogas de los 80 que provocaron esta modificación.

Esto nos lleva a reflexionar sobre... ¿Qué sucede con aquellas personas que quieren consumir o seguir consumiendo drogas? ¿Con las que desarrollan otros problemas no vinculados a la dependencia del consumo de drogas? ¿Con aquellas que construyen su experiencia con estas sustancias en términos positivos?

Ante la irrupción, no sólo de nuevas formas de entender las adicciones, sino de nuevos patrones, personas que consumen, pautas, espacios de consumo, sustancias psicoactivas, etc., en el año 1997 nace el proyecto Energy Control (EC), presentando un enfoque novedoso en el panorama nacional de intervención con personas que usan drogas, el cual trató de responder a estos nuevos perfiles y realidades vinculados con el consumo de estas (Figura 2).

Figura 2.

Cómic sobre reducción de riesgos Join the party! (Energy Control, 1997).



Esta iniciativa emerge de la conjunción interventiva llevada a cabo entre personas usuarias y trabajadoras del Centro de Atención y Seguimiento a las drogodependencias de Sants, gestionado actualmente por la Asociación, Bienestar y Desarrollo (Asociación Bienestar y Desarrollo [ABD], 2024). Según la información que aparece en su web, EC integra y complementa el trabajo, experiencia y conocimientos de todas las personas, profesionales y voluntarias que lo constituyen, cuyo objetivo principal es el de ofrecer un servicio útil para quienes usan drogas (Energy Control, 2024). Así pues, como señalan en su trabajo Insúa y Lledó (2014), el trabajo de EC no se centra en promover la abstinencia de drogas y la prohibición de estas, sino que busca reducir los posibles riesgos vinculados al uso de drogas que pueden aparecer en personas consumidoras.

EC, al principio, centró su modelo de trabajo en generar espacios y materiales informativos dirigidos a reducir los daños/riesgos vinculados al uso de la MDMA en espacios de ocio (Figura

3), los cuales repartían directamente a las personas usuarias.

Figura 3.

Folleto de información sobre el consumo de MDMA (Energy Control, 2002).



La información facilitada a las personas, usuarias o no, se centraba en mantener una correcta hidratación, las dosificaciones, cómo actuar ante una intoxicación, etc. Además, en 1999, se abrió el servicio de análisis de sustancias en un local cedido por ABD en el distrito de Gracia de la ciudad de Barcelona. En él se trataba, de manera muy rudimentaria, de conocer qué tenían las principales sustancias que se consumían en esa época. Este servicio, posteriormente, se transformó en una de las señas de identidad de todo el programa.

Paralelamente, la presencia de EC fue ampliándose a nivel nacional, abriendo delegaciones propias en Barcelona, Madrid, Antequera y Palma, a la par que comenzó a diversificar su temática de intervenciones y servicios prestados. Según fueron pasando los años, el programa comenzó a generar acciones centradas no sólo en otras sustancias como la cocaína, alcohol, sulfato de amfetamina, etc., sino en los patrones de consumo y posibles conductas de riesgo asociadas (Figura 4).

Figura 4.

Folleto de información sobre alcohol y conducción “¿Bebes, conduces?” (Energy Control, 2014).



Además, se pasó de realizar acciones meramente informativas en ámbitos concretos y con herramientas limitadas -como mesas con información en entorno de fiesta-, a desarrollar en estos espacios pruebas de alcoholemia, análisis de drogas, formaciones a profesionales, talleres en contextos educativos, etc., usando siempre formas de comunicación adaptadas a la población diana. Es decir, EC adaptó su metodología de intervención a los nuevos perfiles de personas usuarias, las nuevas sustancias, y las demandas relacionadas con ambas realidades, características que marcan hoy en día los ejes centrales del programa.

En los años siguientes, Energy Control sigue realizando su labor y ganando visibilidad y reconocimiento entre la población consumidora de ocio nocturno, a la vez que va consolidándose como servicio de reducción de riesgos útil para las políticas de sanidad. Esto se empieza a vislumbrar a partir del 2002, año en el que recibe el premio galardón de la Jove Cambra de Barcelona por su labor, fenómeno que favorece más si cabe su consolidación dentro del ámbito del abordaje de las adicciones en España. La recepción de premios por parte del programa no ha parado hasta la actualidad, como por ejemplo: la Mención de Honor del Premio Reina Sofía 2008 en su 17ª edición, al proyecto Alcohol y Conducción de Energy Control, o el European Drug Prevention Prize en 2010. Estos reconocimientos vienen acompañados de la incorporación del programa en la base de datos Trans European Drug Information (TEDI) en 2011, situación que deja a EC en una posición de cierta relevancia, y consolida su servicio de análisis a nivel internacional, pero que no se traslada a la hora de recibir mayor dotación económica institucional dirigida a poder desarrollar todos sus servicios.

Otra de las características centrales de EC es la forma de definir a las personas usuarias con las que trabaja. Como explican Rovira e Hidalgo (2003), existen personas que deciden consumir drogas sin pensar en los posibles daños que pueden causar. Esta toma de decisiones se sustenta en la búsqueda de ciertos placeres, los cuales conllevan de manera implícita la asunción de ciertos riesgos. Energy Control, a través del empoderamiento de estas personas mediante el

acceso a información fiable, la no estigmatización, el respeto a los consumos, etc., procurará que las tomas de decisiones vinculadas al uso de drogas mitiguen la mayor cantidad de riesgos, sin olvidar la parte vinculada al placer. Esto es aquello que metodológicamente se llama “gestión de placeres y riesgos”.

Esta forma de trabajo, inexorablemente, conlleva un nuevo marco de interacción entre personas usuarias, profesionales y voluntariado, el cual acaba con ciertas lógicas pretéritas que despersonalizan, cuestionan y problematizan a las primeras, en aras de una relación más igualitaria, situación que favorece tanto el acercamiento, como la implicación de todas las partes involucradas en las dinámicas planteadas por el programa, así como el intercambio de saberes entre personas consumidoras, expertas, y los diferentes grupos de iguales de los que forman parte. Este proceso de creación de saber, desarrollado por Energy Control a lo largo de los años, ha generado gran cantidad de conocimiento técnico sobre drogas, pautas de consumo, interacciones, etc., que suple tanto el vacío de información objetiva generado por el prohibicionismo (Parés, 2013), como la falta de referencia por parte de las personas usuarias hacia lo teórico.

A pesar de todo, críticas (Fernández et al., 2022) muestran cómo EC, pese a desarrollar estrategias de reducción de riesgos para personas con consumos de drogas no problematizados, termina enmarcándose dentro del modelo hegemónico de intervención en estas. Es decir, a pesar de este enfoque, su influencia por lógicas neoliberales afecta en lo corporal y lo vivencial, al pautar tipos de relaciones acertadas con las sustancias, proceso que genera un modelo de intervención que moldea la subjetividad desde una perspectiva específica de salud. Sepúlveda y Romaní (2013), planteaban críticas similares, argumentando que la dicotomía del riesgo será sustituida por una escala que va de la salud (abstinencia) a la enfermedad (adicción), generando formas segmentadas y focalizadas de intervenir. Dicho de otro modo, los modos de intervención en adicciones se aplican mediante políticas de gestión diferencial (Castel, 1984).

3. ¿Qué sustenta teóricamente este tipo de intervención?

Como ya hemos presentado, Energy Control responde de una manera concreta a ciertas exigencias impuestas por las propias necesidades del contexto de intervención sobre drogas de la sociedad actual. Pero, teóricamente, ¿cuáles son sus bases? Esta, y otras preguntas similares, serán respondidas a continuación.

Energy Control, no se posiciona ni a favor ni en contra de las drogas (Energy Control, 2006), aunque sí están a favor de la regulación de estas en un intento de dar respuesta a la realidad de consumo actual, ya que la prohibición del uso de drogas y la abstinencia no lo han conseguido. Además, existen dos fenómenos claves para comprender el tipo de intervención en el ámbito de las adicciones que realiza EC:

1- El posicionamiento no moralista sobre las drogas y las personas que las usan, siempre desde la asunción de una constante gestión de los posibles riesgos y placeres que estas acciones conllevan. Esto se genera mediante el desarrollo de procesos educativos y socializantes con relación a las sustancias psicoactivas sustentados en información veraz y contrastada, muchas veces opuestos a lo promovido por el paradigma abstencionista y el centrado en la prohibición.

2- La asunción de la reducción de riesgos como la otra cara de la moneda de la reducción de daños. Martínez y Pallarés (2013) afirman que la aparición de nuevos contextos de consumo y de personas que toman drogas propiciaron la llegada de nuevos riesgos y daños a evitar. Este cambio hace que los posibles daños sean algo inespecífico e improbable, con lo que se aboga directamente por la utilización únicamente del vocablo riesgo, posicionamiento teórico asumido por Energy Control desde sus inicios.

Pero si tenemos que fijarnos en un concepto clave para comprender los postulados teóricos de Energy Control, no podemos evitar referirnos al trabajo de Zinberg (1984), sobre la relación existente entre contexto, sustancia y persona como foco necesario para comprender el fenómeno de las adicciones desde una perspectiva no reduccionista, la cual sustenta las intervenciones realizadas por el programa presentado (Figura 5).

Figura 5.

Triángulo de Zinberg (Energy Control, 2020).



Cabe recordar cómo Zinberg (1972) realizó un estudio sobre el uso de heroína en un conflicto bélico, en el cual demostró que el contexto influía en el consumo dado que, al acabar la guerra, el uso de esta sustancia remitió en las personas que la usaban en gran medida. Aquí es donde, por primera vez, presentó la importancia del estudio de todas las variables que influyen en el

fenómeno de las adicciones, que más tarde presentó en el primer trabajo citado de este autor. Estudios más coetáneos, como destacan Apud y Romaní (2016), mostraron cómo la personalidad y el contexto social no pueden analizarse como algo sin trascendencia en las adicciones, sino como parte central de estas.

Así pues, este modelo multivariable para comprender las adicciones, que influye en Energy Control como señala Fernández (2018), no olvida ni la dimensión biológica -dado que la influencia en el organismo es considerada como una parte más del sistema-, ni el componente psicológico -que encuentra causas como la falta de auto-control, confusión emocional, pensamientos negativos, etc.-, ni los aspectos sociales, como el nivel socioeconómico, la capacidad adquisitiva, la pobreza, la tecnología, los diferentes significados asociados al consumo de los diversos grupos sociales existentes, etc.

Es interesante destacar como Energy Control, en sus bases teóricas y metodológicas de trabajo, aboga por la existencia de un uso responsable de drogas, así como de la existencia de un derecho por parte de las personas que las consumen a tener información que ayude a decidir sobre su salud en términos siempre de prevención (Energy Control, 2006). Este posicionamiento, contrario a las posturas abstencionistas y centradas en la prohibición, que reduce todos los usos de drogas a problemáticos, reconoce una heterogeneidad zinberiana tanto en las prácticas de consumo como en las sustancias y personas, asumiendo de esta manera el posicionamiento teórico de que no todo lo relacionado con el consumo de sustancias psicoactivas es conflictivo, sino que puede llegar incluso a situaciones placenteras.

En suma, Energy Control se inscribe dentro del paradigma de salud y libre elección individual de consumir o no, enfocando su acción en la prevención de riesgos, y a su vez, en el trabajo para poner de relieve la existencia no sólo de riesgos vinculados al consumo, sino también de placeres.

Antes de finalizar no podemos olvidar el papel que el voluntariado tiene a la hora de realizar todas las acciones que acabamos de presentar. Estas personas, ejerciendo de agentes de salud, desarrollan dinámicas de peer education interviniendo cómo iguales entre sí (Gutiérrez y Robles, 2018), contraponiéndose a la forma más tradicional de realizar intervenciones en el ámbito de las adicciones, en las que este papel y la posesión del saber correcto está asumido por una persona profesional alejada de la realidad del fenómeno.

4. Metodología.

Este artículo se sustenta en una revisión documental sobre Energy Control, y su posicionamiento en el campo del tratamiento de las adicciones en España. Según Bavaresco (2001), este tipo de investigación facilita un soporte de entendimiento preliminar a las fuentes consultadas relacionadas con el tema de estudio, al presentar tanto los precedentes como los postulados

redactados sobre el objeto de indagación.

Desde la selección y recopilación de información vinculada con el contexto epistemológico seleccionado, a través del estudio de revistas, periódicos, libros, y otros soportes similares, de manera sistemática, ya sea bajo la forma de datos que puedan haber sido producto de medición hecha por otros, o como textos que en sí mismos constituyen los eventos de estudio, el fin de la pesquisa es conseguido, según Hurtado (2007).

Así pues, esta revisión emana de la propia necesidad no sólo de conocer el programa que centra este texto, sino de la escasa conceptualización que sobre su posicionamiento de intervención podemos encontrar en la literatura académica actual.

5. Resultados. ¿Qué conforma Energy Control?

Energy Control depende, principalmente, de la Asociación Bienestar y Desarrollo, situación que influye en los siguientes aspectos:

1- Dado que ABD tiene la titularidad del programa EC, este tiene gran dependencia, tanto económica como ideológica, de la anterior organización, pese a que Energy goza de cierta sustentabilidad económica provocada por fuentes de financiación como Plan Nacional Sobre Drogas, la Generalitat de Cataluña, la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de Madrid, etc.

2- Directamente relacionado con el punto anterior, aunque en menor medida, Energy Control presenta cierta subordinación a nivel de gestión con ABD. Si bien es cierto que el programa cuenta con sus propios espacios, materiales, organigrama, etc., hay ciertas tomas de decisiones y materiales como algunos vehículos que son compartidos por otros recursos de la ONG, por ejemplo.

En definitiva, la supeditación organizacional que sufre Energy Control, hace que no pueda despegar como un proyecto independiente, pero a su vez le dota de una viabilidad económica prácticamente asegurada, y de proyección y consolidación dentro de las políticas de reducción de riesgos españolas.

Como elementos organizacionales identificativos, Energy Control plantea las siguientes cuestiones:

Misión. Ser una referencia rigurosa, honesta, y libre de tabúes, para que las personas que usan drogas puedan gestionar los placeres y los riesgos asociados a su consumo.

Visión. Relacionada con vivir en un mundo en el que existe una sociedad educada en el consumo responsable, en la convivencia con las drogas, y en el respeto hacia las personas que las usan, en un contexto en el que las políticas contribuyen a ello.

Valores. Dinamismo e innovación, responsabilidad y respeto, orientación hacia la persona y sus

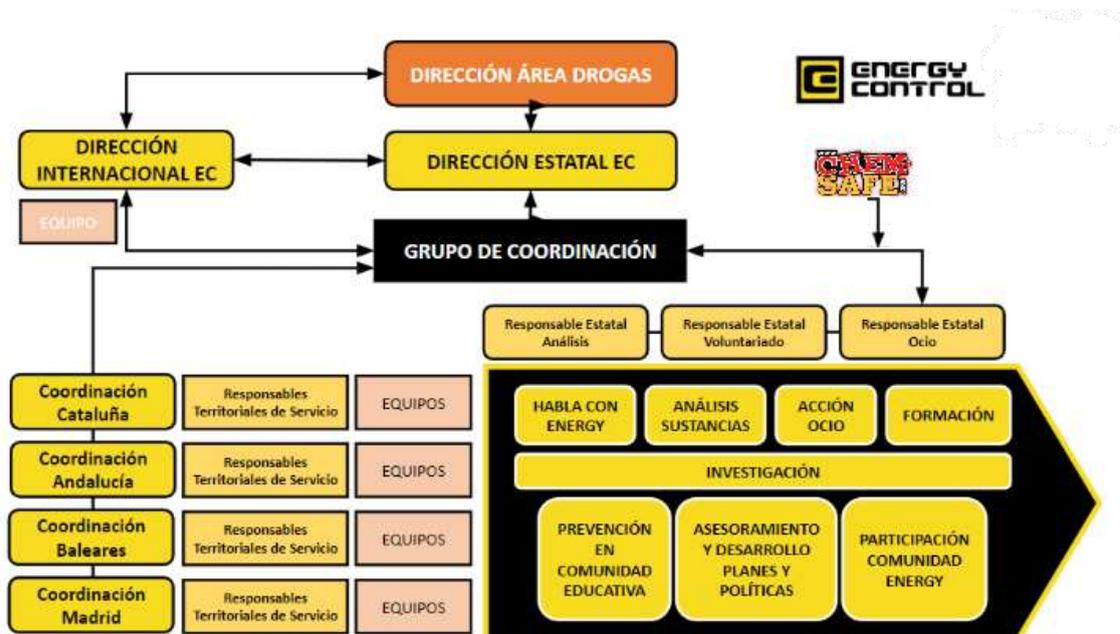
necesidades, genuinidad y liderazgo, adaptación a la realidad, sin paternalismos... El objetivo principal que plantea EC es prevenir los potenciales problemas y reducir los riesgos asociados al consumo de sustancias psicoactivas, mediante una estrategia de información, formación, asesoramiento y análisis de sustancias, lo más objetiva posible, cercana y libre de juicios, que ofrezca a las personas la posibilidad de valorar y tomar sus propias decisiones con mayor conocimiento y conciencia, en beneficio de su salud y su calidad de vida.

El programa está orientado a tener un impacto especialmente efectivo en población que hace un uso recreativo de drogas y en sus entornos directos, aunque no de manera exclusiva, ya que sus principios para la intervención están concebidos de base para aplicarse y ponerse a disposición de cualquier persona cuyos intereses profesionales y/o individuales estén vinculados con las sustancias psicoactivas, y sus posibles usos. Además, de manera complementaria, también se identifica, canaliza y orienta a personas que puedan estar teniendo relaciones problemáticas con el consumo y/o adicción, hacia la red de atención de adicciones especializada. También trabaja con la sociedad civil, y ciertos estamentos públicos, realizando incidencia política en el ámbito de derechos humanos y salud pública.

Actualmente, Energy Control cuenta con el siguiente organigrama (Figura 6):

Figura 6.

Organigrama de Energy Control.



Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, cabe destacar que la figura más alta en la anterior imagen corresponde a la persona que ejerce de nexo entre EC y ABD. Inmediatamente después, encontramos a las

personas responsables de las dos grandes áreas de Energy Control en la actualidad: internacional y estatal. El grupo de coordinación está conformado por las dos representaciones anteriores, las personas coordinadoras de cada una de las delegaciones existentes en España, y quien represente a cada uno de los servicios que ofrece el programa. Además, cada espacio de EC cuenta con diversas personas responsables territoriales de Voluntariado, Intervenciones en Ocio y Tiempo Libre, y en los Servicios de Información, Asesoramiento y Análisis de Sustancias generalmente, así como otras vinculadas a los servicios de investigación y divulgación, prevención en medio educativo, etc., según las necesidades territoriales.

5.1 ¿Qué ofrece Energy Control?

Energy control, como programa social vinculado a ABD, ha de ser entendido como una iniciativa destinada a mejorar las condiciones de vida de la población antes citada. Esto se realiza mediante el ofrecimiento de una serie de servicios los cuales, según Montoya y Boyero (2013), son el conjunto de vivencias resultado del contacto entre la organización y las personas usuarias, considerando siempre dar respuestas a sus necesidades de la manera más adecuada influirá en la propia supervivencia del programa. Actualmente, EC ofrece los siguientes servicios:

Atención multicanal a dudas y preguntas de forma individualizada. Es la puerta de entrada a EC, ya que su objetivo es contactar con personas que consumen drogas y/o con todas aquellas que quieran información sobre los posibles riesgos y placeres vinculados al consumo. Además, este emprendimiento funciona como vía de detección temprana de casos de consumos problemáticos y relaciones de dependencia, para poder orientarlos a los servicios especializados en adicciones existentes. Las atenciones se hacen tanto de manera presencial como online (web, RRSS, email, etc.).

Analiza tus sustancias. Es el servicio central de EC en la actualidad al conectar, cohesionar y complementar al resto. Su objetivo principal consiste en ofrecer información y asesoramiento, desde una perspectiva de reducción de riesgos, a personas que han decidido consumir drogas, a través de la aplicación de ciertas técnicas de laboratorio para el análisis tanto de la concentración de la sustancia psicoactiva como los posibles adulterantes.

Existen tres posibilidades de acceso a este servicio (Figura 7): en sus propias sedes, en entornos de consumo vinculados al ocio, y mediante envíos por correo postal para aquellas personas que no residen en localidades donde hay sedes de Energy Control.

Figura 7.

Disoluciones de sustancias psicoactivas (Energy Control, 2020).



Actualmente, el programa aplica como técnicas de análisis de sustancias los tests colorimétricos, la cromatografía de capa fina (TLC), la espectrofotometría ultravioleta (UV), la cromatografía de gases ensamblada a espectrometría de masas (GC/MS), la cromatografía líquida de alta resolución (HPLC) y la cromatografía líquida ensamblada a espectrometría de masas (LC/MS). Recientemente, y solo en una de sus sedes, se ofrecen análisis mediante infrarrojos por transformada de Fourier (FTIR).

Acción Ocio. Este servicio centra su actividad en realizar intervenciones desde los postulados de la reducción de riesgos, aproximándose e integrándose en aquellos espacios de ocio donde se producen consumos de drogas para así facilitar información, asesoramiento y orientación sobre estas (Figura 8). Uno de los principales valores de este tipo de acciones es que son realizadas por personas voluntarias, las cuales al ser reconocidas como iguales por el grupo sobre el que se trabaja, ejercen como una especie de agentes comunitarios de salud (Añel et al., 2023; Rocha et al., 2020).

Figura 8.

Intervención de proximidad en ocio (Energy Control, 2020).



Paralelamente, también busca trabajar la responsabilidad, y concienciación, tanto de las empresas como de las personas que trabajan en ellas vinculadas al ocio, conciertos, festivales, ayuntamientos y organizaciones gestoras de eventos y fiestas patronales.

Formación. Este servicio ofrece e imparte acciones formativas especializadas en prevención y reducción de riesgos dirigidas, tanto a profesionales de múltiples ámbitos (sanitario, universitario, local, etc.), como a diversos sectores (público, privado, etc.). Su objetivo principal es el de capacitar, formar y desarrollar diferentes competencias vinculadas con la RDR y daños tanto a personas que tienen contacto con drogas y/o quienes las usan, como a todas aquellas que quieran informarse sobre ellas.

Prevención en medio educativo engloba acciones centradas en la aproximación a espacios frecuentados por menores, adolescentes, familias y jóvenes, con la intención de facilitar información, asesoramiento y orientación en materia de drogas y sus usos, adecuadas a sus inquietudes, edad y manera de vivir su realidad.

El objetivo central de estas acciones es prevenir que los primeros acercamientos a las drogas y sus usos sean problemáticos, sustentado desde la implementación de estrategias de reducción de riesgos, así como favorecer la toma de decisiones reflexivas en las personas sobre las que se interviene.

Asesoramiento y desarrollo de planes y políticas públicas. Energy Control ofrece la elaboración de planes, informes y propuestas profesionales para generar, implementar y evaluar políticas, estrategias y acciones tanto a nivel local como autonómico, nacional e internacional. Además, existe también la posibilidad de desarrollar las acciones propuestas por parte de sus profesionales.

Investigación y divulgación. Estas acciones se centran en la realización y difusión de estudios científicos tanto del análisis de los datos emergentes de las actividades y registros de EC, como

de procesos propios de producción de estos, siendo este el caso del Observatorio Energy Control de Riesgos, Consumos y Cuidados (OEC, Figura 9).

Figura 9.

Imagen de la difusión de los resultados del OEC 2022 (Energy Control, 2022).



Su objetivo es divulgar y generar conocimiento científico en materia de reducción de riesgos y uso de drogas, partiendo del acceso privilegiado que tiene a ciertos perfiles y contextos de personas consumidoras.

Participación comunitaria y voluntariado. Este servicio brinda la posibilidad de acoger, formar y vincular a personas dentro de la actividad de Energy Control como voluntarias. El objetivo es fomentar la participación comunitaria de la ciudadanía en contextos de uso de drogas, para acercar las estrategias de RDR mediante la figura del igual, realizando labores similares a un agente de salud, pero desde el trabajo “peer to peer”.

Chemsafe (ver figura 10). Se trata de un recurso tanto online como presencial, cuyo objetivo se centra en proporcionar información, asesoramiento y análisis de sustancias a personas que realicen un uso sexualizado de drogas, que participe en sesiones de Chemsex y/o para aquellas de la comunidad LGBTIQ+ que utilicen este tipo de sustancias psicoactivas.

Figura 10.

Imagen de la web de Chemsafe (Energy Control, 2024).



De manera específica, este servicio responde consultas vinculadas a prácticas sexuales de riesgo o no, en conjunción con el uso de drogas, VIH, y otras enfermedades de transmisión sexual.

Conclusiones y discusión

Energy Control ha demostrado ser una organización pionera en la reducción de riesgos asociados al consumo de drogas, adoptando un enfoque innovador y progresista, en un campo tradicionalmente marcado por el prohibicionismo. Su misión, visión y valores reflejan un compromiso sólido con la promoción de la salud, el respeto hacia las personas que consumen drogas, y la educación sobre los riesgos y placeres relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas. Su enfoque se centra en la promoción de la salud, la educación sanitaria y la libre elección individual en relación con el consumo de sustancias psicoactivas.

El programa presentado en este texto trata de lograr cambiar la parte de la percepción social existente sobre las drogas y sus diferentes usos, normalizando su presencia, y promoviendo un enfoque no punitivo, en lugar del veto y estigma al consumo. Así pues, Energy Control es un actor clave en la promoción de un consumo más seguro, en la concienciación sobre los posibles riesgos y placeres asociados a las drogas, así como en la defensa de los derechos de las personas que consumen, tanto en el ámbito de la salud pública, como en lo político.

Las nuevas realidades, sustancias y patrones de consumo, invisibilizadas por los modelos hegemónicos de intervención en el campo de las adicciones, han recibido respuesta por EC, ofreciendo servicios como análisis de sustancias, y asesoramiento y formación en entornos educativos y de ocio, sin presentar una visión negativa de una realidad evidente: la existencia de consumos de drogas vinculados al ocio.

Además, subraya la relevancia de personas voluntarias en las acciones de la organización, incorporadas mediante un proceso formativo que las capacita como agentes de salud, las cuales actúan como iguales entre la población diana del programa, representando un cambio significativo en la forma en que se aborda el consumo de drogas, alejándose de los enfoques tradicionales basados en la abstinencia y el control externo. En un contexto donde la

estigmatización y la criminalización suelen prevalecer, Energy Control representa un modelo a seguir en la promoción de un enfoque más humano, empático y efectivo en la gestión de los consumos de drogas.

Pese a este posicionamiento como precursor del cambio en los modelos de intervención en las adicciones que Energy Control representa, no se puede olvidar que ha recibido críticas tanto por su excesiva tolerancia con los usos de drogas, como por reproducir partes del modelo hegemónico de intervención. Esto último se produce al promover postulados neoliberales en su forma de interpretar las sustancias psicoactivas, incluyendo en la subjetividad y corporalidad, de su población diana, la imposición de un tipo de salud determinada.

Bibliografía

- Añel, R. M., Astier, M. P. & Coll, T. (2023). ¿Por qué resulta cada vez más complicado “hacer lo que hay que hacer” y “dejar de hacer lo que no hay que hacer”? Estrategias para revertir las prácticas de bajo valor. *Atención Primaria*, 55(7), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102630>
- Asociación Bienestar y Desarrollo. (26 de marzo 2024). *Programas: Energy Control*. <https://abd.org/programas/energy-control/>
- Apud, I. & Romaní, O. (2016). La encrucijada de la adicción. Distintos modelos en el estudio de la drogodependencia. *Health and Addictions. Salud Y Drogas*, 16(2), 115-126. <https://doi.org/10.21134/haaj.v16i2.267>
- Bavaresco, A. (2001). *Proceso Metodológico de la Investigación. Cómo hacer un Diseño de Investigación*. Universidad de Zulia.
- Bombarolo, F. y Pauselli, E. (2007). Programas sociales, construcción de equidad y paradigma de la "intervención social". Centro de Documentación en Políticas Sociales del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. <https://politicayplanificacionsocial sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/190/2012/04/Bombarolo-F.-Pauselli-E.-2007-%E2%80%9CProgramas-sociales-construcci%C3%B3n-de-equidad-y-paradigma-de-la-%E2%80%9Cintervenci%C3%B3n-social%E2%80%9D%E2%80%9D.pdf>
- Bones, K., Tittoni, A., Giacomelli, A., Varela, D., & Popoviche, R. (2020). O trabalho dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) na política de HIV/AIDS. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(31), 27-49. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n3.2>
- Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos. De la antipsiquiatría al post-análisis*. Anagrama.
- Comunidad de Madrid. (2022). *Cartel de la campaña no a las drogas* [Fotografía]. Comunidad de

- Madrid. <https://www.comunidad.madrid/notas-prensa/2022/10/24/comunidad-madrid-lanza-hoy-campana-informativa-no-drogas-concienciar-riesgos-su-consumo-jovenes>
- Energy Control. (1997). Cómec sobre reducción de riesgos Join the party! [Fotografía]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/04/folletojointheparty.pdf>
- Energy Control. (2002). *Folleto de información sobre el consumo de MDMA* [Fotografía]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/08/FolletoMDMAPDFII.pdf>
- Energy Control. (2006). *Energy Control. Bases teóricas y metodologías de trabajo*. Asociación Bienestar y Desarrollo (ABD). Energy Control.
- Energy Control. (2014). *Folleto de información sobre alcohol y conducción “¿Bebes, conduces?”* [Fotografía]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/08/bebes-conduces-VISTA-WEB.pdf>
- Energy Control. (2020). Disoluciones de sustancias psicoactivas. [Fotografía]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/09/serviciodeanalisismad-1024x768.jpg>
- Energy Control. (2020). Intervención de proximidad en ocio [Fotografía]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/09/IMG-20190818-WA0011-300x224.jpg>
- Energy Control. (2020). Triángulo de Zinberg [Fotografía]. Energy Control. https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2022/05/Triangle_De_Zimberg_CARTELL_FINAL.pdf
- Energy Control. (2022). Imagen de la difusión de los resultados del OEC 2022. [Fotografía]. Energy Control. <https://energycontrol.org/energy-control-presenta-los-resultados-de-la-primer-edicion-de-su-observatorio-de-consumos-riesgos-y-cuidados/>
- Energy Control. (2024). Imagen de la web de Chemsafe [Fotografía]. Energy Control. <https://www.chem-safe.org>
- Energy Control. (26 de marzo de 2024). *¿Quiénes somos?* <https://energycontrol.org/quienes-somos/>
- Escohotado, A. (1992). *Historia General de las Drogas*. Alianza Editorial.
- Escohotado, A. (1994). *Las drogas. De los orígenes a la prohibición*. Alianza Cien.
- Escohotado, A. (1997). La prohibición: principios y consecuencias. En Melo, M. y Seibel, S., *Drogas, hegemonía do cinismo* (pp. 99-116). Fundação Memorial da América latina.
- Faura, R. & García, N. (2013). El ocio nocturno y la reducción de riesgos. En Martínez, D. P. &

- Pallarés, J., *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas* (pp. 169-181). Milenio.
- Fernández, D. (2018). *Narcóticos Anónimos y Centros de Atención al Drogodependiente: un análisis antropológico de dos recursos asistenciales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/4692b22b-7ca1-4ebe-a195-fa576210a76b>
- Fernández, D., Gallego, E., & de la Vega, B. (2022). Energy Control: reflexiones teóricas sobre un programa español de reducción de riesgos, desde el paradigma de la biopolítica. *Cultura y Droga*, 27(33), 42-61. <https://doi.org/10.17151/culdr.2022.27.33.3>
- Freud, S. (1980). Über coca. En Byck, R. (1980), *Escritos sobre la cocaína* (pp. 91-122). Anagrama.
- Gutiérrez, P. & Robles, C. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2115>
- Hurtado, J. (2007). *El proyecto de investigación. Metodología de la Investigación Holística* Sypal-Quiron ediciones.
- Insúa, P. & Lledó, M. (2014). Proyecto arRISKu MUGAN: materiales para la reducción de los riesgos asociados al consumo de drogas. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 34(123), 477-489. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352014000300003>
- Martínez, D. P. & Pallarés, J. (2013). *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas*. Milenio.
- Martínez, D. P. & Romaní, O. (2016). Els danys de les polítiques prohibicionistes en l'àmbit de les drogues. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 21(1), 33-49. <https://www.raco.cat/index.php/QuadernselCA/article/view/317133/410456>
- Massó, P. (2015). Cartografía de heterotopías psicoactivas: una mirada a los discursos médicos, jurídicos y sociales sobre los usos de drogas. *Salud colectiva*, 11(3), 381-399. <https://dx.doi.org/10.18294/sc.2015.723>
- Montoya, C. & Boyero, M. (2013). El CRM como herramienta para el servicio al cliente en la organización. *Visión de futuro*, 17(1), 130-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357935480005>
- Parés, O. (2013). La génesis de la reducción de riesgos. En Martínez, D. P. & Pallarés, J. (2013),

- De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas* (pp. 71-89). Milenio.
- Prins, E. H. (2008). "Maturing out" and the dynamics of the biographical trajectories of hard drug addicts. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), 1-39. <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.322>
- Rocha, K. B., da Silveira, A. C. T., Gazzola, A. F. G., da Silva, D. V., & Eifler, R. P. (2020). O trabalho dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) na política de HIV/AIDS. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(3), 27-49. <http://dx.doi.org/10.26864/pcs.v10.n3.2>
- Rodríguez, E., Ballesteros, J. C., Megías, I. & Rodríguez, M. A. (2008). *La lectura juvenil de los riesgos de las drogas: del estereotipo a la complejidad*. FAD/Caja Madrid.
- Romaní, O. (1999). *Las Drogas. Sueños y razones*. Ariel.
- Romaní, O. (2004). ¿Cómo se ha informado de las drogas en la sociedad española? Intervención social, percepciones, y valores. En Pantoja, L. & Abeijón, J. A., *Los medios de comunicación y el consumo de drogas* (pp. 39-65). Universidad de Deusto.
- Rovira, J. & Hidalgo, E. (2003). *Gestión del placer y del riesgo: o cómo enseñar a disfrutar la noche y no morir en el intento*. VIII Jornadas sobre Prevención de Drogodependencias de Alcorcón. <https://es.scribd.com/document/44671396/Gestion-de-placeres-y-riesgos-en-el-uso-de-drogas>
- Santana, A., Mejías, E. & Saracostti, M. (2023). ¿Para qué contar con programas de intervención social en las escuelas en contextos de pobreza? Significados asociados al sentido de la implementación de los programas desde la perspectiva de los actores. *European Journal of Education and Psychology*, 16(1), 1-24. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2137>
- Sepúlveda, M. & Romaní, O., (2013). Conceptualización y políticas de la gestión del riesgo. En Martínez, D. P. & Pallarés, J. (2013). *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas* (pp. 89-103). Milenio.
- Usó, J. C., (2013). Políticas de drogas en España. En Martínez, D. P. & Pallarés, J., *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas* (pp. 55-71). Milenio.
- Vidal, C., Navarro, J., y Fernández, D. (2022). *Energy Control: Observatorio de consumos, riesgos y cuidados. Informe Técnico. OEC 2022*. Asociación Bienestar y Desarrollo. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33673.93282>
- Zinberg, N. E. (1972). Heroin use in Vietnam and the United States. *Archives of General Psychiatry*, 26(5), 486-488. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1972.01750230096019>
- Zinberg, N. E. (1984). *Drug, Set, and Setting The Basis for Controlled Intoxicant Use*. Yale University Press.

Energy Control: over 25 years breaking with the ban on drug use.

Diego Fernández Piedra

Universidad Complutense de Madrid y Energy Control

<https://orcid.org/0000-0002-3138-9827>

diefer05@ucm.es

Jordi Navarro López

Energy Control

<https://orcid.org/0000-0003-3334-0741>

investigacion@energycontrol.org

Claudio Vidal Giné

Energy Control y Asociación Bienestar y Desarrollo

<https://orcid.org/0000-0002-4936-007X>

claudiovidal@energycontrol.org

Berta de la Vega Moreno

Energy Control

<https://orcid.org/0000-0002-8156-0207>

bvega@energycontrol.org

ABSTRACT

The following article addresses the importance of Energy Control as one of the organizational references linked to the implementation of the paradigm of risk reduction in drug use not only in Spain, but worldwide. This programme focuses its work not only on health promotion based on generating and facilitating access to reliable information on the consumption of psychoactive substances, but also on promoting the free choice of this positioning, always without forgetting the pleasures linked to its use. To this end, it offers a series of services such as substance analysis, counseling, and guidance in consumption environments, etc. In addition, it carries out interventions in leisure spaces to provide information and support to consumers and generates the participation of volunteers, highlighting its peer education approach. In short, Energy Control, in its more than 25 years of history, has contributed to changing the social perception of drugs, going from considering them a problem to normalizing their presence in society, managing to change the narrative and the way of intervening in relation to drug use, fostering a culture of risk reduction and promoting a healthier approach to psychoactive substances.

Keywords: Drugs, Health Education, Health policy, Drug policy, Health, Value systems, Social Control.

Energy Control: más de 25 años rompiendo con la prohibición del consumo de drogas.

RESUMEN

El siguiente artículo aborda la importancia que Energy Control tiene como uno de los referentes organizativos vinculados a la implementación del paradigma de la reducción de riesgos en el consumo de drogas, no sólo en España, sino en el mundo entero. Este programa centra su labor no exclusivamente en una promoción de la salud basada en generar, y facilitar, el acceso a información fiable sobre el consumo de sustancias psicoactivas, sino en promulgar la libre elección de este posicionamiento, siempre sin olvidar los placeres vinculados a su uso. Para ello ofrece una serie de servicios como el análisis de sustancias, asesoramiento y orientación en entornos de consumo, etc. Además, realiza intervenciones en espacios de ocio para brindar información y apoyo a las personas consumidoras, y genera la participación de voluntariado, destacando su enfoque de educación entre iguales. En definitiva, Energy Control, en sus más de 25 años de historia, ha contribuido a cambiar la percepción social sobre las drogas, pasando de considerarlas un problema a normalizar su presencia en la sociedad, logrando cambiar la narrativa y el modo de intervenir en torno al consumo de estas, fomentando una cultura de reducción de riesgos, y promoviendo un enfoque más saludable hacia las sustancias psicoactivas.

Palabras clave: Drogas, Educación Sanitaria, Política de la salud, Política sobre drogas, Salud, Sistemas de valores, Control Social.

Energy Control: quebrar a proibição das drogas durante mais de 25 anos.

RESUMO

O artigo que se segue aborda a importância do Energy Control como uma das referências organizacionais ligadas à implementação do paradigma da redução de riscos no consumo de drogas, não só em Espanha, mas em todo o mundo. Este programa centra o seu trabalho não só na promoção da saúde baseada na geração e facilitação do acesso a informação fiável sobre o consumo de substâncias psicoactivas, mas também na promoção da livre escolha deste posicionamento, sempre sem esquecer os prazeres ligados ao seu uso. Para o efeito, oferece uma série de serviços como a análise de substâncias, o aconselhamento e a orientação em ambientes de consumo, etc. Além disso, realiza intervenções em espaços de lazer para fornecer informações e apoio aos consumidores e gera a participação de voluntários, destacando a sua abordagem de educação pelos pares. Em suma, o Energy Control, nos seus mais de 25 anos de história, contribuiu para mudar a percepção social das drogas, passando de considerá-las um problema para normalizar a sua presença na sociedade, conseguindo mudar a narrativa e a forma de intervir em relação ao consumo de drogas, fomentando uma cultura de redução de riscos e promovendo uma abordagem mais saudável das substâncias psicoactivas.

Palavras-chave: Droga, Educação em Saúde, Política de Saúde, Política de drogas, Saúde, Sistemas de valores, Controlo Social.

Introduction: the evolution of drug use.

Drugs and their different uses are a phenomenon associated with human beings' trajectory since records exist (Escohotado, 1992). There are many ancient testimonies related to this reality, such as those linked to hemp consumption in Amerindian cultures, opium in China, or the importance of wine use in ancient Greece and Egypt. In addition, there are cases known of psychoactive substances that have occupied a central role in pharmacopeia, only to then be disowned, stigmatized, and persecuted for their consumption depending on the context. Some of the clearest examples of this phenomenon are found in substances such as heroin and cocaine (Freud, 1974; Escohotado 1994), which, after being defended as healing elements, were constructed as negative elements, aspects that are transferred to the people who use them through a symbolic osmosis driven by much more complex interests than those merely related to health issues (Escohotado, 1997).

Anyone not aware of the normalized presence of different psychoactive substances in everyday life is turning a blind eye to a typical social phenomenon of our context, as Romaní (1999) already defended, by giving current addictions the status of a characteristic social fact of contemporary society and avoiding-drug-centric conceptions based on biological universalities. This must inexorably lead us to consider the following reflection: If there have always been psychoactive substances and people who consume them, why has a present cultural construction regarding drugs and their consumption blurred as something timeless?

Drugs, nowadays, must be understood not only in terms of their chemical characteristics and as elements that pose health risks but within a specific context of extreme capitalism, multiculturalism, and globalization that does not forget the interests, expectations, and realities of both people and groups who consume them. Psychoactive substance use, once confined to specific spaces, behaviors, and symbols has broken through these barriers, creating a multitude of consumption situations, users, routes of administration, desired effects, markets, etc., which can only be understood through the combined analysis of the substance, the individual, and the context (Zinberg, 1984). This analysis breaks off simplistic and reductionist conceptions that only generate ignorance, fear, and the invisibilization of realities associated with drug use.

Focusing on the use of these substances in Spain, Usó (2013) highlights how opium, heroin, cocaine, hashish, and other similar molecules, were regarded in this country with the same consideration as any other drug. Initially, only the frauds linked with their commercialization were pursued, managing the competencies of those who sold them and determining where their advertising could appear. It was during the First World War, in which Spain remained neutral, that many people sought refuge within its borders. Alongside this demographic increase, there was a parallel rise in the use of psychoactive substances beyond therapeutic margin.

Subsequently, Spain's accession to international conventions, the enactment of laws such as the Corcuera Law (which allowed the Spanish State police to enter any residence without prior authorization from a judge as long as they had "found knowledge" that a drug-related crime was being committed or had been committed therein), and the reform of the Penal Code in the 1990s, intensified criminalization and violence associated with drug use.

This phenomenon, alongside with the change in heroin use, which evolved from its origins in countercultural lines to become a consumer habit in the 1980s, influences both nationally and internationally, to the criminalization and stigmatization of drugs users, especially through the figure of the "junkie" (Massó, 2015). However, during that period, the implementation of harm reduction and methadone programs emerged as strategies to address the HIV epidemic and reduce the social harm of drug consumption (Bones et al., 2020). Specifically, in 1987, the Spanish Ministry of Health and Consumption launched a campaign promoting the use of disposable syringes, considered the first harm reduction initiative (HR) that did not involve mandatory abstinence and in which consumption was outside state control. This was followed by others, such as needle exchange points, venipuncture rooms, etc, always without giving up the prevailing prohibitionism on drugs but shaping intervention through harm reduction (Usó, 2013). In other words, the Spanish case illustrates the complex interactions between drug policies, the social representation of drug users, and the health and legal responses to this issue, highlighting the importance of comprehensive and harm reduction-based approaches to address this matter effectively.

1. Theoretical Framework. Recreational drug use.

The abstentionist paradigm is a hegemonic model for understanding drug use as a behavior to be avoided due to the inexorable harm it purportedly causes to health, promoting abstinence as the only way to avoid this suffering. As expressed by Faura and García (2013), with this purpose, the access of certain psychoactive substances is criminalized, sanctioned, stigmatized, and restricted, except in contexts, uses and perceptions related or carried out by individuals associated with the biomedical field. This positioning, supporting public policies, favors socialization and educational processes focused on fear and abstinence, generating dynamics that make invisible all those who disobey these dominant postulates.

However, as described by Martínez and Romaní (2016), during the 1990s, the relational patterns with psychoactive substances in Spain began to change. It was from these years onwards when drug use, such as heroin, was replaced by others linked to nightlife and electronic music contexts, such as stimulants and synthetic substances, due to their entactogenic capacities and experience prolongation (Martínez and Pallarés 2013). If we add to this the increase in alcohol, tobacco, and cannabis consumption, we glimpse the beginning of a transformation in consumption patterns, the existing social representation of drugs, and the explanatory models that in turn guide the different types of intervention (Fernández et al., 2022). Decision-making related to the addiction phenomenon, supported by certain political positions, not only constructs level interpretative differences but also in the field of intervention (Bombarolo and Pauselli, 2007; Santana et al., 2023). This is reflected in the existence of multiple assistance possibilities based on different ways of addressing drug use, so the redirection of the hegemonic abstinent intervention type towards new ways of understanding this relationship must be a process of adaptation to new consumption patterns, contexts, substances, intentions, etc.

Just as new users and forms of drug use appeared, approaches were adapted, moving from harm reduction to risk reduction. According to Martínez and Pallarés (2013), this change was motivated by both new contexts and intervention groups. Especially by the risks and harms to be avoided. Sharing a syringe is not the same as sharing a bill for snorting as the former carries' different potential consequences than the latter.

As this position becomes more solidified, stigma and alarm begin to diminish in some countries of today's society, while simultaneously, a perspective emerges that understands drug use in festive contexts not as suffering but as a way of having fun linked to certain risks that the individuals will probably outgrow upon becoming adults (Prins, 2008). This maturation process influences not only how psychoactive substances are interpreted but also the contexts, patterns, etc. (Vidal, et al., 2022). This is reflected by the arrival of a view of their use based on already established ideas of harm reduction, such as: "psychoactive substances will always be consumed, so one must know how to do it in the least dangerous way"; "if they have been consumed for so long, maybe it's because it's not being done right", etc. Rodríguez et al. (2008) argue that these ideas have become part of the shared social imaginary about drugs today, laying the foundations not only for their legitimization but also for their normalization at a population level.

Psychoactive substances, their consumption, and their presence in different contexts are no longer seen by civil society as a problem but rather associated with psychosocial processes such as prestige, pleasure, fun, etc. The consistent step from articulating discourses and realities about drugs from potential problems to potential benefits brings certain changes in the image of those who use them, a reduction of the stigma associated with the phenomenon, etc. In other words, an identity metamorphosis from a dangerous, sick and wrongdoer person to a drug user intentionally seeking a balance between what drugs provide and what may be lost through their consumption.

However, as Romaní (2004) points out, unfortunately the normalized image that many people have in different contexts about drugs has been established long before the media, in certain care facilities and in the political sphere, as we can see in the following image (Figure 1).

Figure 1.

Poster of the 'No to drugs' campaign of the Comunidad de Madrid (2022).



In this line of the normalization and response to the emerging reality associated with drug use, Usó (2013) indicated how gradually intervention resources more aligned with the current reality of drug use began to appear such as Energy Control (EC), Ai Laket, Consumo con ciencia in Spain and Échele Cabeza and Proyecto Soma beyond our borders. These initiatives focus on offering non-moralistic information about drugs, risk and harm reduction strategies, reflection on drug policies and much more, like what is presented in this text. Among them, the one with the longest trajectory is Energy Control, which we will introduce next.

2. Energy Control: Adapting Care Facilities to the Current Reality of drug use.

As described in the previous section, within the context of the drug issue in Spain, the use of certain substances linked with countercultural movements, certain healing processes, or interpreted as an identity trait of certain social groups, has transformed into a deeply rooted habit to consumerism and the search to escape from reality.

Up to this point, care facilities of the time focused their interventions on three types of actions:

1. Interventions on people who had developed a dependency relationship, without distinguishing between those who wanted to quit and those who did not.
2. Activities oriented towards the prohibition and/or repression of certain uses of specific psychoactive substances.
3. Actions focused on preventing the initiation or delaying the use of drugs.

All of this was supported by a drastic change in the way of understanding the use of psychoactive substances as part of the dynamics of a society marked by the crises of the 70s and the changes in drug policies of the 80s that led to this modification.

This leads us to reflect on... What happens to those people who want to use or continue using drugs? What about those who develop other problems not related to drug dependence? And what about those who construct their experience with these substances in positive terms?

In response to not only the emergence of new ways of understanding addiction but also new patterns, people who consume, consumption practices and spaces, psychoactive substances, etc., the Energy Control (EC) project was born in 1997. It presented a novel approach in the national intervention scenario with people who use drugs, which tried to respond to these new profiles and realities linked with drug consumption (Figure 2).

Figure 2.

Risk reduction comic book Join the party! (Energy Control, 1997).



This initiative emerged from the collaborative efforts carried out by drug users and workers at the Drug Dependency Care and Monitoring Center of Sants, currently managed by the Association for Well-being and Development (Asociación Bienestar y Desarrollo [ABD], 2024). According to the information on its website, EC integrates and complements the work, experience, and knowledge of all the people, professionals and volunteers involved, whose main objective is to offer a useful service for drug users (Energy Control, 2024). As pointed out in Insúa and Lledó (2014), EC's work does not focus on promoting drug abstinence and drug prohibition but rather seeks to reduce the potential risks linked with drug use that may appear in drug users.

Initially, EC focused its work model on generating spaces and informative materials addressed to reducing the harms/risks linked with the use of MDMA in leisure spaces/party environments, which they distributed directly to users (Figure 3).

Figure 3.

Information leaflet on MDMA use (Energy Control, 2002).



The information provided to people, whether users or not, focused on maintaining proper hydration, dosages, how to act in case of intoxication, etc. In addition, in 1999, a substance analysis service was opened in a facility provided by ABD in the Gracia district of Barcelona. In a very rudimentary way, the aim was to identify the main substances consumed at that time. This service later became one of the hallmarks of the whole program.

Simultaneously, EC's presence expanded nationally, opening its own branches in Barcelona, Madrid, Antequera and Palma, while also beginning to diversify its interventions and services provided. As the years went by, the program began to initiate actions focused not only on other substances such as cocaine, alcohol, amphetamine sulfate, etc., but also on consumption patterns and possible associated risk behaviors (Figure 4).

Figure 4.

Information leaflet on alcohol and driving "¿Bebes, conduces?" (Energy Control, 2014).



Furthermore, the program went from merely providing informational actions in specific settings with limited tools, such as information booths at party environments, to developing alcohol tests, drug analysis, training for professionals, workshops in educational contexts, etc. EC always used communication methods adapted to the target population. In other words, EC adapted its intervention methodology to the new drug user profiles, the emergence of new substances, and the demands of both realities. These characteristics currently define the central axes of the program.

In the following years, Energy Control continued its work and gained visibility and recognition among the nightlife-consuming population, while also establishing itself as a useful harm reduction service for health policies. This began to be seen in 2002, the year in which received the award from the Jove Cambra de Barcelona for its work, a phenomenon that facilitated even more its consolidation within the field of addiction treatment/management in Spain. The program has continued receiving awards up to this day, such as the Honorary Mention of the Queen Sofia Award 2008 in its 17th edition for the Alcohol and Driving project, or the European Drug Prevention Prize in 2010. These awards are accompanied by the program's incorporation in the Trans European Drug Information (TEDI) database in 2011, a situation that positions EC in a relevant position and consolidates its analysis service internationally but does not translate into receiving greater institutional economic funding to fully develop all its services.

Another of CE's central characteristics is how it defines the users whom it works with. As explained by Rovira and Hidalgo (2003), there are people who decide to use drugs without thinking/considering the possible harm they can/may cause. This decision making is based on the search/pursuit for certain pleasures, which implicitly involve assuming certain risks. Energy Control, through empowering these people with access to reliable information, non-stigmatization, respect for their consumption, etc., aims to ensure that decision-making related to drug use mitigates as many risks as possible without forgetting the pleasure aspect. This is what is methodologically called/referred to as "pleasure and risk management".

This way of working inevitably entails a new interaction framework among users, professionals, and volunteers, which ends certain previous/past logics that depersonalize, question and problematize the former, for the sake of a more egalitarian relationship. This situation favors both the approach and the involvement of all parties involved in the dynamics proposed by the program, as well as the exchange of knowledge between users, experts and the different peer groups they are part of. This process of knowledge creation, developed by Energy Control over the years, has generated a large amount of technical knowledge on drugs, consumption patterns, interactions, etc., which fills both the gap of objective information generated by prohibitionism (Parés, 2013), and the lack of reference by users to the theoretical aspects.

Nevertheless, criticisms such as those by Fernández et al. (2022) show how EC, despite developing harm reduction strategies for people with unproblematic drug use, ends up fitting/framed within the hegemonic intervention model for these issues. In other words, despite this approach, its influence by neoliberal logic affects both bodily and experiential realms by prescribing appropriate relationships with substances, a process that generates an intervention model that shapes subjectivity from a specific health perspective. Sepúlveda and Romaní (2013) raised similar criticisms, arguing that the risk dichotomy will be replaced by a scale ranging from health (abstinence) to disease (addiction), generating segmented and focused ways of intervention. In other words, addiction intervention methods are applied through differential management policies (Castel, 1984).

3. What theoretically supports this type of intervention?

As we previously outlined, Energy Control responds in a concrete/specific way to certain demands imposed by the needs of the current societal drug intervention context. However, theoretically, what are its bases/foundations? This and similar questions will be addressed in the following section.

Energy Control does not position itself either for or against drugs (Energy Control, 2006), although they are in favor of their regulation to try to respond to current consumption reality, as drug prohibition and abstinence have not succeeded.

Moreover, two key phenomena are essential to understand the type of intervention in the addiction field carried out by EC:

1. The non-moralistic stance towards drugs and their users, always assuming a constant management of the possible risks and pleasures associated with these actions. This is generated through the development of educational and socializing processes related to psychoactive substances, based on accurate and contrasted information, often opposed to what is promoted by the abstentionist paradigm and prohibition centric approaches.
2. The assumption of risk reduction as the other side of harm reduction. As previously mentioned, Martínez and Pallarés (2018), state that the emergence of new consumption contexts and people using drugs has led to the introduction of new risks and harms to avoid. This change makes possible harms somewhat unspecific and improbable, thus advocating directly for the use of the risk term exclusively, a theoretical stance assumed by Energy Control since its inception.

However, if we must focus on a key concept to understand the theoretical postulates of Energy Control, we cannot avoid referring the work of Zinberg (1984), on the relationship between context, substance, and person as a necessary focus to understand addiction from a non-reductionist perspective, which underpins the interventions carried out by the presented program (Figure 5).

Figure 5.

Poster of the Zinberg Triangle (Energy Control, 2020).



It is worth recalling Zinberg's (1972) study on heroin use during a war conflict, wherein he demonstrated that the context influenced consumption, as the use of this substance significantly declined among people after the war ended. It was here that he first presented the importance of studying all the variables that influence the phenomenon of addiction, which he later presented in the first work cited by this author. More contemporary studies, as highlighted by Apud and Romani (2016), showed how personality and social context cannot be disregarded in addiction analyses, but rather are central aspects.

Thus, this multivariable model for understanding addiction, that influences Energy Control as Fernández (2018) points out, does not overlook either the biological dimension, as the influence on the organism is considered as part of the system; neither the psychological component, that identifies causes such as lack of self-control, emotional confusion, negative thoughts, etc.; neither social aspects such as socioeconomic status, purchasing power, poverty, technology, the different meanings associated with consumption among various social groups, etc.

It is interesting to highlight how Energy Control, in its theoretical and methodological foundations, advocates for responsible drug use, as well as the right of drug users to have information that helps/assists them in making decisions about their health, always in terms of prevention (Energy Control, 2006). This position/stance, contrary to abstentionist and prohibitionist positions that reduce all drug use to problematic, recognizes a Zinbergian heterogeneity in both consumption practices, substances, and people, thus assuming the theoretical position that not everything related to the consumption of psychoactive substances is problematic, but can even lead to pleasurable situations.

In summary, Energy Control aligns itself with the paradigm of health and individual freedom of choice to consume or not, focusing its action on risk prevention, and at the same time, on working to highlight not only risks related with consumption but also pleasures.

Before concluding, we cannot forget the role that volunteers play in carrying out all the actions we have just presented. They act as health agents, and develop peer education dynamics by intervening as equals among themselves (Gutiérrez and Robles, 2018), contrasting with the more traditional way of carrying out interventions in the field of addiction, where this role and the possession of the correct knowledge are assumed by a professional distanced from the reality of the phenomenon.

4. Method.

This article is based on a documentary review of Energy Control and its position in the field of addiction treatment in Spain. According to Bavaresco (2001), this type of research provides a preliminary understanding of the sources consulted related to the topic, presenting both the precedents and the postulates written on the subject.

From the selection and compilation of information linked to the selected epistemological context, through the study of journals, newspapers, books, and other similar media, in a systematic manner, either in the form of data that may have been the product of measurement made by others, or as texts that in themselves constitute the study events, the end of the research is achieved, according to Hurtado (2007).

This review arises from the need not only to understand the program that is the focus of this text, but also from the limited conceptualization of its intervention positioning that we can find in current academic literature.

5. Results. What constitutes Energy Control?

Energy Control mainly depends on the Bienestar y Desarrollo Association, which influences the following aspects:

1. Given that ABD owns the EC program, it is highly dependent, both economically and ideologically, on the former organization, even though Energy enjoys some economic sustainability due to funding sources such as the National Drug Plan, the Government of Catalonia, the Junta of Andalucía, the Madrid City Council, etc.
2. Directly related to the previous point, although to a lesser extent, Energy Control presents some level of management subordination with ABD. While the program has its own spaces, materials, organizational structure etc., there are certain decisions, processes, and materials, such as some vehicles, that are shared with other NGO resources, for example.

In short, the organizational subordination experienced by Energy Control prevents it from emerging as an independent project, but at the same time provides it with practically assured economic viability, projection, and consolidation within Spanish harm reduction policies.

As identifying organizational elements, Energy Control presents the following points:

Mission, to be a rigorous, honest and taboo-free reference for people who use drugs to manage the pleasures and risks associated with their consumption.

Focus. Related to living in a world in which there is a society educated in responsible consumption, in coexistence with drugs, and in respect for the people who use them, in a context in which policies contribute to this.

Values. Dynamism and innovation, responsibility and respect, person centered orientation and needs, genuineness and leadership, adaptation to reality, without taboos or paternalism. The main objective proposed by EC is to prevent potential problems and reduce the risks associated with the consumption of psychoactive substances, through a strategy of information, training, counseling and substance analysis, as objective, close and judgment-free as possible, offering people the possibility to assess and make their own decisions with greater knowledge and awareness, for the benefit of their health and quality of life.

The program is oriented to have a particularly effective impact on the population that uses drugs recreationally and in their direct environments, although not exclusively. Since its intervention principles are designed to be applied and made available to anyone whose professional and/or individual interests are linked to psychoactive substances and their potential uses. Additionally, in a complementary manner, it also identifies, channels and guides people who may be experimenting with problematic relationships with consumption and/or addiction toward the specialized addiction care network. It also works with civil society and certain public bodies, engaging in political advocacy in the field of human rights and public health.

Currently, Energy Control has the following organization structure (Figure 6):

Figure 6.

Energy Control organizational chart.



Note. Own elaboration.

First of all, it's worth noting that the highest position in the image above corresponds to the person who acts as a link between EC and ABD. Immediately, we find the people responsible for the two main areas of Energy Control today: international and national. The coordination group is constituted of the two previous representations, the coordinators of each of the existing branches in Spain, and those representing each of the services offered by the program. In addition, each EC branch has several territorial leaders responsible for Volunteering, Leisure and Free Time Interventions Substance Information, Counseling, and Substance Analysis Services, as well as others linked to research and dissemination services, prevention in educational environment, etc. depending on territorial needs.

5.1 What does Energy Control offer?

The social program Energy Control, linked to ABD, must be understood as an initiative aimed at improving the living conditions of the aforementioned population. This is achieved by offering a series of services which, according to Montoya and Boyero (2013), are the set of experiences resulting from the interaction between the organization and the users, always keeping in mind the most appropriate responses to their needs will influence the program's sustainability.

Currently, Energy Control offers the following services:

Multi-channel support for individual doubts and questions. This service is the gateway to EC, since its objective is to connect with people who use drugs and/or all those who want information about the possible risks and pleasures associated with drug use. In addition, this initiative acts as a way for early detection of problematic consumption and dependency relationships, in order to guide them to specialized addiction services. Support is provided both in person and online (website, social media, email, etc.).

Analyze your substances. It is the central service of EC today by connecting, cohering and complementing the rest. Its main objective is to offer information and advice, from a risk reduction

perspective, to people who have decided to consume drugs, through the application of certain laboratory techniques for the analysis of both the concentration of the psychoactive substance and possible adulterants.

There are three ways to access this service (Figure 7): in their own headquarters, in consumer environments linked to leisure, and through postal mail for those people who do not reside in locations where there are Energy Control headquarters.

Figure 7.

Solutions of psychoactive substances (Energy Control, 2020).



The program currently uses various substance analysis techniques including colorimetric tests, thin layer chromatography (TLC), ultraviolet spectrophotometry (UV), gas chromatography coupled to mass spectrometry (GC/MS), high-performance liquid chromatography (HPLC), and liquid chromatography coupled to with mass spectrometry (LC/MS). Recently, Fourier-transform infrared spectroscopy (FTIR) analysis has also been introduced at one of its facilities.

Interventions at parties and nightlife. This service focuses on carrying out interventions based on harm reduction principles, approaching and integrating into those spaces where drug use occurs in order to provide information, advice, and guidance on them (Figure 8). One of the main values of this type of action is that they are carried out by volunteers, who, being recognized as equals by the group they work with, act as kind of community health agents (Añel et al., 2023; Rocha et al., 2020).

Figure 8.

Nightlife intervention (Energy Control, 2020).



At the same time, it also seeks to work on the responsibility and awareness of both companies and the people who work in them linked to leisure, concerts, festivals, municipalities, and organizations that manage events and festivals.

Training. This service offers and provides specialized training in prevention and risk reduction aimed at professionals from multiple fields (health, university, local, etc.) and different sectors (public, private, etc.). Its main objective is to train, educate and develop different competencies related to Harm Reduction both for those in contact with drugs and/or those who use them, as well as for all those who want to learn about them.

Prevention in Educational Environments. This area encompasses actions focused on approaching spaces frequented by minors, adolescents, families, and youth, to provide information, advice, and guidance on drugs and their uses, appropriate to their concerns, age, and way of experiencing their reality.

The main objective of these actions is to prevent the first encounters with drugs and their uses from becoming problematic, supported by the implementation of risk reduction strategies, as well as to promote reflective decision-making among the people involved.

Advice and development of public plans and policies. Energy Control offers plan elaboration, reports, and professional proposals to generate, implement and evaluate policies, strategies and actions at local, regional, national and international levels. In addition, there is also the possibility of developing or implementing the proposed actions by its professionals.

Research and outreach. These actions focus on carrying out and outreaching scientific studies, including the analysis of emerging data from EC's activities and records, as well as the processes involved in their production, such as the Energy Control Observatory of Risks, Consumption and Care (OEC, Figure 9).

Figure 9.

Image of the OEC 2022 publication results (Energy Control, 2022).

Energy Control presenta los resultados de la primera edición de su Observatorio de consumos, riesgos y cuidados.

Energy Control

Its objective is to disseminate and generate scientific knowledge on risk reduction and drug use, based on privileged access to certain profiles and contexts of drug users.

Community Participation and Volunteering. This service offers the opportunity to welcome, train and involve people within the activities of Energy Control as volunteers. The goal is to encourage community participation among citizens in drug use contexts to bring risk reduction strategies closer through the peer-figure, performing tasks like a health agent but from the "peer to peer" work.

Chemsafe (figure 10). This resource, available both online in person, aims to provide information, counseling and substance analysis for people who use drugs for sexual purposes, participate in Chemsex sessions and/or belong to the LGBTIQ+ community that use such psychoactive substances.

Figure 10.

Image from the Chemsafe website (Energy Control, 2024).



Specifically, this service responds to queries related to risky or unsafe sexual practices in conjunction with drug use, HIV, and other sexually transmitted diseases.

Conclusions and Discussion.

Energy Control has proven to be a pioneering organization in reducing the risks associated with drug use, adopting an innovative and progressive approach in a field traditionally marked by prohibitionism. Its mission, vision and values reflect a strong commitment to health promotion, respect for people who use drugs, and education about the risks and pleasures associated with the use of psychoactive substances. Its focus is on health promotion, health education and individual choice free choice in relation to the use of psychoactive substances.

The program presented in this text has succeeded in changing part of the existing social perception of drugs and their different uses, normalizing their presence and promoting a non-punitive approach over prohibition and stigma. Thus, Energy Control is a key player in promoting safer consumption, raising awareness of the potential risks and pleasures associated with drugs, as well as defending the rights of drug users both in public health and political spheres.

The new realities, substances and consumption patterns, made invisible by the hegemonic intervention models in the field of addictions, have been addressed by EC, offering services such as substance analysis, counseling and training in educational and party environments, without denying an obvious reality: the existence of drug use linked to parties.

It also highlights the relevance of volunteers in the organization's actions, who are incorporated through a training process that qualifies them as health agents, who act as peers among the program's target population, representing a significant change in how drug use is approached, moving away from traditional abstinence and external control methods. In a context where stigmatization and criminalization often prevail, Energy Control represents a model to follow in promoting a more humane, empathic, and effective approach to managing drug use.

Despite its positioning as a pioneer of in addiction intervention models, Energy Control has faced criticism for both its excessive tolerance of drug use, and for replicating aspects of the hegemonic model of intervention. The latter is produced by promoting neoliberal postulates in its interpretation of psychoactive substances, which impose a certain type of health on the subjectivity and corporality of its target population.

Bibliography.

Añel, R. M., Astier, M. P. & Coll, T. (2023). ¿Por qué resulta cada vez más complicado “hacer lo que hay que hacer” y “dejar de hacer lo que no hay que hacer”? Estrategias para revertir las prácticas de bajo valor. *Atención Primaria*, 55(7), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102630>

Asociación Bienestar y Desarrollo. (26 de marzo 2024). *Programas: Energy Control*. <https://abd.org/programas/energy-control/>

Apud, I. & Romani, O. (2016). La encrucijada de la adicción. Distintos modelos en el estudio de la drogodependencia. *Health and Addictions. Salud Y Drogas*, 16(2), 115-126.

<https://doi.org/10.21134/haaj.v16i2.267>

- Bavaresco, A. (2001). *Proceso Metodológico de la Investigación. Cómo hacer un Diseño de Investigación*. Universidad de Zulia.
- Bombarolo, F. y Pauselli, E. (2007). Programas sociales, construcción de equidad y paradigma de la "intervención social". Centro de Documentación en Políticas Sociales del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. <https://politicayplanificacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/190/2012/04/Bombarolo-F.-Pauselli-E.-2007-%E2%80%9CProgramas-sociales-construcci%C3%B3n-de-equidad-y-paradigma-de-la-%E2%80%9Cintervenci%C3%B3n-social%E2%80%9D%E2%80%9D.pdf>
- Bones, K., Tittoni, A., Giacomelli, A., Varela, D., & Popoviche, R. (2020). O trabalho dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) na política de HIV/AIDS. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(31), 27-49. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n3.2>
- Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos. De la antipsiquiatría al post-análisis*. Anagrama.
- Comunidad de Madrid. (2022). *Poster of the 'No to drugs' campaign of the Comunidad de Madrid* [Photography]. Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/notas-prensa/2022/10/24/comunidad-madrid-lanza-hoy-campana-informativa-no-drogas-concienciar-riesgos-su-consumo-jovenes>
- Energy Control. (1997). *Risk reduction comic book Join the party!* [Photography]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/04/folletojointheparty.pdf>
- Energy Control. (2002). *Information leaflet on MDMA use* [Photography]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/08/FolletoMDMAPDFII.pdf>
- Energy Control. (2006). *Energy Control. Bases teóricas y metodologías de trabajo*. Asociación Bienestar y Desarrollo (ABD). Energy Control.
- Energy Control. (2014). *Information leaflet on alcohol and driving "¿Bebes, conduces?"* [Photography]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/08/bebes-conduces-VISTA-WEB.pdf>
- Energy Control. (2020). *Solutions of psychoactive substances* [Photography]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/09/serviciodeanalisismad-1024x768.jpg>
- Energy Control. (2020). *Nightlife intervention* [Photography]. Energy Control. <https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2020/09/IMG-20190818-WA0011-300x224.jpg>

- Energy Control. (2020). *Poster of the Zimberg Triangle* [Photography]. Energy Control. https://energycontrol.org/wp-content/uploads/2022/05/Triangle_De_Zimberg_CARTELL_FINAL.pdf
- Energy Control. (2022). *Image of the OEC 2022 publication results* [Photography]. Energy Control. <https://energycontrol.org/energy-control-presenta-los-resultados-de-la-primera-edicion-de-su-observatorio-de-consumos-riesgos-y-cuidados/>
- Energy Control. (2024). *Image from the Chemsafe website* [Photography]. Energy Control. <https://www.chem-safe.org>
- Energy Control. (26 de marzo de 2024). *¿Quiénes somos?* <https://energycontrol.org/quienes-somos/>
- Escohotado, A. (1992). *Historia General de las Drogas*. Alianza Editorial.
- Escohotado, A. (1994). *Las drogas. De los orígenes a la prohibición*. Alianza Cien.
- Escohotado, A. (1997). La prohibición: principios y consecuencias. In Melo, M. y Seibel, S., *Drogas, hegemonía do cinismo* (pp. 99-116). Fundação Memorial da América latina.
- Faura, R. & García, N. (2013). El ocio nocturno y la reducción de riesgos. In Martínez, D. P. & Pallarés, J., *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas* (pp. 169-181). Milenio.
- Fernández, D. (2018). *Narcóticos Anónimos y Centros de Atención al Drogodependiente: un análisis antropológico de dos recursos asistenciales*. Doctoral Thesis. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/4692b22b-7ca1-4ebe-a195-fa576210a76b>
- Fernández, D., Gallego, E., & de la Vega, B. (2022). Energy Control: reflexiones teóricas sobre un programa español de reducción de riesgos, desde el paradigma de la biopolítica. *Cultura y Droga*, 27(33), 42-61. <https://doi.org/10.17151/culdr.2022.27.33.3>
- Freud, S. (1980). Über coca. In Byck, R. (1980), *Escritos sobre la cocaína* (pp. 91-122). Anagrama.
- Gutiérrez, P. & Robles, C. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2115>
- Hurtado, J. (2007). *El proyecto de investigación*. Metodología de la Investigación Holística Sypal-Quiron ediciones.
- Insúa, P. & Lledó, M. (2014). Proyecto arRISKu MUGAN: materiales para la reducción de los

- riesgos asociados al consumo de drogas. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 34(123), 477-489. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352014000300003>
- Martínez, D. P. & Pallarés, J. (2013). *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas*. Milenio.
- Martínez, D. P. & Romaní, O. (2016). Els danys de les polítiques prohibicionistes en l'àmbit de les drogues. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 21(1), 33-49. <https://www.raco.cat/index.php/QuadernselCA/article/view/317133/410456>
- Massó, P. (2015). Cartografía de heterotopías psicoactivas: una mirada a los discursos médicos, jurídicos y sociales sobre los usos de drogas. *Salud colectiva*, 11(3), 381-399. <https://dx.doi.org/10.18294/sc.2015.723>
- Montoya, C. & Boyero, M. (2013). El CRM como herramienta para el servicio al cliente en la organización. *Visión de futuro*, 17(1), 130-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357935480005>
- Parés, O. (2013). La génesis de la reducción de riesgos. In Martínez, D. P. & Pallarés, J. (2013), *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas* (pp. 71-89). Milenio.
- Prins, E. H. (2008). "Maturing out" and the dynamics of the biographical trajectories of hard drug addicts. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), 1-39. <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.322>
- Rocha, K. B., da Silveira, A. C. T., Gazzola, A. F. G., da Silva, D. V., & Eifler, R. P. (2020). O trabalho dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) na política de HIV/AIDS. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(3), 27-49. <http://dx.doi.org/10.26864/pcs.v10.n3.2>
- Rodríguez, E., Ballesteros, J. C., Megías, I. & Rodríguez, M. A. (2008). *La lectura juvenil de los riesgos de las drogas: del estereotipo a la complejidad*. FAD/Caja Madrid.
- Romaní, O. (1999). *Las Drogas. Sueños y razones*. Ariel.
- Romaní, O. (2004). ¿Cómo se ha informado de las drogas en la sociedad española? Intervención social, percepciones, y valores. In Pantoja, L. & Abeijón, J. A., *Los medios de comunicación y el consumo de drogas* (pp. 39-65). Universidad de Deusto.
- Rovira, J. & Hidalgo, E. (2003). *Gestión del placer y del riesgo: o cómo enseñar a disfrutar la noche y no morir en el intento*. VIII Jornadas sobre Prevención de Drogodependencias de Alcorcón. <https://es.scribd.com/document/44671396/Gestion-de-placeres-y-riesgos-en-el-uso-de-drogas>

- Santana, A., Mejías, E. & Saracostti, M. (2023). ¿Para qué contar con programas de intervención social en las escuelas en contextos de pobreza? Significados asociados al sentido de la implementación de los programas desde la perspectiva de los actores. *European Journal of Education and Psychology*, 16(1), 1-24. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2137>
- Sepúlveda, M. & Romaní, O., (2013). Conceptualización y políticas de la gestión del riesgo. In Martínez, D. P. & Pallarés, J. (2013). *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas* (pp. 89-103). Milenio.
- Usó, J. C., (2013). Políticas de drogas en España. In Martínez, D. P. & Pallarés, J., *De riesgos y placeres. Manual para entender las drogas* (pp. 55-71). Milenio.
- Vidal, C., Navarro, J., y Fernández, D. (2022). *Energy Control: Observatorio de consumos, riesgos y cuidados. Informe Técnico. OEC 2022*. Asociación Bienestar y Desarrollo. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33673.93282>
- Zinberg, N. E. (1972). Heroin use in Vietnam and the United States. *Archives of General Psychiatry*, 26(5), 486-488. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1972.01750230096019>
- Zinberg, N. E. (1984). *Drug, Set, and Setting the Basis for Controlled Intoxicant Use*. Yale University Press.

Mercantilización, Familiarización y Tiempo: Estudio comparativo de los Estados de Bienestar con Perspectiva de Género

Jose Ignacio Torres Romero

Universidad de Málaga, Estado español
<https://orcid.org/0000-0001-9778-8591>
nachoTR@uma.es

Nicolás Ureña Bautista

Universidad de Málaga, Estado español
<https://orcid.org/0009-0008-3366-6024>
nurena@uma.es

Alejandro Granado Bejarano

Universidad de Málaga, Estado español
<https://orcid.org/0009-0004-9442-6092>
alegrabe98@uma.es

RESUMEN

El Estado de bienestar, un sistema político y económico globalmente adoptado, presenta una diversidad de regímenes de bienestar que se definen entre sí, debiéndose entender la relevancia de enfocarnos en la desigualdad y en el rol fundamental del Estado en este ámbito. Esta investigación aborda dichas desigualdades desde una perspectiva de género, uniendo la desmercantilización y la desfamiliarización como categorías de análisis. Se efectúa una comparación internacional por regímenes de bienestar, utilizando datos del Better Life Index de la OCDE (2023), y del Informe de la Fundación FOESSA, analizando dimensiones laborales, contractuales, de dependencia, cuidados y usos del tiempo. Las mujeres realizan más labores no remuneradas, resultando como principal eje de desigualdad que motiva otras externalidades, desarrollándose dentro de unos Estados del bienestar donde su apoyo se limita al trabajo remunerado. La investigación contribuye al análisis de los riesgos sociales no deseados de las sociedades, como el uso del tiempo, y sus consecuencias en diversas etapas vitales.

Palabras clave: Estado de bienestar, género, desmercantilización, desfamiliarización, desgenderización, tiempo.

Commodification, Familiarization and Time: A Comparative Study of Welfare States with a Gender Perspective.

ABSTRACT

The Welfare State, a globally adopted political and economic system, presents a diversity of Welfare Regimes that define each other. The importance of focusing on inequality and the

fundamental role of the welfare state in this area is highlighted in recent research. This research approaches such inequalities from a gender perspective, bringing together decommodification and defamiliarisation as categories of analysis. It does so through an international comparison by Welfare Regimes using data from the OECD's Better Life Index (2023) and the FOESSA Foundation Report, analysing labour, contractual, dependency, care and time use dimensions. Women perform more unpaid work, resulting as the main axis of inequality that motivates other externalities, developing within Welfare States where their support is limited to paid work. The research contributes to the analysis of undesired social risks in societies, such as the use of time and its consequences at different stages of life.

Keywords: Welfare state, gender, decommodification, defamiliarisation, degenderisation, time.

Mercantilização, Familiarização e Tempo: Um Estudo Comparativo dos Estados-Providência com uma Perspetiva de Género

RESUMO

O Estado-Providência, um sistema político e económico adotado a nível mundial, apresenta uma diversidade de regimes de bem-estar social que se definem mutuamente. A importância de focar a desigualdade e o papel fundamental do Estado Providência nesta área é destacada em investigações recentes. Esta investigação aborda estas desigualdades a partir de uma perspetiva de género, reunindo a desmercantilização e a desfamiliarização como categorias de análise, fá-lo através de uma comparação internacional dos regimes de proteção social, utilizando dados do Índice para uma Vida Melhor da OCDE (2023) e do Relatório FOESSA VIII (2019). Analisando as dimensões laboral, contratual, de dependência, de cuidados e de utilização do tempo. As mulheres realizam mais trabalho não remunerado, constituindo o principal eixo de desigualdade que motiva outras externalidades, desenvolvendo-se em Estados-Providência onde o seu apoio se limita ao trabalho remunerado. A investigação contribui para a análise de riscos sociais indesejados nas sociedades, como o uso do tempo e as suas consequências em diferentes fases da vida.

Palavras-chave: Estado de bem-estar social, género, desmercadorização, desfamiliarização, desgenderização, tempo.

Introducción

Las sociedades perfectas solo existen en las ficciones utópicas, aunque el aspirar a ellas permite transformarlas y conducir las hacia horizontes ideales que canalizan su dinámica. Este

trabajo busca ser un ejemplo sucinto, pero revelador, de dicha “imperfección”, revelando las diferencias que existen entre algunos países según sus regímenes de bienestar, y teniendo el género como categoría principal de análisis.

Desde instituciones internacionales, como la Organización de Naciones Unidas, se insta a procesos de transformación que permitan generar un mundo respetuoso en el plano económico, social y ambiental: los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Estas metas son transversales entre sí, intersectan las unas con las otras, sin embargo, en nuestro cometido, nos sirven de guía la búsqueda de la igualdad de género y la reducción de las desigualdades. De igual manera, cuando hablamos de Estados de bienestar, también surge saber qué es el bienestar, pudiéndose este entender como la satisfacción de las necesidades materiales llevadas a cabo por el ser humano (Morales, 1994). Estos elementos nos han conducido a nuestra pregunta de investigación: ¿cómo viven las mujeres en los Estados de bienestar?

La cuestión está motivada por las críticas feministas y sociales a los Estados de bienestar y cómo sus propias definiciones estructurales distribuyen el bienestar de un modo asimétrico entre los géneros (Lewis, 1992), reproduciendo las lógicas de dominación patriarcal y expropiando los recursos a la población femenina (Lucas-García & Bayón-Calvo, 2017). La concienciación social y científica con este orden de cosas es lo que posibilita la problematización de esta forma concreta de desigualdad, la cual podría incluso conceptualizarse como violencia estructural¹.

Las críticas de este calibre tienen un alto recorrido y actualmente siguen teniendo cabida en nuestro contexto más inmediato, por ello analizaremos ocho países según sus modelos de regímenes de bienestar: liberal [Estados Unidos y Reino Unido], corporativo [Alemania y Francia], socialdemócrata [Dinamarca y Suecia] (Esping-Andersen, 1993) y mediterráneo [España e Italia] (Moreno & Marí-Klose, 2013). Un vistazo rápido a indicadores globales, como al *Gender Inequality Index*, o al *Human Development Index*, permite mostrar que las situaciones de equidad reconocidas y promulgadas por la *Declaración Universal de Derechos Humanos* no son una realidad manifiesta. En base a lo dicho, hemos seleccionado específicamente indicadores del *Better Life Index* de la OCDE (OECD, 2022, 2023): estas fuentes secundarias nos servirán como asideras en las que fundamentar los análisis.

En esta investigación hemos comprobado la fortaleza de los procesos de cambio social en los regímenes de bienestar, aunque revelándose en ellos manifiestas desigualdades entre los

¹ En este caso observamos la violencia estructural referida “al daño potencialmente evitable en el que a pesar de que no existe un actor identificable que provoca la violencia, éste es explicable a partir de estructuras sociales que producen distribuciones inequitativas del poder y de los recursos” (Weigert, 1999 citado en La Parra y Tortosa, 2003, p. 70). Esta realidad “tiene como causa los procesos de estructuración social [...] y no necesita de ninguna forma de violencia directa para que tenga efectos negativos sobre las oportunidades de supervivencia, bienestar, identidad y/o libertad de las personas” (Galtung, 1996 citado en La Parra y Tortosa, 2003, p. 60).

géneros. Esperamos que este trabajo ayude a imprimir conciencia y crítica a unas sociedades que buscan ser más justas y humanas, aunque continúan emplazadas en ciertas “imperfecciones” fundamentadas en el género.

Marco Teórico

El género en los Estados de bienestar

El Estado de bienestar no debe entenderse como una entelequia abstracta, sino como un entramado de instituciones públicas que proveen a la sociedad de servicios sociales, para procurar las mejoras vitales y garantizar una igualdad de oportunidades de la ciudadanía (Navarro, 2006). Desde sus antecedentes históricos, como las *Leyes de Pobres* en Inglaterra en el siglo XV o los *Programas Sociales* de Alemania en el siglo XIX, los Estados de bienestar siempre se han encontrado legitimados porque moralmente son los promotores de la satisfacción con la vida (*wellbeing*) (Doyal & Gough, 1991).

Sin embargo, esta razón de existencia quedaría sujeta a un relato manifiesto e incompleto, en el que la definición de los Estados de bienestar mantuvo y mantiene desigualdades entre los géneros (Saxonberg, 2012). Tras la Segunda Guerra Mundial, pudo apreciarse claramente su dimensión latente, localizando que sus acciones en pro de la justicia y bienestar social eran secundarias, pues los objetivos concretos eran motivar la estabilización macroeconómica de los Estados de bienestar. Dentro de los modelos Keynesianos, la consolidación de estos Estados permitió, a través de las políticas económicas, estimular la demanda interna, y la expansión productiva de las naciones (Mishra, 1992) suscritas a estos discursos del bienestar, manteniendo desigualdades generificadas, al fomentar políticas orientadas al pleno empleo y el soporte familiar, dos de los espacios que reproducen estos aspectos sociales (Lucas-García & Bayón-Calvo, 2017).

Las particularidades contextuales son lo que ha permitido la diferenciación de modelos de bienestar social y, ligado a ellos, diferentes regímenes. Según los análisis clásicos distinguimos: liberal, conservador y socialdemócrata; las relaciones entre los Estados, las familias y el mercado económico son las que definen regímenes concretos de “*capitalismo de bienestar*” (Esping-Andersen, 1993). El fundamento de estos regímenes en la actualidad es la distribución de los recursos a través de la *desmercantilización* y *desfamiliarización*, entendiéndolos como los procesos en los que, tanto el mercado como la familia, dejan de ser los proveedores y principales responsables del bienestar ciudadano siendo sustituidos por los Servicios Sociales del Estado (Esping-Andersen, 1993, pp. 41-74). En este contexto, se propicia un escenario de regulación de las prácticas mercantiles (Filgueira, 2013) y modelos de subsidiariedad estatales en favor de las familias (Calero, 2021).

En cada uno de estos regímenes se establece un sistema de estratificación social ligado a diferentes estatus: material (clases sociales y ocupaciones) y titularidades (derechos deberes) (Campana, 2015). No obstante, la interacción de los agentes que los componen propician, en el tránsito hacia la conquista de su bienestar, la producción y reproducción de las estratificaciones sociales en la que se encuentran (Gough & Wood, 2004; Horton & Lynch-Wood, 2023), y con ella, sus desigualdades intrínsecas. La propia definición androcéntrica del concepto de ciudadanía social de T. H. Marshall sobre el que se sustentan los Estados de Bienestar es un ejemplo de ello². Desde una perspectiva crítica, atisbamos que el sesgo de género se haya implícito al valorar centralmente los empleos regulados contractualmente (actividades productivo-formales extradomésticas), invisibilizando las labores de cuidado como un eje marginal del bienestar de las sociedades y los individuos e, incluso, llegando a encontrar similitudes a nivel internacional del desigual reparto de tareas y cuidados (Sagastizabal, 2020; Jiménez, 2020; Manuel, 2016; Ruperti-León, 2019; Campillo & Sola, 2020).

La desatención de las dimensiones sociales feminizadas en los regímenes de bienestar es lo que ha producido históricamente su devaluación mediante la escasa presencia en la esfera pública del género femenino (Walby, 2020; Lucas-García y Bayón-Calvo, 2017). Hay que mencionar que esta apreciación se basa en la *división sexual del trabajo*, aspecto que permite explicar la distinta valoración de la esfera privada y la pública, así como del estatus asociado al género masculino y femenino (Federici, 2013; Carrasco, 1995).

No únicamente se entiende en dicho ámbito, sino que la mujer se encuentra en desigual acceso a las ayudas debido a barreras institucionales a los servicios sociales (González, 2023; Lucas-García et al., 2022; Estermann et al., 2014). Pero, paradójicamente, la mujer se ha incorporado masivamente al mercado de trabajo, igualando las tasas de actividad laboral con los hombres, sirviendo este fenómeno, en España y otras naciones, como “amortiguador social de las carencias de las políticas públicas del bienestar” (Moreno, 2010, p. 19). Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando hablamos de etapas posteriores a la actividad laboral, como puede ser la vejez (Pérez, 2003).

Junto a ello y desde el ocio y el tiempo libre, componentes fundamentales de los Estados de bienestar, se evidencia la disparidad en el acceso según género y tipo de sistema de bienestar, siendo las mujeres y los países menos desarrollados los más afectados en oportunidades de ocio (Álvarez, 2018). La globalización y la era digital (Castell, 2000), que dieron lugar a las *Sociedades de Cristal* (Acevedo, 2022), son los contextos que han propiciado iniciativas tecnológicas para mitigar estas desigualdades en el ámbito del ocio y la distribución del tiempo, lo que podría potenciar el desarrollo y la equidad en los Estados menos favorecidos

² Marshall propone añadir la dimensión social a la ciudadanía, explicándolo como un componente estructural mediante el cual las personas de un territorio acceden a los derechos en función del estatus que ocupen en la sociedad.

(Castro et al., 2017). Asimismo, este tipo de desigualdades afectan a la inclusión y exclusión social en los sistemas de bienestar porque se superponen a cuestiones estructurales que influyen, por ejemplo, en las trayectorias educativas (Bernárdez-Gómez, 2021) y revelan obstáculos en los sistemas educativos contemporáneos (Ovejero, 2023).

Los estudios comparativos que se han realizado de los Estados de bienestar han fundamentado sus perspectivas en los factores ligados a la familia y el mercado. La visión clásica atiende a la explicación de Esping-Andersen (1993), dentro de la cual el gasto en familia promueve e indica el grado de desfamiliarización dentro de los regímenes de bienestar, lo que permite mermar las “responsabilidades” y los “servicios” prestados a los núcleos familiares por parte de los sujetos responsables y constituyentes de ella. En base a esta teoría, las prestaciones públicas contribuyen a desfamiliarizar las relaciones sociales de los Estados de bienestar, aportando independencia a los actores y sostén económico. Algo que se complementa con las formas telemáticas de relacionarnos, las plataformas virtuales median en la comunicación y el entendimiento de la realidad, aportando explicaciones a los cambios sociales ligados al género en los regímenes de bienestar (García et al., 2021). En este entramado de ideas, se inserta la visión de la desmercantilización, devaluando la impronta del mercado para definir a los sujetos y complementándola con un estatus ligado a derechos: La Ciudadanía (Esping-Andersen, 1993).

Al aplicar estas teorías como fundamentos para explicar los datos, hemos apreciado una carencia en su sensibilidad ante las realidades generificadas, aunque Esping-Andersen incorporó, en sus teorías, las ideas de desfamiliarización y desmercantilización, en respuesta a las sendas críticas por estas mismas carencias que señalamos. Sin embargo, para las motivaciones de nuestro trabajo, asumimos la importancia, a la hora de analizar los Estados de Bienestar, que para esta investigación parece más oportuno centrarnos en los grados de *degenderization* aportados por Saxonberg (2012) en sus análisis de los Estados de bienestar.

Se puede observar, que el término *degenderization* está muy presente en las políticas llevadas a cabo en los últimos años, incluso mostrando cambios a lo largo de este tiempo, que visibilizan, en los Estados de bienestar, un cambio lento, pero positivo, de manera general, a la equidad en los cuidados en los diferentes Estados de bienestar europeos (Szelewa & Polakowski, 2023).

La razón de esta opción viene legitimada por lo observado no solo en las tablas: se encuentra en el concepto de *genderization* el nexo entre los dos conceptos anteriores (desfamiliarización y desmercantilización). Poniendo el foco en esta cuestión, nos aproximamos a una comparativa diferenciando entre los tipos de regímenes -diferenciados por Esping-Andersen- donde se observe una realidad común a todos ellos, esto es, la desigualdad de género.

Metodología

Diseño de investigación

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis reflexivo y exploratorio de las situaciones que comparten las poblaciones de diferentes regímenes de bienestar desde una perspectiva de género. Mediante esta labor, no se pretende una total u holística, simplemente una incursión inicial que podrá ser desarrollada en proyectos de investigación futuros.

Las técnicas de análisis han sido descriptivas e interpretativas, de fuentes de datos secundarias (Del Canto y Silva, 2013), suministradas por el *Better Life Index*, que encontramos en la página web de la OCDE (estando estos seleccionados en base a los últimos datos disponibles), y del informe de la Fundación FOESSA VIII (2019), que aportan gran riqueza, focalizando la revisión en indicadores sociales disponibles que permitan comparar los diferentes regímenes de bienestar (Sartori & Morlino, 1994). La base de datos ha sido elegida de manera intencional, ya que en otras bases de datos no se encuentra tanta información para hacer comparaciones con países fuera de la Unión Europea que son importantes para el estudio de sistemas de bienestar liberales, como Estados Unidos y Reino Unido (Ayo & Pla, 2021). Asimismo, los países seleccionados para el análisis también han sido escogidos cuidadosamente, destacando aquellos que este equipo considera más representativos de cada sistema de bienestar, siendo Suecia y Dinamarca representantes del socialdemócrata, Alemania y Francia del continental, y España e Italia del mediterráneo.

En los análisis contemplamos las diferencias de género (Cobo, 2005; Espinosa, 2022; Sanjuán et al., 2023; Martínez et al., 2024) existentes en el tiempo dedicado al empleo, evidenciando brechas en la dedicación a diversas tareas que pueden ligarse a posteriores análisis sobre la conciliación vida-trabajo. Cabe destacar que la concepción de género utilizada se basa en una binaria, ya que las bases de datos consultadas aportan los datos según esta misma concepción. La investigación de la estructuración del tiempo y su distribución en la cotidianidad (trabajos, trabajos no remunerados y trabajos del hogar) de las mujeres y hombres esclarecerá diferencias y similitudes entre estos grupos humanos (Durán, 1986, 2007, 2008; Miller, 2004).

La observación del desarrollo de la tasa de dependencia demográfica es relevante para mostrar la relación entre el crecimiento de la población dependiente y el reparto de los cuidados, e inserto en estas dinámicas y procesos demográficos se estudiará la cantidad de recursos sociales, en modo de gasto social, destinada a las unidades familiares para el cuidado de estos colectivos dependientes (personas menores de 15 años de un lado, y de más de 65 por otro, según la OCDE).

Los tipos de contrataciones, complementando a los usos del tiempo, garantizará el entendimiento de la medida en la que las personas ocupan sus días entre el tiempo laboral, el del mantenimiento del hogar y el de cuidados. Ligado a ello, los análisis de los permisos por maternidad y paternidad, así como el mencionado gasto social en familia, aportan información que ayuda a cohesionar la visión de los diferentes Estados de Bienestar y crear una perspectiva conjunta de los diferentes contextos.

Tabla 1.

Indicadores, países y Regímenes de Bienestar.

Indicadores	Países	Regímenes de Bienestar
<i>Tasa de dependencia</i> (% de población activa)	Francia	<i>Continental</i>
	Alemania	
<i>Usos del tiempo</i> (hombre/mujer)	Italia	<i>Mediterráneo</i>
	España	
<i>Tipos de contrato</i> (parcial/completo)	Dinamarca	<i>Socialdemócrata</i>
	Suecia	
<i>Permisos remunerados</i> (maternidad/paternidad)	Reino Unido	<i>Liberal</i>
<i>Gasto público en familia</i> (% del PIB)	Estados Unidos	

Fuente: Elaboración propia a partir de Esping-Andersen (1993), Del Pino y Rubio (2016) y *OECD* (2023).

Por último, se dedicará un esfuerzo a visibilizar, a través de dicha estructuración, las consecuencias en la brecha de género ocasionada en las pensiones de jubilación anticipadas no voluntarias, centrándonos en el caso específico de España.

Resultados

Los análisis descriptivos que se muestran aquí desean, sucintamente, representar la realidad de las personas que viven en los diferentes regímenes de bienestar, aplicando la perspectiva de género en este cometido. Los resultados obtenidos en los indicadores seleccionados se vinculan con datos extraídos de la Encuesta Mundial de Valores, en las oleadas 2017-2022, pretendiendo estratégicamente exponer información que se complemente, retroalimentando nuestros análisis desde los discursos sociales recogidos en los registros promovidos por Inglehart (1971).

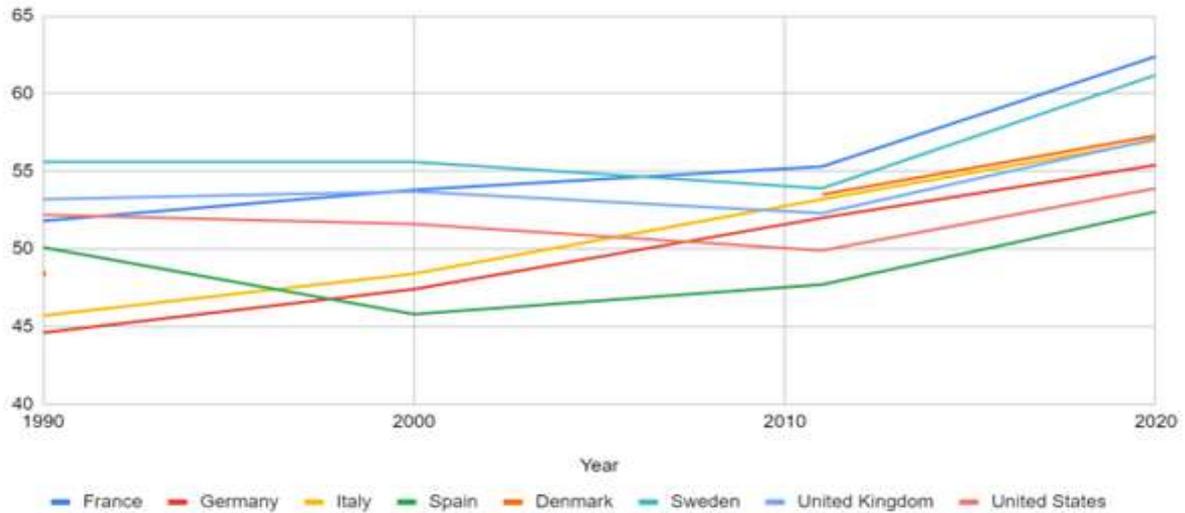
Antes de comenzar, hay que comentar que la estructura de los resultados se vertebra en dos análisis: descriptivo e interpretativo. La separación de ellos no los vuelve excluyentes, su disposición pretende clarificar su lectura y asimilación. De hecho, serán tratados conjuntamente en las conclusiones, produciendo en ellas una reformulación de lo dicho en estos apartados y su vinculación con la teoría referida.

Uno de los indicadores que nos muestra la situación de las sociedades es la *tasa de dependencia* (Moragas, 2002; Zaidi, 2008). Los contextos demográficos de los Estados concretan circunstancias objetivadas de gran influencia, repercutiendo en las dinámicas relacionales y las actuaciones político-institucionales (Rafegas, 2021). La propia tasa de dependencia establece una relación entre dos grupos humanos, dicotomizando en: *población activa* (personas entre 15-65 años) y *población dependiente* (personas entre 0-14 y las que tienen más de 65 años). La relación matemática que se genera en esta tasa posibilita observar retrospectiva y prospectivamente las trayectorias poblacionales y cómo estas influyeron, influyen e influirán en el bienestar de los Estados, las sociedades y los individuos (Cabrero, 2011).

La Figura 1 representa comparativamente las tasas de dependencia entre los países seleccionados, indicándonos las distintas situaciones demográficas, pudiendo extrapolar de ellas las diversas situaciones sociales que han deparado estas cifras, y en ellas se observa la “*cuestión demográfica*”. Su importancia viene definida porque se muestra el incremento de un amplio sector de población que requerirá de ciertas políticas públicas. Estos hechos demográficos acarrearán una impronta diferenciada en función de cada régimen de bienestar, y los modos en que ellos lo aborden a través de distintos cauces (estado, mercado o familia).

Figura 1.

Tasa de dependencia (porcentaje de personas menores de 15 años y mayores de 65 frente al total de la población).



Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2023) (<https://data.oecd.org/pop/old-age-dependency-ratio.htm#indicator-chart>).

A lo que atendemos en la Figura 1 es al incremento de personas en edades dependientes, aumento que se da con independencia del sistema de bienestar de que se trate, evidenciando una creciente necesidad en el cuidado de esta población. Sin embargo, no debemos entender únicamente a la población definida estadísticamente como dependiente como sujetos no contribuyentes al bienestar. En la dinámica de los cuidados, en estos grupos encontramos personas que reciben, pero que también aportan cuidados. Han de comprenderse como recursos humanos de las sociedades que no tienden a cuantificarse porque se dan en la esfera privada y en términos informales, aunque son imprescindibles en Estados de bienestar cada vez menos comprometidos.

A esto hemos de añadir, el impacto que tienen diferentes dimensiones que se intersectan con las circunstancias demográficas mencionadas. Una de ellas son las relaciones de género existentes entre los estatus contractuales en el empleo, influyendo los contratos a tiempo completo o parcial. Además, es imprescindible deparar en los distintos usos del tiempo dedicados a los cuidados (no remunerados o *unpaid work*) y al trabajo remunerado (*paid work*, de acuerdo con la denominación original de la OCDE). Los datos codificados en estos indicadores refuerzan las antes comentadas necesidades de cuidados y que, una vez más, observaremos dónde recae dicha tarea de cuidados con independencia del régimen que se trate.

El gasto público en familia ha de interpretarse como un indicador del grado de desfamiliarización, explicando una lógica intrínseca: a mayor inversión en familia, más

desfamiliarización. Por lo tanto, en dichos regímenes se aprecia una mayor igualdad en la inserción de la mujer al mercado laboral. En otras palabras, podemos interpretar una mercantilización (eje de los regímenes de bienestar) del colectivo femenino, ayudando en la expansión económica, pero decantándose como nuevos ejes de desigualdad-exclusión añadida a sus situaciones de género de partida.

Inserto en esta lógica se supone que la inversión en familia por parte del Estado, con la finalidad de sustentar a la población dependiente, pretende proyectar ayudas que alivien las cargas de cuidados de este sector de población. El doble sentido de esta praxis político-institucional manifiesta un discurso que desea propiciar la emancipación tanto a las personas que cuidan (ya que podrán dedicar más tiempo y recursos al ámbito laboral) como a las que reciben los cuidados (que verán aumentadas sus oportunidades vitales). Desde el otro lado, se posibilita a través de estos medios, vías para acceder al *mayor bienestar para la mayoría de la población*.

Como se observa en la Tabla 2, los países muy familiaristas, como los que representan al régimen mediterráneo, son aquellos que menor porcentaje del PIB destinan a la familia. En esta característica, se revela que en dicho régimen el papel de las redes familiares de solidaridad es central, concretando una estructuración de su Estado del bienestar particular en relación al gasto público destinado. La particularidad de España, en base a su escasa inversión, remarca la importancia del familiarismo en este país (Del Pino y Rubio, 2016). Por otra parte, los mayores recursos económicos destinados a la familia se observan en los denominados regímenes socialdemócratas, en los que el papel del Estado cumple una función desfamiliarizadora fuerte. No obstante, no se encuentran grandes diferencias con los países pertenecientes a regímenes conservadores (Francia o Alemania), donde la premisa se rige en *la intervención del Estado siempre que la familia falle...* estos datos podrían arrojar pistas a ese “fallo”.

Tabla 2.

Gasto público en familias (% del PIB).

Gasto público social total en familias (% del PIB)	
<i>Francia</i>	3,44
<i>Alemania</i>	3,24
<i>Italia</i>	1,87
<i>España</i>	1,48
<i>Dinamarca</i>	3,31

<i>Suecia</i>	3,42
<i>Reino Unido</i>	2,49
<i>Estados Unidos</i>	1,04

Fuente: Elaboración propia a partir de *OECD (Better Life Index) (2023)* (<https://www.oecd.org/els/family/database.htm>).

En consonancia con lo descrito en la anterior Tabla 2, se observa que en los países mediterráneos el uso del tiempo dedicado (Tabla 3) a trabajos no remunerados por parte de las mujeres es el mayor, coincidiendo con aquellos países en que existe menor gasto social en familia. No obstante, lo que se aprecia, con independencia del sistema de bienestar, es que las mujeres son las que más tiempo dedican a la realización de trabajos no remunerados, encontrando en esta categoría las actividades referidas al ámbito de los cuidados; manteniendo los cuidados feminizados.

Tabla 3.

Uso del tiempo dedicado a trabajos remunerados (y no remunerados) en función del sexo de la población en edad activa (minutos/día).

Países	Sexo (Edad)			
	Hombre (15-64 años)		Mujer (15-64 años)	
	Trabajo o estudios remunerados	Trabajo no remunerado	Trabajo o estudios remunerados	Trabajo no remunerado
<i>Francia</i>	235	135	175	224
<i>Alemania</i>	290	150	205	242
<i>Italia</i>	221	131	133	306
<i>España</i>	236	146	167	289
<i>Dinamarca</i>	260	186	195	243
<i>Suecia</i>	313	171	275	220
<i>Reino Unido</i>	309	140	216	249

<i>Estados Unidos</i>	332	166	247	271
-----------------------	-----	-----	-----	-----

Fuente: Elaboración propia a partir de *OECD (Better Life Index) (2022)* (<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54757>)

* Uso del tiempo (min/día) (1440 min = 24h).

Comparativamente entre los géneros, localizamos que hay una relación siempre inversa: los hombres destinan más tiempo a trabajos remunerados que a no remunerados, y las mujeres lo hacen al contrario, logrando atisbar que existe una interdependencia entre los datos, distinguiéndose la distribución de los trabajos (remunerados y no), y creándose esferas (públicas-privadas) donde se ocupa el tiempo de manera diferenciada según el género. En esta homogeneidad internacional, tan solo se observa un dato disonante en Suecia. Este es el único país en el que el tiempo que las mujeres dedican a trabajos remunerados supera al tiempo dedicado al trabajo no remunerado, cuestión que refuerza, en cierta parte, la tesis que expone la existencia de un mayor grado de desfamiliarización en los regímenes socialdemócratas de bienestar.

Sin embargo, tal hecho no es significativo porque comparativamente con Dinamarca no se mantiene. La consistencia de la afirmación anterior podría explorarse en otros trabajos, incorporando la perspectiva procesual, y establecer comparaciones dentro de los propios regímenes de bienestar para ver las diferencias ante este tema, pudiendo comprobar la permanencia de las categorías de los Estados de bienestar en base al género, y cómo han ido progresando en la materialización de la igualdad entre los géneros.

Tabla 4.

Tipos de contrato sobre el total (tiempo parcial - completo) por sexo

Países	Sexo			
	Hombre		Mujer	
	Tiempo completo %	Tiempo parcial %	Tiempo completo %	Tiempo parcial %
<i>Francia</i>	69,9	7,3	71,5	19,2
<i>Alemania</i>	78,2	10,4	52,4	35,7
<i>Italia</i>	69,7	7,3	67,1	32,9
<i>España</i>	70,3	6,1	76,2	19,1

<i>Dinamarca</i>	72,7	12,7	68,3	22,1
<i>Suecia</i>	78,9	9,4	70,8	14,6
<i>Reino Unido</i>	N.D	11,8	N.D	32,9
<i>Estados Unidos</i>	77,1	N.D	61,8	N.D

Fuente: Elaboración propia a partir de *OECD (Better Life Index) (2022)* <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54749>

*Tipo de contrato (% del total de contratos)

Lo más destacable en la Tabla 4 es que, en el grupo de los hombres, en ningún país se supera un porcentaje de 14% de tipos de contrato a tiempo parcial; mientras que, en el grupo de las mujeres, estos porcentajes nunca descienden del 14%. La síntesis de los datos en este comentario permite arrojar luz sobre el llamado *segundo turno* o *doble jornada* femenina que, ostentando mayoritariamente contratos a tiempo parcial, dedican más tiempo a los cuidados. Comprendiendo el cuidado en un sentido amplio, no estrictamente en la ayuda o sostén de los colectivos más vulnerables-dependientes, sino extensible a la atención depositada en todas las actividades y procesos que definen la vida cotidiana y doméstica. La investigación aplica una visión general del cuidado, entendiéndolo como aquellas acciones características de la especie humana que implican el mantenimiento de la vida y el mundo donde esta se desarrolla (Tronto, 2009).

Tabla 5.

Duración de bajas remuneradas por maternidad o paternidad (semanas).

Países	Sexo	
	Hombre	Mujer
<i>Francia</i>	31,0	42,0
<i>Alemania</i>	8,7	58,0
<i>Italia</i>	15,0	47,7
<i>España</i>	16,0	16,0
<i>Dinamarca</i>	11,0	41,0
<i>Suecia</i>	14,3	55,7

Reino Unido	2,0	39,0
Estados Unidos	N.D	N.D

Fuente: Elaboración propia a partir de *OECD (Better Life Index) (2023)* (<https://www.oecd.org/els/family/database.htm>).

Los datos más desiguales los encontramos en Alemania y Reino Unido, países que a priori pertenecen a regímenes de bienestar muy diferenciados, donde el grado de mercantilización, además, suele ser elevado. No obstante, no parece ser esta la situación para las mujeres en estos países, donde tan solo un 52,4% del total de sus contratos es a tiempo completo en Alemania... cabe destacar también que se imposibilita la comparación con Reino Unido, ya que no se tienen datos de los contratos a tiempo completo de las mujeres. Lo que no arrojan estos datos son contratos totales, muestra porcentajes sobre totales diferentes en cada país, dificultando así el análisis de economías sumergidas o trabajos no remunerados (datos que se analizarán después en un nivel interpretativo).

En la Tabla 5 se observa una desigualdad clara (obviando el caso estadounidense, donde no se registran datos). Con indiferencia del tipo de régimen de Estado de bienestar al que se pertenezca, se vuelve a dar una dinámica diferenciada por géneros, mostrándose posibles interdependencias entre ellas. En este caso, se aprecia la propensión de las mujeres a ostentar en todos los casos un número mayor de semanas, más del triple en varios países, de bajas remuneradas por maternidad. Dicha información indica ilustrativamente las distintas circunstancias entre los hombres y las mujeres ante la descendencia y el trabajo, creando variables que diferenciarán sus vidas en cuestiones de conciliación. Además, puede realizarse una lectura soterrada de estos datos, permitiendo interpretar dificultades para lograr una plena inserción laboral en condiciones de igualdad. Un dato destacable es la igualdad de semanas de baja en España, lo que deja ver, de nuevo, el latente familiarismo de los regímenes mediterráneos de bienestar, aunque esta afirmación no es aplicable a Italia.

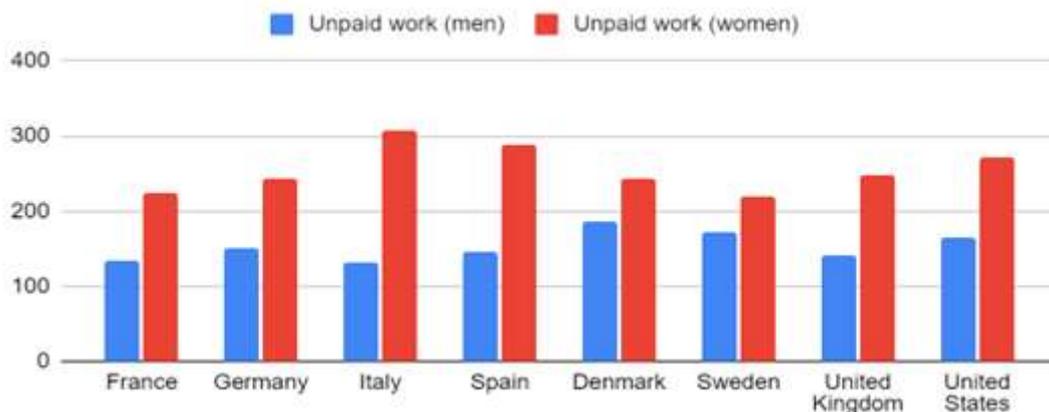
¿Quién usa qué tiempo?

Cuando centramos la atención en la distribución y usos del tiempo, a pesar de la diferencia estructural inherente a cada régimen, de manera transversal se manifiestan unas realidades compartidas. En todos los países seleccionados se comparten las mismas situaciones por parte de las mujeres, incluso a pesar de haberse incorporado al mercado de trabajo, es la que más tiempo dedica a los cuidados del hogar y personas dependientes, siendo los hombres los que más tiempo dedican a lo largo del día al trabajo remunerado.

Las fuentes teóricas consultadas explican y justifican la existencia de estas diferencias al reconocer unas estratificaciones ocupacionales basadas en el género. En otras palabras, hay una *genderization* del Estado de bienestar perpetuando y reproduciendo los sistemas de roles de género institucionalizados (Saxonberg, 2012). La relación inversa en los usos del tiempo entre hombres y mujeres permite describir unas dinámicas relacionales que, desde los sistemas funcionalistas, pueden interpretarse como integradoras y complementarias (Parsons & Bales, 1955). En esta perspectiva, se aprecia claramente que los tipos de contratos por género responderían a comportamientos ligados a los estatus de hombre (sustentador del hogar) y mujer (mantenedora del hogar), imprimiendo a cada una de estas posiciones diferentes cualidades, posicionando al hombre en una situación de poder frente a la mujer dentro del mercado laboral.

Figura 2.

Tiempo (en minutos) dedicado al trabajo no remunerado en función del género.



Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (*Better Life Index*) (2022) (<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54757>).

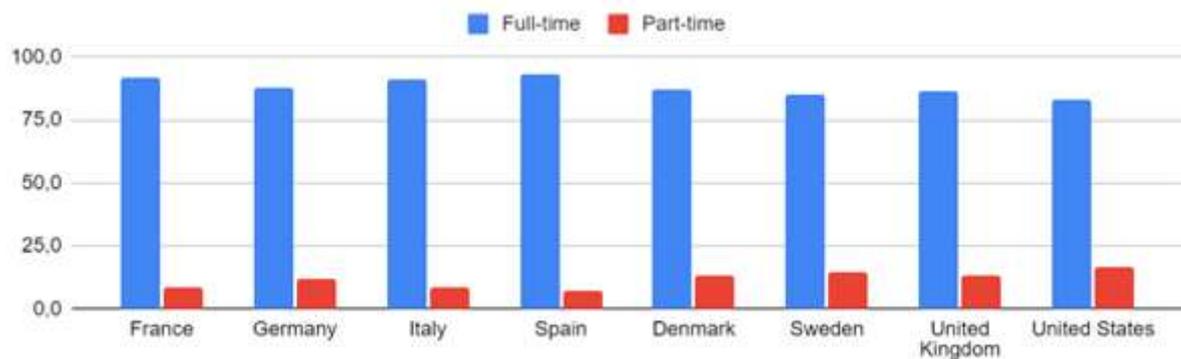
Y, continuando con la dicotomía público-privada, aunque con un ligero matiz, ahora las mujeres también ocupan la esfera pública del empleo, pero sin llegar a desligarse de las tareas domésticas vinculadas a su condición femenina. En estas situaciones se generan diversas intersecciones que permiten explicar la evidencia empírica contenida en los datos. No obstante, un abordaje crítico de la cuestión revela que en estos modelos sociales se hallan institucionalizados *papeles sociales* por género que acaban por repercutir en ejes de desigualdad-exclusión en las mujeres (Lucas-García y Bayón-Calvo, 2017).

Como revela la Figura 3 la estructura ocupacional también está generificada, es decir, definida diferencialmente según patrones de género. Los cuales median en la tipología de

contratos a los que aspiran las mujeres, a los que se acogen y los que son ofertados en ciertos perfiles profesionales. En estos contextos el género “pesa”, es decir, adquiere relevancia como categoría explicativa que ayuda a comprender que las mujeres, en su mayoría, ocupen su tiempo en trabajos no remunerados y, por ende, dispongan de menor capital temporal que destinar a empleos remunerados y regulados. Teniendo que rechazar ciertos beneficios de las actividades laborales contractuales de jornada completa como, por ejemplo, la cotización o las prestaciones por desempleo. Los entramados de causas latentes en los espacios de trabajo y sus definiciones generificadas es lo que puede ayudar a comprender la escasa presencia de mujeres en lugares y puestos de poder en la empresa privada.

Figura 3.

Tipo de contrato (temporal o a jornada completa, en porcentajes) en hombres.



Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (*Better Life Index*) (2022) (<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54749>).

La atribución de una igualdad real por la “democratización” del acceso al empleo extradoméstico por parte de las mujeres, no garantiza la realidad de la igualdad. De hecho, en multitud de ocasiones puede llegar a percibirse el empleo femenino como un sector, aparentemente, menos productivo. La *teoría de la discriminación* nos permite comprender las visiones sociales en las que la fuerza de trabajo femenina se asocia a un compromiso empresarial menor, radicando estos discursos en que la posibilidad de quedar embarazada dificulte la “vida” laboral (Rodríguez, 2005)

En esta *información imperfecta* por parte de los empleadores suele “cuantificarse” el capital humano femenino como un “activo de riesgo” debido a la capacidad biológica de gestar seres humanos. Por lo que, en multitud de ocasiones la posibilidad o el deseo de tener descendencia es suficiente para justificar unas realidades laborales generificadas que dificultan la integración en el empleo. En la *World Values Survey (2017-2022)*, en lo referente a la importancia del trabajo y la familia en la vida, en términos generales, la centralidad de la actividad

laboral es común a los géneros, y prácticamente constante en los países seleccionados. Sin embargo, ante la familia se aprecia una mayor importancia en la vida de las mujeres, algo que puede justificar y explicar los significados aprehendidos en las distintas socializaciones por género.

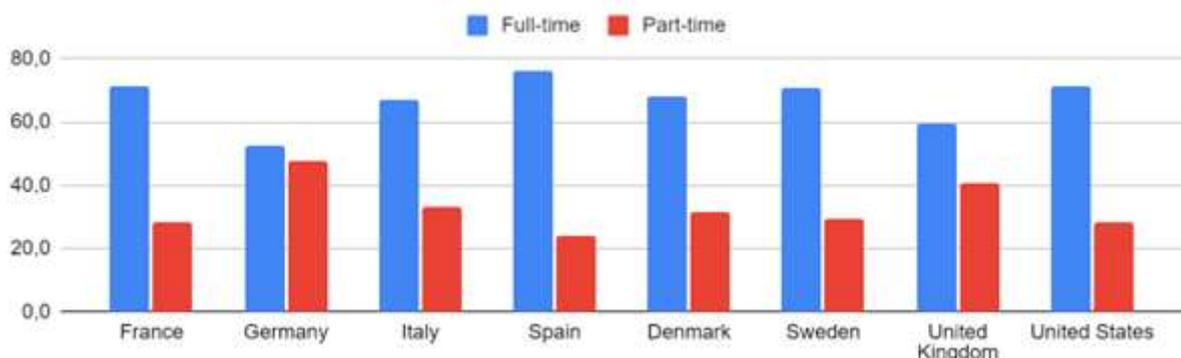
Estos correlatos de género también pueden apreciarse en las opiniones de una de las preguntas referentes a la Universidad (*University is more important for a boy than for a girl*) de la *World Values Survey (2017-2022)*. En todos los países, hombres y mujeres, están en desacuerdo con la afirmación en términos generales. Aunque, por sexo, existe una distancia de nueve puntos porcentuales, siendo los hombres quienes más comparten esta afirmación.

Poner el foco en los cuidados.

Ciñendo ahora la mirada al ámbito de los cuidados, podemos observar que, en la duración de las bajas por paternidad o maternidad (Figura 4), destacan los casos del Reino Unido y España. En el primero, de manera obligatoria, el padre posee dos semanas de permiso y la madre 52 semanas (las dos primeras son baja obligatoria), de las cuales ella puede transferir 37 al padre, aquí la tendencia a la feminización de los cuidados se hace evidente. Aunque a priori parece una medida de lo más igualitaria al permitir a la madre transferir semanas al padre, es precisamente la estratificación ocupacional que se observa por géneros según los tipos de contrato (Figuras 3 y 4) lo que demuestra que son ellas las que ostentan contratos a tiempo parcial. Dinámicas estructurales que pueden favorecer, en cierto modo, la existencia de «suelos pegajosos» derivados de la dificultad de reincorporación al trabajo después de haber sido madres.

Figura 4.

Tipo de contrato (temporal o a jornada completa, en porcentajes) en mujeres.

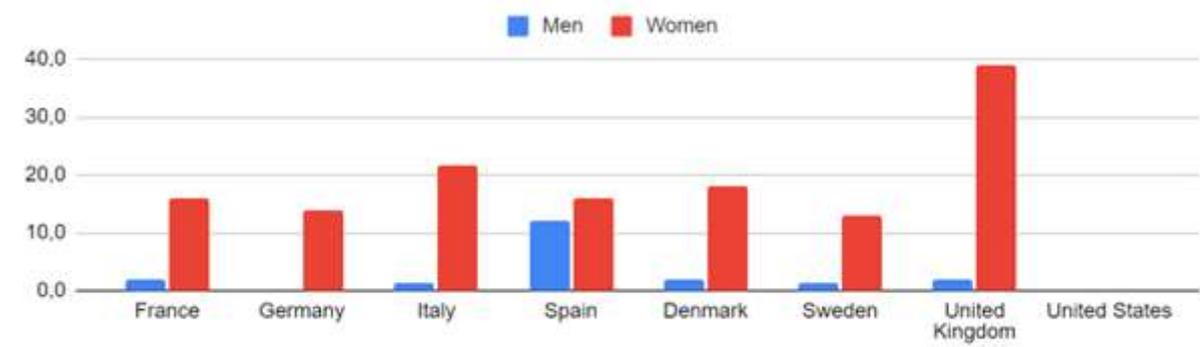


Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (*Better Life Index*) (2022) (<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54749>).

En el caso español atendemos a la anomalía en pro de una mayor igualdad. A raíz del Real Decreto Ley 6/2019, de 1 de marzo, las prestaciones por maternidad y paternidad en España se unifican y pasan a denominarse en una única prestación como permiso por “nacimiento y cuidado del menor”. Este avance en el país mediterráneo aporta un dato disonante que pone el foco en los cuidados (Figura 5). Con la incorporación de la mujer al mercado laboral, nuevos problemas sociales surgen a colación de la necesidad de compaginar una vida hasta ahora dedicada *gratis, et amore*, a las labores del hogar. Los datos referidos a España muestran una respuesta a esta realidad acorde con un régimen *dual earner model* (Lewis, 1992).

Figura 5.

Duración (en semanas) de las bajas por paternidad y maternidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de *OECD (Better Life Index) (2023)*. <https://www.oecd.org/els/family/database.htm>

Apoyando los datos observados con encuestas de opinión contrastamos el *emic-etic*, es decir, lo dicho y lo hecho acerca de las relaciones observadas hasta el momento. En el *World Values Survey (2017-2022)*, afirmación: los hijos en preescolar sufren con una madre que trabaja, se observa como los hombres están menos en desacuerdo con tal afirmación. En concreto Italia es el país en el que están de acuerdo con tal afirmación, no solo más el 50,9% de los hombres, sino también el 54,5% de las mujeres, donde aparentemente se correlaciona en el caso de Italia con que sea el país donde menos semanas de permiso por paternidad exista, después de Alemania. A pesar de este dato puntual (aunque no menos importante), se destaca una tendencia generalizada en todas las personas encuestadas en los países analizados en relación a la pregunta: Mayoritariamente los hombres están menos en desacuerdo con que el hijo sufra si la madre trabaja. Esta cuestión arroja una realidad cultural que podríamos explicar mediante el concepto de *cierre social* asociado a un sector de la población (hombres) que se benefician de una estructura ocupacional que les otorga el mayor número de contratos a tiempo completo y

una menor predisposición al cuidado de los menores. Y, por ende, a pensar en “la madre de su hijo/a” como alguien que debe hacerse cargo de los cuidados perpetuando lo que Lewis (1992) llamaría *male breadwinner model*, o modelo del hombre que provee, la mujer mantiene.

Pensar en los cuidados y en el constante aumento de una población dependiente lleva a este equipo a cuestionarse la situación existente de las mujeres jubiladas en un régimen con un escaso grado de *degenderization*. Según sostienen Del Pino y Rubio (2016), una de las características o encajes institucionales y organizativos del estado de bienestar mediterráneo no solo radica en un nivel de desfamiliarización muy débil –tal y como señalan los datos del gasto en familia- sino que además lo caracteriza que “estar ocupado laboralmente determina la pertenencia de una persona a un sistema de previsión social público que provee cobertura social con las cotizaciones realizadas por los afiliados a la seguridad social” (Del Pino y Rubio, 2016, p. 128).

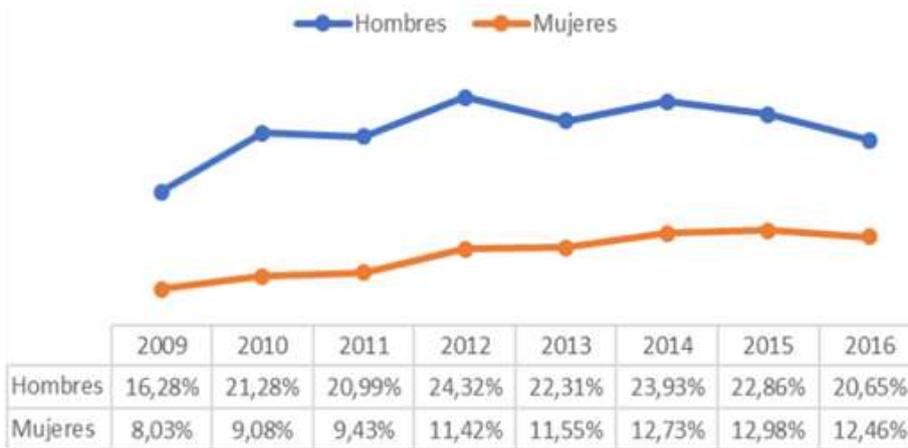
Una sociedad envejecida. ¿Quién cuidará a las que cuidan? El caso de España

Vinculando esto con los datos anteriores, se entiende que los tipos de contrato de las mujeres suelen ir vinculados a una menor seguridad contributiva, y por ende a una mayor dificultad de acceso a esa cobertura social. En el caso de España, y a raíz de la crisis financiera de 2008, se producen en gran cantidad jubilaciones anticipadas no voluntarias.

La adquisición de una pensión de jubilación en estas condiciones pasa por uno de los requisitos, que es haber cotizado en la Seguridad Social al menos 30 años, de esta forma, y atendiendo a la brecha de género en las pensiones que se observa del informe FOESSA sobre *Exclusión y desarrollo social en España* (2019), se aprecia como la incorporación segura de la mujer al mercado laboral se constituye como “nuevos riesgos sociales” (Moreno, 2010, p. 13). Observando este informe se aprecia además una “elevada brecha de género en las pensiones de jubilación anticipada “no voluntaria” (figura 6), resultado de la precariedad laboral de las mujeres” (FOESSA, 2019, p. 357).

Figura 6.

Porcentaje de jubilaciones anticipadas no voluntarias sobre total altas de jubilación, por sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de Fundación FOESSA VIII (2019) (<https://www.foessa.es/viii-informe/>).

Tomando la cuestión de la acumulatividad de las políticas sociales (Moreno, 2010) y la brecha observada en las pensiones de jubilación anticipada no voluntaria (con una diferencia de casi el 50% entre sexos), tomaremos la cuestión desde la perspectiva que Dannefer (2003) presenta como *Cumulative (dis)advantages* a la hora de tratar la cuestión de las pensiones de las mujeres, que en no pocas ocasiones se limitan a pensiones de viudedad. Si miramos esta cuestión a través de la *disposición estándar del tiempo*, podemos sostener la existencia de tiempos estancos, puntos de corte, que son observados como estáticos, no procesuales que abogan por observar el proceso de la vida desde una óptica de entrada y salida de ciertos espacios temporales, (entrar al sistema educativo, o salir del mercado laboral, por ejemplo). A esta disposición, se le puede denominar estratificación del tiempo social, y hay quienes escriben y sostienen una estratificación basada en la entrada y salida de un “mercado formal de trabajo” (Moreno, 2010, p. 13) fuertemente generificado. A estos tiempos los llamaremos $T1$ y $T2$ (entrada al mercado laboral y jubilación respectivamente). Atendiendo a dicho informe, vemos que de la brecha de género en las pensiones se puede aproximar uno a la inexistencia de un $T2$ para un alto porcentaje de mujeres. Pensemos, hasta no hace mucho, el papel sometido de la mujer al ámbito doméstico o de los cuidados del hogar y el *male breadwinner model* (Lewis, 1992) vemos como la imposibilidad de una acumulación de, en este caso, ventajas acumulativas en lo relativo a las cotizaciones a la Seguridad Social, la mujer llevaba las de perder.

Hasta hace poco, no se consideraba que las mujeres llegarían a la edad de jubilación por finalización de sus carreras. Ello envolvía la esta cuestión en la incertidumbre, pues se observa una falta de flexibilidad en la idea convencional de jubilación, que asume que uno debe retirarse del trabajo en cierto momento. Dicho momento se entiende con el fin de la posibilidad de tener un empleo, pero no de la *doble jornada femenina*, mostrando la generificación de la

jubilación laboral presente en la definición misma de los Estados de Bienestar y evidenciando los Regímenes de Género. Por ello, podríamos interpretar que las mujeres nunca se jubilarían porque continúan con la *jornada de trabajo doméstica* aquella ligada a su rol.

Una lógica del mercado laboral focalizado en la existencia de estos tiempos viene a expulsar de la vida social por completo al colectivo que Moreno (2010) calificaría de “supermujeres” (p. 20) que hoy no poseen un *T2* o una jubilación equiparada a lo trabajado.

Ahora bien, en un *dual earner model* fuertemente *genderizado* como en el que se observa de los datos e indicadores analizados, donde, aunque en lo referente a los permisos de maternidad, se vislumbran grandes avances, pero ellas siguen ostentando un mayor número de contratos a tiempo parcial y usos del tiempo más referidos a las labores domésticas o de cuidados surge la pregunta de ¿quién cuidará a quienes hoy cuidan y siguen siendo privadas de ciertos recursos materiales?

Conclusiones y discusión

A lo largo de este escrito, los análisis basados en la familiarización y mercantilización de los Estados de Bienestar han servido de acicate para observar las realidades que estructuran estos tipos de regímenes. No obstante, lo que se aprecia, es que, con independencia del Sistema de Bienestar, las mujeres son las que más tiempo dedican a la realización de trabajos no remunerados, encontrando en esta categoría las actividades referidas al ámbito de los cuidados; manteniendo una ética de cuidados feminizada. Dentro de la comparativa por sexo, localizamos que hay una relación siempre inversa y en los roles a desarrollar por cada grupo. Se estima la existencia de una interdependencia entre la distribución de los trabajos (remunerados y no) y creándose esferas (públicas-privadas) donde se ocupa el tiempo de manera diferenciada según el género. Prueba de lo anterior se observa en mayor medida al analizar los indicadores basados en las semanas de permiso por maternidad y paternidad, donde salvo cuestiones como la de España, suele repetirse esa tendencia a la diferenciación entre los roles a desarrollar.

En 2004, Miller realiza un estudio comparativo de los diferentes Regímenes de Bienestar centrándose en el género y las desigualdades en el mercado laboral. Así, se encuentran similitudes entre el presente estudio y el realizado por Miller, teniendo en cuenta que se observa una relación entre el acceso de la mujer al mercado de trabajo y el tipo de régimen de bienestar de los países. Quedando España en una posición muy desigual en cuanto acceso e igualdad de la mujer en el mercado laboral. De igual modo, la investigación amplía la literatura que demuestra la existencia de desigualdades por género en el mundo laboral con implicaciones directas en la vida privadas de las mujeres (Durán, 2012, 2016; Palomo & Muñoz, 2014; Lipson y Pelaez, 2002; Siles, 2010).

En el concepto de *degenderization* del estado de bienestar encontramos la transversalidad necesaria para acercarnos a los huecos que deja el estudio comparativo de los Estados de Bienestar a través de los niveles de desmercantilización y desfamiliarización. El papel transversal de la perspectiva de género proporciona un enfoque que observa más profundamente de la cuestión, ya que podemos aproximarnos a sendas realidades obviadas. Aspectos de la realidad que experimentan algo más de la mitad de la población mundial. Mediante ello constamos los riesgos sociales derivados de la estructura social de roles de género, es decir, los modos en los que la generificación de las sociedades ejercen influencia en las vidas según su género. Nuestros hallazgos complementan otros estudios, como el de Ayo y Pla (2021), donde se estudió comparativamente los Estados de Bienestar centrándose en la estructura social de los individuos y considerando la dimensión del género.

Además, y a raíz del análisis concreto de las pensiones de jubilación anticipadas no voluntarias se evidencia la necesidad de repensar la estructuración estándar del tiempo enfocado en la participación en un sistema de provisiones sociales que provee de unas recompensas futuras “acordes” con las cotizaciones realizadas. Se observa de dicho análisis como la *estratificación temporal* en el mercado laboral, las mujeres (en casi la mitad de los casos que en los hombres) debido al papel relegado a instancias domésticas o de cuidados no relacionadas con la estructura de cotizaciones formales experimenta sus consecuencias en un menor acceso a dichas prestaciones. Esto abre nuevas líneas de análisis que podrían vincular la sociología del trabajo, la perspectiva de los cursos vitales y el género. Los trabajos derivados podrían observar la impronta que tienen las estructuras de trabajo generificadas en el plano de la conciliación como eje fundamental de desigualdad-exclusión contemporánea; dentro del cual repercute a ambos géneros, pero se ensaña más con la mujer, reacomodando el enfoque al estudio de los géneros: masculinidad y femineidad. No obstante, ampliando el campo hacia las personas no normativas. ¿Dónde está la población trans? ¿Dónde trabaja? ¿Cómo concilian sus vidas?

Bibliografía

- Acevedo, J. (2022). Las sociedades de cristal: retos en la intervención desde el trabajo social, notas para su reflexión y debate. *OIDLES. Observatorio Iberoamericano de Desarrollo Local y Economía Social*, 16(33), 1-21. <https://doi.org/10.51896/OIDLES/GZVI7190>
- Álvarez, A. (2018). Estado de bienestar y turismo para todos. Motivos para no viajar. *Cuadernos de turismo*, 41, 17-39. <http://dx.doi.org/10.6018/turismo.41.326941>
- Ayo, E. J., y Pla, J. (2021). Bienestar y clase social. La desigualdad social en clave comparativa: Reino Unido, España y Argentina. *Revista Española de Sociología*, 30(3), 1-23. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.57>
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). Factores de inclusión/exclusión educativa que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes. *Oidles. Observatorio Iberoamericano de*

- Desarrollo Local y Economía Social*, 15(1), 1-11.
<https://doi.org/10.51896/OIDLES/HMII7965>
- Cabrero, G. R. (2011). Políticas sociales de atención a la dependencia en los Regímenes de Bienestar de la Unión Europea. *Cuadernos de relaciones laborales*, 29(1), 13-42.
https://doi.org/10.5209/rev_crla.2011.v29.n1.1
- Calero, J. (2021). El estado del bienestar español: valoración y perspectivas de futuro. *Araucaria*, 23(47), 457-478. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i47.20>
- Campana, M. (2015). Regímenes de Bienestar en América Latina y el Caribe: notas para pensar lo contemporáneo. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 5(8), 26-46.
<http://hdl.handle.net/10481/36789>
- Campillo, I. & Sola, J. (2020). La teoría de los recursos de poder: Una revisión crítica. *Revista REIS: Española de Investigaciones Sociológicas*, 170, 19-34.
<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.170.19>
- Carrasco, C. (1995). Un mundo también para nosotras. *Mientras tanto*, 60, 31-48.
- Castell, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora Urbano-Territorial*, 4(1), 42-53. <https://www.redalyc.org/pdf/748/74810408.pdf>
- Castro, U., González, J., A. y Maldonado, L. M. (2017). Destinos turísticos inteligentes: ¿Estrategia para el desarrollo local en países pobres? *TURyDES: Revista Turismo y Desarrollo Local*, 10(22), 1-21. <http://www.eumed.net/rev/turedes/22/destinos-turisticos-inteligentes.html>
- Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos del Trabajo Social*, 18, 249-258.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110249A>
- Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: Cross-fertilizing age and social science theory. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), S327-S337.
<https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.S327>
- Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *RCS Revista De Ciencias Sociales*, 141, 25-34.
<https://doi.org/10.15517/rcs.v0i141.12479>
- Del Pino, E. y Rubio, M. J. (2016). *Los Estados de Bienestar en la encrucijada. Políticas sociales en perspectiva comparada*. Tecnos.
- Doyal, L. & Gough, I. (1991). *A Theory of Human Need*. Palgrave Macmillan.
- Durán, M. A. (1986). La jornada interminable. Icaria.
- Durán, M. A. (2007). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas te faltan al día?* Espasa.
- Durán, M. A. (2008). *La ciudad compartida: conocimiento, afecto y uso*. Ediciones Sur.
- Durán, M. A. (2012). El trabajo del cuidado en América Latina y en España. *Fundación Carolina*.
<https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT54.pdf>

- Durán, M. A. (2016). El futuro del cuidado: El envejecimiento de la población y sus consecuencias. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 50, 114-127. <http://hdl.handle.net/10261/147623>
- Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado del bienestar*. Alfons el Magnànim.
- Espinosa, E. (2022). Aproximaciones a los fundamentos teóricos de la perspectiva de género. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 10(28), 107-122. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2345>
- Estermann, D., Klein, C., Dal'igna, M. & Fernando, L. (2014). Vulnerability, gender and social policies: The feminization of social inclusion. *Estudos Feministas*, 22(3), 885-904. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v22n03/v22n03a09.pdf>
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Filgueira, F. (2013). Los Regímenes de Bienestar en el ocaso de la modernización conservadora: posibilidades y límites de la ciudadanía social en América Latina. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22(2), 17-46. <https://www.redalyc.org/pdf/2973/297330013002.pdf>
- Fundación FOESSA. (2019). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España (VIII)*. Fundación FOESSA-Cáritas española. <https://bit.ly/36PnCQP>
- García, M., Gómez, M. y Molina, R. (2021). Que no te influencien más: Programa de intervención educativa sobre redes sociales, autoconcepto y autoestima. *Oidles. Observatorio Iberoamericano de Desarrollo Local y Economía Social*, 15(1), 44-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=28293>
- González, A. (2023). Límites para el acceso de las mujeres en situación o riesgo de exclusión social a los servicios de protección social. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako = Revista de Servicios Sociales*, 79, 37-56. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.79.03>
- Gough, I. & Wood, G. (2004). Introduction. En Gough, I. y Wood, G. (Eds), *Insecurity and Welfare Regimes in Asia, Africa and Latin America* (pp. 1-11). Cambridge University Press.
- Horton, D.P. & Lynch-Wood, G. (2023). A resource-based perspective on the regulatory welfare state: Social security in the United Kingdom. *Regulation & Governance*, online version of record before inclusion in an issue. <https://doi.org/10.1111/rego.12559>
- Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies. *American political science review*, 65(4), 991-1017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782012000300008>
- Jiménez, L. G. (2020). Género, servicios de cuidados y Estado de bienestar: Desafíos y demandas en tiempos de pandemia mundial. *Iuris Tantum*, 34(31), 27-44. <https://doi.org/10.36105/iut.2020n31.04>
- La Parra, D. y Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-72. <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>

- Lewis, J. (1992). Gender and the development of welfare regimes. *Journal of European social policy*, 2(3), 159-173. <https://doi.org/10.1177/095892879200200301>
- Lipson, J. & Peláez, P. (2002). Temas culturales en el cuidado de enfermería. *Investigación y educación en enfermería*, 20(1), 56-68. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.16779>
- Lucas-García, J., Bayón-Calvo, S. y Gómez-García, R. (2022). ¿Sesgo de género en los servicios sociales? Un análisis utilizando etnografía focalizada. *Cuadernos de Trabajo Social*, 35(2), 183-194. <https://doi.org/10.5209/cuts.78458>
- Lucas-García, J. y Bayón-Calvo, S. (2017). Evolución Del Estado Del Bienestar Desde Una Perspectiva De Género. ¿Genealogía De Una expropiación? *El Futuro del Pasado*, 8, 147-195. <https://doi.org/10.14516/fdp.2017.008.001.005>
- Manuel, G. (2016). Trabajo, uso del tiempo y Estado de Bienestar: desigualdades de género en la Argentina. *Laboratorio: revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, 27, 11-32. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76961>
- Martínez, A., Cruz, A. & Cuevas, A. J. (2024). Perspectivas metodológicas para los estudios de género: desde la antropología, la sociología y la psicología social. Hacia un diálogo interdisciplinar. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 1(1), 111-151. http://148.213.1.95/index.php/culturascontemporaneas/article/view/2024_v1n1-6_111-151
- Miller, L. (2004). Participación laboral femenina y Estados de Bienestar. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 108(4), 49-74. <http://hdl.handle.net/10261/2107>
- Mishra, R. (1992). *El Estado de Bienestar en Crisis: Pensamiento y Cambio Social*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Moragas, R. M. (2002). Dependencia social y sanitaria en la Unión Europea. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 37(3), 175-179. [https://doi.org/10.1016/S0211-139X\(02\)74800-2](https://doi.org/10.1016/S0211-139X(02)74800-2)
- Morales, J. (1994). Sociedad y Bienestar. El concepto de bienestar. *Anuario Filosófico*, 27, 603-612. <https://doi.org/10.15581/009.27.29850>
- Moreno, L. (2010). Reformas de las Políticas de bienestar: Contexto y nuevos Riesgos sociales. *Instituto de Políticas y Bienes Públicos (IPP)*, CCHS-CSIC, Documento de trabajo, Número 19. <http://hdl.handle.net/10261/28912>
- Moreno, L. & Marí-Klose, P. (2013). Las transformaciones del estado de bienestar mediterráneo: trayectorias y retos de un régimen en transición. En Del Pino, E. y Rubio Lara, M. J. (Eds.), *Los Estados de Bienestar en la encrucijada: Políticas sociales en perspectiva comparada* (pp. 126-147). Tecnos.
- Navarro, M. A. (2006). Modelos y Regímenes de Bienestar social en una perspectiva comparativa: Europa, Estados Unidos y América Latina. *Desacatos*, (21), 109-134. <https://www.redalyc.org/pdf/139/13902108.pdf>

- OECD. (2022). *Better Live Index*. <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54749>
- OECD. (2023). *Better Live Index*. <https://www.oecd.org/els/family/database.htm>
- Ovejero, A. (2023). Escuela y democracia: el neoliberalismo contra la educación superior. *Mañé, Ferrer & Swartz. Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1(2), 56-72. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i2.333>
- Palomo, M. T. & Muñoz, J. M. (2014). Epistemología, metodología y métodos: ¿Qué herramientas para qué feminismo?: Reflexiones a partir del estudio del cuidado. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 35-44. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1213>
- Parsons, T. & Bales, R. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. The Free Press.
- Pérez, J. (2003). Feminización de la vejez y Estado del Bienestar en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 104, 99-121. <https://doi.org/10.2307/40184570>
- Rafegas, C. (2021). *Estudio de la evolución de la tasa de dependencia en los países de la Unión Europea*. Bachelor's thesis, Universitat Politècnica de Catalunya. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/348725>
- Rodríguez, J., (2005). Definición y concepto de la no discriminación. *El Cotidiano*, (134), 23-29. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32513404.pdf>
- Ruperti-León, L. (2019). El Estado constitucional de bienestar social y protección de género. *Dominio de las ciencias*, 5(2), 328-343. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1096>
- Sartori, G. y Morlino, L. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. Alianza.
- Sagastizabal, M. (2020). Pensando en otros horizontes posibles: una reflexión feminista a partir de la ciudadanía, el tiempo y los cuidados. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 5(1), 90-115. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2020.5.1.6821>
- Sanjuán, A., Alcañiz, M. M., Montejano, R., Ramos, J. D. & García, S. (2023). La perspectiva de las personas cuidadoras desde un análisis de género. *Revista española de salud pública*, (97), 82. <https://hdl.handle.net/10272/23190>
- Saxonberg, S. (2012). From Defamilialization to Degenderization: Toward a New Welfare Typology. *Social Policy & Administration*, 47(1), 26-49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2012.00836.x>
- Siles, J. (2010). La naturaleza histórica y dialéctica de los procesos de Globalización-Glocalización y su incidencia en la cultura de los cuidados. *Index de Enfermería*, 19(2-3), 162-166. <http://hdl.handle.net/10045/35683>
- Szelewa, D. y Polakowski, M. (2023). Who cares, too? Degenderization of childcare policies in Europe: A dynamic fuzzy-set analysis. *Feminist Economics*, 29(3), 153-177. <https://doi.org/10.1080/13545701.2023.2230239>
- Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Éditions La Découverte.
- Walby, S. (2020). Varieties of Gender Regimes. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 27(3), pp. 414-431. <https://doi.org/10.1093/sp/jxaa018>

World Values Survey. (2022). *Online Data Analysis*. <https://www.worldvaluessurvey.org>

Zaidi, A. (2008). *Características y retos del envejecimiento de la población: La perspectiva europea*. Centro Europeo de Investigación en Política Social. <https://www.euro.centre.org/downloads/detail/686/1>

Commodification, Familiarisation and Time: A Comparative Study of Welfare States with a Gender Perspective

Jose Ignacio Torres Romero

Universidad de Málaga, Estado español
<https://orcid.org/0000-0001-9778-8591>
nachoTR@uma.es

Nicolás Ureña Bautista

Universidad de Málaga, Estado español
<https://orcid.org/0009-0008-3366-6024>
nurena@uma.es

Alejandro Granado Bejarano

Universidad de Málaga, Estado español
<https://orcid.org/0009-0004-9442-6092>
alegrabe98@uma.es

ABSTRACT

The welfare state, a globally adopted political and economic system, presents a diversity of mutually defining welfare regimes, and it is important to understand the relevance of focusing on inequality and the fundamental role of the state in this area. This research approaches such inequalities from a gender perspective, linking decommodification and defamiliarisation as categories of analysis. An international comparison is made by welfare regime, using data from the OECD Better Life Index (2023) and the FOESSA Foundation Report, analysing dimensions of work, contracts, dependency, care and time use. Women perform more unpaid work, resulting as the main axis of inequality that motivates other externalities, developing within welfare states where their support is limited to paid work. The research contributes to the analysis of undesirable social risks in societies, such as the use of time, and their consequences at various stages of life.

Keywords: Welfare state, gender, decommodification, de-familiarisation, de-genderisation, time.

Mercantilización, Familiarización y Tiempo: Estudio comparativo de los Estados de Bienestar con Perspectiva de Género.

RESUMEN

El Estado de bienestar, un sistema político y económico globalmente adoptado, presenta

una diversidad de regímenes de bienestar que se definen entre sí, debiéndose entender la relevancia de enfocarnos en la desigualdad y en el rol fundamental del Estado en este ámbito. Esta investigación aborda dichas desigualdades desde una perspectiva de género, uniendo la desmercantilización y la desfamiliarización como categorías de análisis. Se efectúa una comparación internacional por regímenes de bienestar, utilizando datos del Better Life Index de la OCDE (2023), y del Informe de la Fundación FOESSA, analizando dimensiones laborales, contractuales, de dependencia, cuidados y usos del tiempo. Las mujeres realizan más labores no remuneradas, resultando como principal eje de desigualdad que motiva otras externalidades, desarrollándose dentro de unos Estados del bienestar donde su apoyo se limita al trabajo remunerado. La investigación contribuye al análisis de los riesgos sociales no deseados de las sociedades, como el uso del tiempo, y sus consecuencias en diversas etapas vitales.

Palabras clave: Estado de bienestar, género, desmercantilización, desfamiliarización, desgenderización, tiempo.

Mercantilizaização, FamiliarizaçãO e Tempo: Um Estudo Comparativo dos Estados-Providência com uma Perspetiva de Género.

RESUMO

O Estado-Providência, um sistema político e económico adotado a nível mundial, apresenta uma diversidade de regimes de bem-estar social que se definem mutuamente. A importância de focar a desigualdade e o papel fundamental do Estado Providência nesta área é destacada em investigações recentes. Esta investigação aborda estas desigualdades a partir de uma perspectiva de género, reunindo a desmercantilização e a desfamiliarização como categorias de análise, fá-lo através de uma comparação internacional dos regimes de proteção social, utilizando dados do Índice para uma Vida Melhor da OCDE (2023) e do Relatório FOESSA VIII (2019). Analisando as dimensões laboral, contratual, de dependência, de cuidados e de utilização do tempo. As mulheres realizam mais trabalho não remunerado, constituindo o principal eixo de desigualdade que motiva outras externalidades, desenvolvendo-se em Estados-Providência onde o seu apoio se limita ao trabalho remunerado. A investigação contribui para a análise de riscos sociais indesejados nas sociedades, como o uso do tempo e as suas consequências em diferentes fases da vida.

Palavras-chave: Estado de bem-estar social, género, desmercadorização, desfamiliarização, desgenderização, tempo.

Introduction

Perfect societies only exist in utopian fictions, although aspiring to them allows us to transform them and lead them towards ideal horizons that channel their dynamics. This paper seeks to be a succinct but revealing example of such "imperfection", revealing the differences that exist between some countries according to their welfare regimes, with gender as the main category of analysis.

International institutions, such as the United Nations, are calling for transformation processes to create a world that is respectful in economic, social and environmental terms: the *Sustainable Development Goals*. These goals are cross-cutting and intersect with each other; however, in our task, we are guided by the search for gender equality and the reduction of inequalities. Similarly, when we speak of welfare states, it is also necessary to know what welfare is, which can be understood as the satisfaction of material needs carried out by human beings (Morales, 1994). These elements have led us to our research question: how do women live in welfare states?

The issue is motivated by feminist and social critiques of welfare states and how their own structural definitions distribute welfare in an asymmetrical way between genders (Lewis, 1992), reproducing the logics of patriarchal domination and expropriating resources from the female population (Lucas-García & Bayón-Calvo, 2017). Social and scientific awareness of this order of things is what makes it possible to problematise this specific form of inequality, which could even be conceptualised as structural violence¹.

Criticisms of this calibre have a long history and are still relevant in our immediate context, so we will analyse eight countries according to their welfare regime models: liberal [United States and United Kingdom], corporate [Germany and France], social democratic [Denmark and Sweden] (Esping- Andersen, 1993) and Mediterranean [Spain and Italy] (Moreno & Marí-Klose, 2013). A quick glance at global indicators, such as the *Gender Inequality Index* or the *Human Development Index*, shows that the situations of equality recognised and promulgated by the *Universal Declaration of Human Rights* are not a manifest reality. Based on the above, we have specifically selected indicators from the OECD's *Better Life Index* (OECD, 2022, 2023): these secondary sources will serve as a basis for our analysis.

In this research we have seen the strength of the processes of social change in

¹ In this case we observe structural violence referring to "potentially avoidable harm in which, although there is no identifiable actor causing the violence, it can be explained by social structures that produce inequitable distributions of power and resources" (Weigert, 1999 cited in La Parra & Tortosa, 2003, p. 70). This reality "is caused by social structuring processes [...] and does not need any form of direct violence to have negative effects on people's chances of survival, well-being, identity and/or freedom" (Galtung, 1996 cited in La Parra & Tortosa, 2003, p. 60).

welfare regimes, even though they reveal glaring gender inequalities. We hope that this work will help to raise awareness and critique societies that seek to be more just and humane, yet remain embedded in certain gendered "imperfections".

Theoretical Framework. Gender in welfare states

The welfare state should not be understood as an abstract entelechy, but as a network of public institutions that provide society with social services, in order to procure vital improvements and guarantee equal opportunities for citizens (Navarro, 2006). From their historical antecedents, such as the *Poor Laws* in England in the 15th century or the *Social Programmes* in Germany in the 19th century, welfare states have always been legitimised because morally they are the promoters of wellbeing (Doyal & Gough, 1991).

However, this *raison d'être* would remain subject to an overt and incomplete narrative, in which the definition of welfare states maintained and maintains gender inequalities (Saxonberg, 2012). After the Second World War, its latent dimension could be clearly appreciated, locating that its actions in favour of social justice and welfare were secondary, as the concrete objectives were to motivate the macroeconomic stabilisation of welfare states. Within the Keynesian models, the consolidation of these states allowed, through economic policies, to stimulate domestic demand and the productive expansion of the nations (Mishra, 1992) subscribed to these welfare discourses, maintaining widespread inequalities, by promoting policies aimed at full employment and family support, two of the spaces that reproduce these social aspects (Lucas-García & Bayón-Calvo, 2017).

Contextual particularities are what have allowed the differentiation of social welfare models and, linked to them, different regimes. According to classical analyses we distinguish: liberal, conservative and social democratic; it is the relations between states, families and the economic market that define concrete regimes of "*welfare capitalism*" (Esping-Andersen, 1993). The basis of these regimes today is the distribution of resources through *decommodification* and *defamiliarisation*, understood as processes in which both the market and the family cease to be the providers and main responsible for citizens' welfare and are replaced by state social services (Esping-Andersen, 1993, pp. 41-74). In this context, a scenario of regulation of market practices (Filgueira, 2013) and models of state subsidiarity in favour of families (Calero, 2021) is favoured.

Each of these regimes establishes a system of social stratification linked to different statuses: material (social classes and occupations) and entitlements (rights and duties) (Campana, 2015). However, the interaction of the agents that compose them, in the transit towards the conquest of their well-being, propitiate the production and reproduction of the social stratifications in which they find themselves (Gough & Wood, 2004; Horton & Lynch-Wood, 2023), and with it, their intrinsic inequalities.

T. H. Marshall's own androcentric definition of social citizenship, which underpins welfare states, is a case in point². From a critical perspective, we can see that the gender bias is implicit in the central valuation of contractually regulated jobs (extra-domestic productive-formal activities), making care work invisible as a marginal axis of the well-being of societies and individuals, and even finding similarities at the international level in the unequal distribution of tasks and care (Sagastizabal, 2020; Jiménez, 2020; Manuel, 2016; Ruperti-León, 2019; Campillo & Sola, 2020).

The neglect of feminised social dimensions in welfare regimes is what has historically produced their devaluation through the scarce presence of women in the public sphere (Walby, 2020; Lucas-García & Bayón-Calvo, 2017). It should be mentioned that this appreciation is based on the *sexual division of labour*, an aspect that helps to explain the different valuation of the private and public spheres, as well as the status associated with the male and female gender (Federici, 2013; Carrasco, 1995).

Not only is it understood in this area, but women have unequal access to support due to institutional barriers to social services (González, 2023; Lucas-García et al., 2022; Estermann et al., 2014). Paradoxically, however, women have massively joined the labour market, equalising labour force participation rates with men, serving, in Spain and other countries, as a "social shock absorber for the shortcomings of public welfare policies" (Moreno, 2010, p. 19). However, the same does not occur when we talk about later stages of labour activity, such as old age (Pérez, 2003).

Alongside this and from leisure and free time, fundamental components of welfare states, there is evidence of disparity in access according to gender and type of welfare system, with women and less developed countries being the most affected in terms of leisure opportunities (Álvarez, 2018). Globalisation and the digital era (Castell, 2000), which gave rise to the *Crystal Societies* (Acevedo, 2022), are the contexts that have led to technological initiatives to mitigate these inequalities in the field of leisure and time distribution, which could enhance development and equity in less favoured states (Castro et al., 2017). Furthermore, such inequalities affect social inclusion and exclusion in welfare systems because they

² Marshall proposes adding the social dimension to citizenship, explaining it as a structural component through which people in a territory gain access to rights according to the status they occupy in society.

overlap with structural issues that influence, for example, educational trajectories (Bernárdez-Gómez, 2021) and reveal obstacles in contemporary education systems (Ovejero, 2023).

Comparative studies of welfare states have based their perspectives on family and market factors. The classical view is based on Esping-Andersen's (1993) explanation that family expenditure promotes and indicates the degree of defamiliarisation within welfare regimes, which reduces the "responsibilities" and "services" provided to families by the responsible and constituent subjects of the family. On the basis of this theory, public benefits help to defamiliarise social relations in welfare states, providing actors with independence and economic support. This is complemented by telematic ways of relating to each other, virtual platforms mediate communication and understanding of reality, providing explanations for the social changes linked to gender in welfare regimes (García et al., 2021). In this framework of ideas, the vision of decommodification is inserted, devaluing the imprint of the market to define subjects and complementing it with a status linked to rights: Citizenship (Esping-Andersen, 1993).

In applying these theories as a basis for explaining the data, we have noted a lack of sensitivity to gendered realities, although Esping-Andersen incorporated the ideas of defamiliarisation and decommodification into his theories in response to the criticisms of these same shortcomings that we have noted. However, for the motivations of our work, we assume the importance, when analysing welfare states, that for this research it seems more appropriate to focus on the degrees of *degenderisation* provided by Saxonberg (2012) in his analysis of welfare states.

It can be observed that the term *degenderisation* is very present in the policies carried out in recent years, even showing changes over this time, which make visible, in the welfare states, a slow but generally positive change towards equity in care in the different European welfare states (Szelewa & Polakowski, 2023).

The reason for this option is legitimised by what has been observed not only in the tables: the concept of *genderization* is the link between the two previous concepts (defamiliarisation and decommodification). Focusing on this issue, we approach a comparative by differentiating between the types of regimes - differentiated by Esping-Andersen - where a common reality is observed in all of them, i.e. gender inequality.

Methodology

Research design

The aim of this paper is to conduct a reflexive and exploratory analysis of the situations shared by populations in different welfare regimes from a gender perspective. Through this work, it is intended to present an initial foray that can be developed in future research projects. The analysis techniques have been descriptive and interpretative, from secondary data sources (Del Canto & Silva, 2013), provided by the *Better Life Index*, which can be found on the OECD website (selected on the basis of the latest available data), and from the FOESSA VIII report, which provide great information, focusing the review on available social indicators that allow us to compare the different welfare regimes (Sartori & Morlino, 1994). The database has been chosen intentionally, as other databases do not contain as much information to make comparisons with countries outside the European Union that are important for the study of liberal welfare systems, such as the United States and the United Kingdom (Ayo & Pla, 2021). Likewise, the countries selected for the analysis have also been carefully chosen, highlighting those that this team considers most representative of each welfare system, with Sweden and Denmark representing the social democratic one, Germany and France the continental one, and Spain and Italy the Mediterranean one.

In the analyses we consider the gender differences (Cobo, 2005; Espinosa, 2022; Sanjuán et al., 2023; Martínez et al., 2024) existing in the time dedicated to employment, highlighting gaps in the dedication to various tasks that can be linked to subsequent analyses of work-life balance. It should be noted that the conception of gender used is based on a binary conception, as the databases consulted provide data according to this same conception. Research into the structuring of time and its distribution in everyday life (work, unpaid work and housework) of women and men will shed light on the differences and similarities between these human groups (Durán, 1986, 2007, 2008; Miller, 2004).

The observation of the development of the demographic dependency ratio is relevant to show the relationship between the growth of the dependent population and the distribution of care, and within these demographic dynamics and processes, the amount of social resources, in the form of social spending, allocated to family units for the care of these dependent groups (people under 15 years of age on the one hand, and those over 65 on the other, according to the OECD) will be studied.

The types of employment, complementing the uses of time, will ensure an understanding of the extent to which people spend their days between work, household maintenance and care time. Linked to this, analyses of maternity and paternity leave, as well as the aforementioned social expenditure on the family, provide information that helps to cohere the view of the different Welfare States and create a joint perspective of the different contexts.

Table 1.

Indicators, countries and Welfare Regimes.

Indicators	Countries	Welfare Regime
<i>Dependency ratio (% of active population)</i>	France	<i>Continental</i>
	Germany	
<i>Uses of time (male/female)</i>	Italy	<i>Mediterranean</i>
	Spain	
<i>Types of contract (Part-time/full-time)</i>	Denmark	<i>Social Democrat</i>
	Sweden	
<i>Paid leave (maternity/paternity)</i>	United Kingdom	<i>Liberal</i>
<i>Public expenditure on families (% of GDP)</i>	United States	

Source: Own elaboration, based on Esping-Andersen (1993), Del Pino & Rubio (2016) and OECD (2023).

Finally, an effort will be made to make visible, through this structuring, the consequences of the gender gap in non-voluntary early retirement pensions, focusing on the specific case of Spain.

Results

The descriptive analyses shown here wish, succinctly, to represent the reality of people living in the different welfare regimes, applying the gender perspective in this task. The results obtained in the selected indicators are linked to data extracted from the World Values Survey, in the waves 2017- 2022, strategically aiming to expose information that complements, feeding back our analyses from the social discourses collected in the registers promoted by Inglehart (1971).

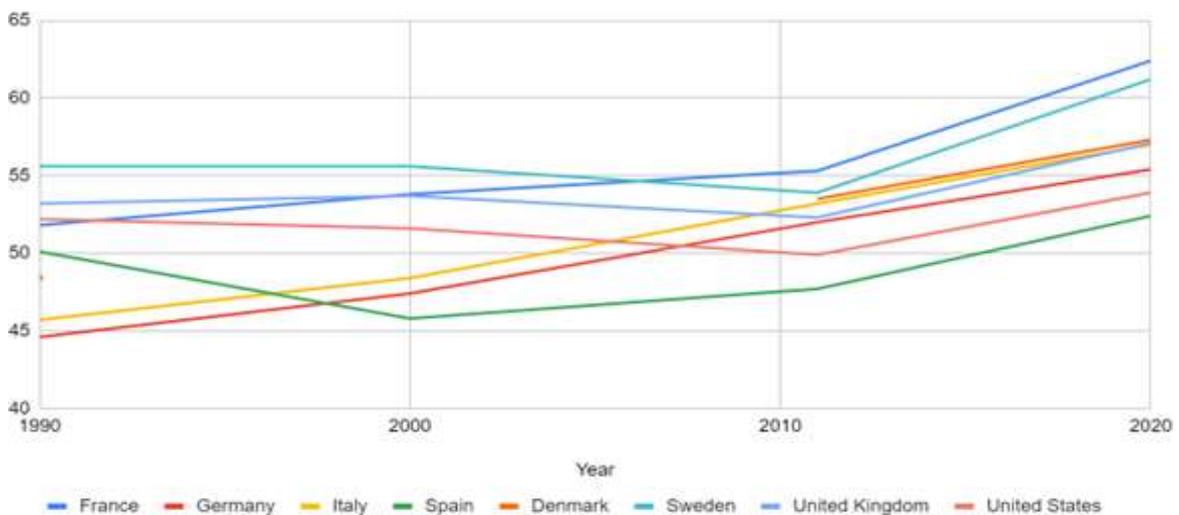
The structure of the results is divided into two analyses: descriptive and interpretative. Their separation does not make them mutually exclusive; their arrangement clarifies their reading and assimilation. In fact, they will be dealt with jointly in the conclusions, producing in them a reformulation of what has been said in these sections and their link with the theory referred to.

One of the indicators that shows us the situation of societies is the *dependency rate* (Moragas, 2002; Zaidi, 2008). The demographic contexts of States give rise to highly influential, objectified circumstances, with repercussions on relational dynamics and political-institutional actions (Rafegas, 2021). The dependency ratio itself establishes a relationship between two human groups, dichotomising them into: *active population* (people between 15-65 years of age) and *dependent population* (people between 0-14 and those over 65 years of age). The mathematical relationship generated in this rate makes it possible to observe retrospectively and prospectively the population trajectories and how these influenced, influence and will influence the well-being of states, societies and individuals (Cabrero, 2011).

Figure 1 shows a comparative representation of the dependency ratios between the selected countries, indicating the different demographic situations, from which we can extrapolate the different social situations that have given rise to these figures, and in which we can observe the "*demographic question*". Its importance is defined by the fact that it shows the increase of a large sector of the population that will require certain public policies. These demographic facts will have a different impact depending on each welfare regime, and the ways in which they deal with it through different channels (state, market or family).

Figure 1.

Dependency ratio (percentage of people under 15 and over 65 compared to the total population).



Source: Own elaboration, based on OECD (2023) (<https://data.oecd.org/pop/old-age-dependency-ratio.htm#indicator-chart>).

In Figure 1, we are looking at the increase in the number of people of dependent ages, an increase that occurs irrespective of the welfare system in question, showing a growing need for care for this population. However, we should not only understand the population statistically defined as dependent as non-contributors to welfare. In the dynamics of care, these groups include people who receive care, but who also provide care. They must be understood as human resources of societies that do not tend to be quantified because they occur in the private sphere and in informal terms, although they are indispensable in increasingly less committed welfare states.

It is important to add the impact of different dimensions that intersect with the demographic circumstances mentioned above. One of these is the existing gender relations between contractual statuses in employment, influencing full-time and part-time contracts. In addition, it is essential to look at the different uses of time spent on care (*unpaid work*) and paid work (*paid work*, according to the original OECD term). The data coded in these indicators reinforce the care needs and, once again, we will observe where the care task falls regardless of the regime in question.

Public spending on the family should be interpreted as an indicator of the degree of defamiliarisation, explaining an intrinsic logic: the greater the investment in the family, the greater the defamiliarisation. Therefore, in these regimes, greater equality in the insertion of women into the labour market can be observed. In other words, we can interpret a commodification (the axis of the welfare regimes) of the female collective, helping in the economic expansion, but also becoming new axes of inequality-exclusion added to their initial gender situations.

Within this logic, it is assumed that the state's investment in the family, with the aim of supporting the dependent population, is intended to provide aid to alleviate the care burden of this sector of the population. The double meaning of this political-institutional praxis manifests a discourse that seeks to promote the emancipation of both the caregivers (who will be able to devote more time and resources to work) and the recipients of care (who will see their life opportunities increase). On the other hand, these means enable ways for the *majority of the population to gain access to greater well-being*.

As can be seen in Table 2, the very family-oriented countries, such as those representing the Mediterranean regime, are those that allocate the lowest percentage of GDP to the family. This characteristic reveals that in this regime the role of family solidarity networks is central, giving shape to a particular structuring of its welfare state in relation to the public expenditure allocated. The particularity of Spain, based on its low investment, underlines the importance of familialism in this country (Del Pino & Rubio, 2016). On the

other hand, the greatest economic resources allocated to the family are observed in the so-called social democratic regimes, where the role of the state plays a strong defamiliarising function. However, no major differences are found with countries belonging to conservative regimes (France or Germany), where the premise is governed by *state intervention whenever the family fails...* these data could provide clues to this "failure".

Table 2.

Public expenditure on households (% of GDP).

Total public social expenditure on households (% of GDP)	
France	3,44
Germany	3,24
Italy	1,87
Spain	1,48
Denmark	3,31
Sweden	3,42
United Kingdom	2,49
United States	1,04

Source: Own elaboration, based on *OECD (Better Life Index) (2023)* (<https://www.oecd.org/els/family/database.htm>).

In line with what is described in Table 2 above, in the Mediterranean countries the use of time devoted (Table 3) to unpaid work by women is the highest, coinciding with those countries in which there is less social expenditure on the family. Nevertheless, what can be seen, regardless of the welfare system, is that women are the ones who dedicate the most time to unpaid work, finding in this category the activities related to the area of care; maintaining feminised care.

Table 3.

Use of time spent in paid (and unpaid) work by sex of the working-age population (minutes/day).

	Sex (Age)							
	Male (15-64 years)				Female (15-64 years)			
Countries	Paid	work	or	Unpaid work	Paid	work	or	Unpaid work

	studies		studies	
<i>France</i>	235	135	175	224
<i>Germany</i>	290	150	205	242
<i>Italy</i>	221	131	133	306
<i>Spain</i>	236	146	167	289
<i>Denmark</i>	260	186	195	243
<i>Sweden</i>	313	171	275	220
<i>United Kingdom</i>	309	140	216	249
<i>United States</i>	332	166	247	271

Source: Own elaboration, based on OECD (*Better Life Index*) (2022)
 (<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54757>)

* Use of time (min/day) (1440 min = 24h).

Comparatively between the genders, we find that there is always an inverse relationship: men spend more time on paid work than on unpaid work, and women spend more time on the opposite, which shows that there is an interdependence between the data, distinguishing the distribution of work (paid and unpaid), and creating spheres (public-private) where time is spent in a gender-differentiated manner. In this international homogeneity, there is only one dissonant fact in Sweden. Sweden is the only country in which the time spent by women in paid work exceeds the time spent in unpaid work, which to some extent reinforces the thesis that there is a greater degree of defamiliarisation in social democratic welfare regimes.

However, this is not significant because it does not hold in comparison with Denmark. The consistency of the above statement could be explored in other work, incorporating the processual perspective, and comparisons within the welfare regimes themselves could be made to see the differences in this issue, and to see how gendered categories of welfare states have remained, and how they have progressed in realizing gender equality.

Table 4.

Types of contract over total (part-time - full-time) by gender

Countries	Sex			
	Man		Woman	
	Full-time %	Part-time %	Full-time %	Part-time %
<i>France</i>	69,9	7,3	71,5	19,2
<i>Germany</i>	78,2	10,4	52,4	35,7
<i>Italy</i>	69,7	7,3	67,1	32,9
<i>Spain</i>	70,3	6,1	76,2	19,1
<i>Denmark</i>	72,7	12,7	68,3	22,1
<i>Sweden</i>	78,9	9,4	70,8	14,6
<i>United Kingdom</i>	N.D	11,8	N.D	32,9
<i>United States</i>	77,1	N.D	61,8	N.D

Source: Own elaboration, based on OECD (*Better Life Index*) (2022)

<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54749>

*Type of contract (% of total number of contracts)

What is most striking in Table 4 is that in the men's group, in no country does the percentage of part-time contract types exceed 14%, while in the women's group, these percentages never fall below 14%. The synthesis of the data in this commentary sheds light on the so-called *second shift* or *double shift* of women who, while mostly holding part-time contracts, devote more time to care. Care is understood in a broad sense, not strictly in the aid or support of the most vulnerable-dependent groups, but also in the attention paid to all the activities and processes that define daily and domestic life. The research applies a general vision of care, understanding it as those actions of the human species that involve the maintenance of life and the world in which it develops (Tronto, 2009).

The most unequal data are found in Germany and the United Kingdom, countries that a priori belong to very different welfare regimes, where the degree of commodification is, moreover, usually high. However, this does not seem to be the situation for women in these countries, where only 52.4% of their total contracts are full-time in Germany... It should also be noted that a comparison with the UK is not possible, as there is no data on women's full-time contracts. What these data do not show are total contracts, they show different percentages of totals in each country, making it difficult to analyse underground economies

or unpaid work.

Table 5 shows a clear inequality (excluding the US case, where no data are recorded). Irrespective of the type of welfare state regime to which one belongs, there is again a gender-differentiated dynamic, showing possible interdependencies between them. In this case, women are in all cases more likely to have more than three times as many weeks of paid maternity leave as men, in several countries. Such information is illustrative of the different circumstances of men and women in the face of children and work, creating variables that will differentiate their lives in terms of work-life balance. In addition, a hidden reading of these data can be made, allowing for the interpretation of difficulties in achieving full labour market insertion under equal conditions. A noteworthy fact is the equal number of weeks of sick leave in Spain, which again reveals the latent familiarism of Mediterranean welfare regimes, although this statement does not apply to Italy.

Table 5.

Duration of paid parental leave (weeks).

Countries	Sex	
	Man	Woman
<i>France</i>	31,0	42,0
<i>Germany</i>	8,7	58,0
<i>Italy</i>	15,0	47,7

<i>Spain</i>	16,0	16,0
<i>Denmark</i>	11,0	41,0
<i>Sweden</i>	14,3	55,7
<i>United Kingdom</i>	2,0	39,0
<i>United States</i>	N.D	N.D

Source: Own elaboration based on *OECD (Better Life Index) (2023)* (<https://www.oecd.org/els/family/database.htm>).

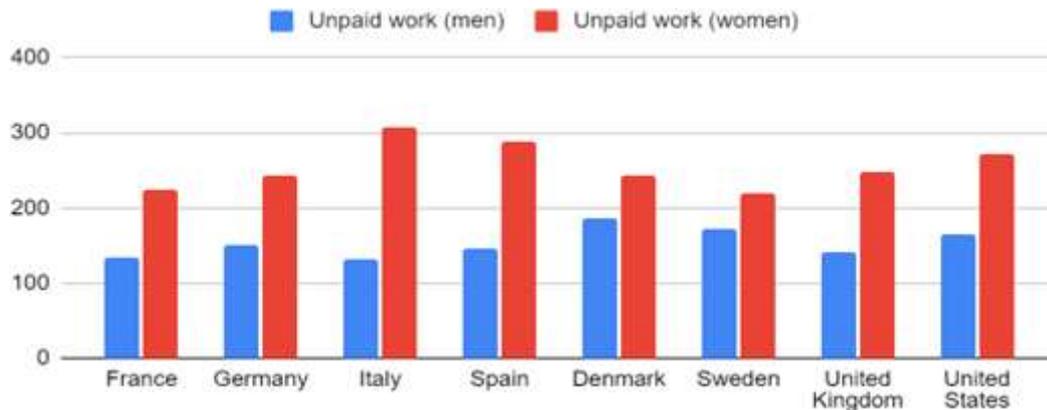
Who uses what time?

When we focus attention on the distribution and uses of time, despite the structural differences inherent in each system, there are shared realities across the board. In all the selected countries, the same situations are shared by women, even though, despite having joined the labour market, they devote the most time to caring for the home and dependents, while men devote the most time to paid work throughout the day.

The theoretical sources consulted explain and justify the existence of these differences by recognising gendered occupational stratifications. In other words, there is a *genderisation of the welfarestate* perpetuating and reproducing institutionalised gender role systems (Saxonberg, 2012). The inverse relationship in the uses of time between men and women makes it possible to describe relational dynamics that, from a functionalist systems perspective, could be understood as integrating and complementary (Parsons & Bales, 1955). From this perspective, it is clear that the types of contracts by gender would respond to behaviours linked to the status of man (breadwinner) and woman (breadwinner), imprinting each of these positions with different qualities, placing men in a position of power over women in the labour market.

Figure 2.

Time (in minutes) spent on unpaid work by gender.



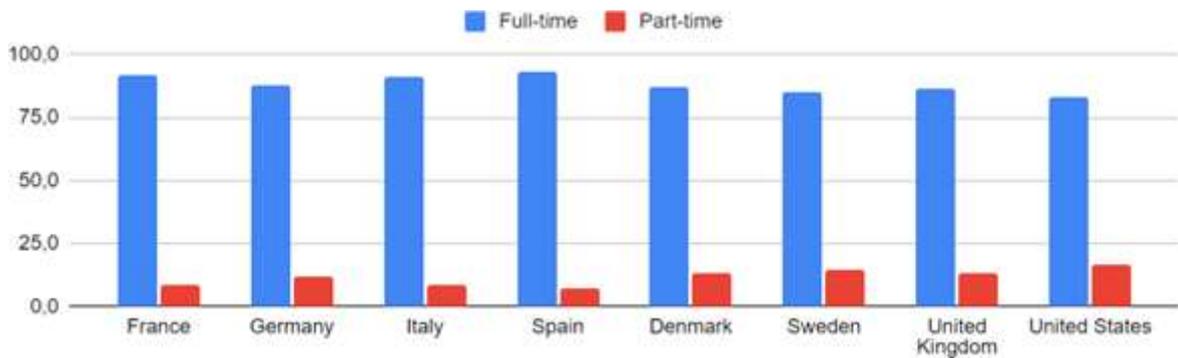
Source: Own elaboration, based on OECD (*Better Life Index*) (2022) (<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54757>).

Continuing with the public-private dichotomy, although with a slight nuance, women now also occupy the public sphere of employment, but without ever detaching themselves from the domestic tasks linked to their feminine condition. In these situations, various intersections are generated that help to explain the empirical evidence contained in the data. However, a critical approach to the issue reveals that in these social models there are institutionalised *social roles* by gender that end up having repercussions on axes of inequality-exclusion for women (Lucas-García & Bayón-Calvo, 2017).

As Figure 3 reveals, the occupational structure is also gendered, i.e. defined differentially according to gender patterns. These mediate the types of contracts that women aspire to, are taken up and are offered in certain occupational profiles. In these contexts, gender "weighs", i.e. it acquires relevance as an explanatory category that helps to understand why women, for the most part, spend their time in unpaid work and, therefore, have less temporary capital to allocate to paid and regulated jobs. They have to refuse certain benefits of full-time contractual work activities, such as contributions or unemployment benefits. It is the lattice of latent causes in workspaces and their generalised definitions that can help to understand the scarce presence of women in places and positions of power in private enterprise.

Figure 3.

Type of contract (temporary or full-time, in percentages) in men.



Source: Own elaboration, based on OECD (*Better Life Index*) (2022) (<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54749>).

Attributing real equality to the "democratisation" of women's access to employment outside the home does not guarantee the reality of equality. In fact, in many cases, women's employment may be perceived as an apparently less productive sector. *Discrimination theory* allows us to understand the social visions in which the female workforce is associated with a lower level of business commitment, with these discourses being based on the fact that the possibility of becoming pregnant makes working "life" more difficult (Rodríguez, 2005).

In this *imperfect information on the part of employers*, female human capital is often "quantified" as a "risk asset" due to the biological capacity to bear human beings. Thus, in many cases, the possibility or desire to have offspring is sufficient to justify generalised work realities that hinder integration into employment. In the *World Values Survey (2017-2022)*, in addition to the importance of work and family in life, in general terms, the centrality of work is common to both genders, and practically constant in the selected countries. However, family is seen to be more important in the lives of women, something that may justify and explain the meanings apprehended in the different socialisations by gender.

These gender correlates can also be seen in the opinions of one of the questions concerning university (*University is more important for a boy than for a girl*) from the *World Values Survey (2017- 2022)*. In all countries, both men and women disagree with the statement in general terms. However, by gender, there is a gap of nine percentage points, with men agreeing more with this statement.

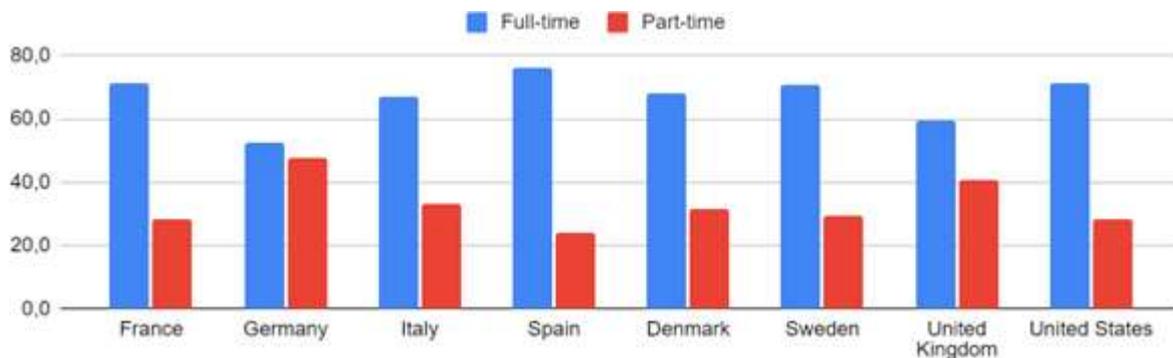
Focus on care.

Turning now to the area of care, we can observe that, in terms of the length of paternity or maternity leave (Figure 4), the cases of the United Kingdom and Spain stand out. In the former, the father has two weeks of compulsory leave and the mother 52 weeks

(the first two weeks are compulsory leave), of which she can transfer 37 weeks to the father; here the trend towards the feminisation of care is evident. Although a priori it seems a more egalitarian measure to allow the mother to transfer weeks to the father, it is precisely the occupational stratification observed by gender according to the types of contract (Figures 3 and 4) which shows that it is the women who hold part-time contracts. Structural dynamics that may favour, to a certain extent, the existence of "sticky floors" derived from the difficulty of returning to work after having been mothers.

Figure 4.

Type of contract (temporary or full-time, in percentages) in women.

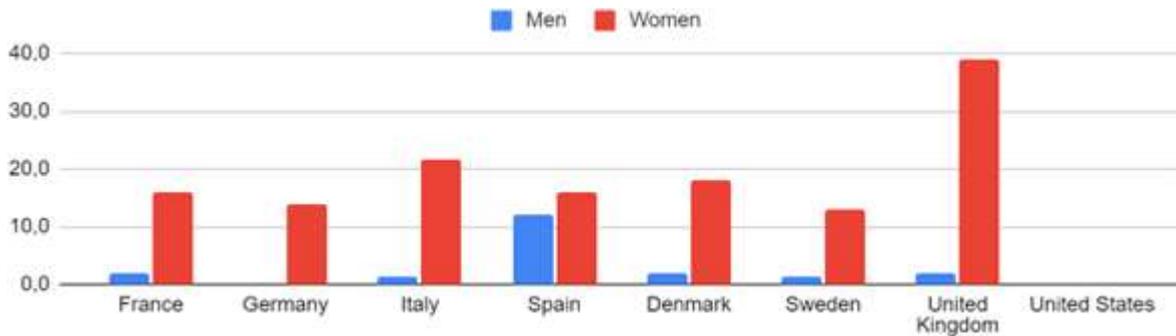


Source: Own elaboration, based on OECD (*Better Life Index*) (2022) (<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54749>).

In the Spanish case, we address the anomaly in favour of greater equality. As a result of Royal Decree Law 6/2019 of 1 March, maternity and paternity benefits in Spain are unified and are now referred to as "childbirth and childcare" leave. This development in the Mediterranean country brings a dissonant fact that puts the focus on care (Figure 5). With the incorporation of women into the labour market, new social problems arise from the need to reconcile a life hitherto devoted *free of charge, et amore*, to housework. The data for Spain show a response to this reality in line with a *dual earner model* (Lewis, 1992).

Figure 5.

Duration (in weeks) of paternity and maternity leave.



Source: Own elaboration, based on OECD (*Better Life Index*) (2023).
<https://www.oecd.org/els/family/database.htm>

By supporting the observed data with opinion polls, we contrast the *emic-etic*, i.e. what has been said and done about the relationships observed so far. In the *World Values Survey (2017-2022)*, statement: pre-school children suffer with a working mother, we observe that men disagree less with this statement. In particular, Italy is the country where not only 50.9% of men, but also 54.5% of women agree with this statement, which apparently correlates with the fact that Italy is the country with the fewest weeks of paternity leave, after Germany. In spite of this one-off (but no less important) fact, a generalised tendency stands out in all the people surveyed in the countries analysed in relation to the question: the majority of men are less in disagreement with the child suffering if the mother works. This issue reveals a cultural reality that we could explain through the concept of *social closure* associated with a sector of the population (men) who benefit from an occupational structure that gives them the highest number of full-time contracts and a lower predisposition to care for children. Therefore, to think of "the mother of his or her child" as someone who must take charge of care, perpetuating what Lewis (1992) would call the *male breadwinner model*, or the model of the man who provides, the woman maintains.

Thinking about care and the constant increase of a dependent population leads this team to question the existing situation of retired women in a regime with a low degree of *degenderisation*. According to Del Pino & Rubio (2016), one of the institutional and organisational characteristics of the Mediterranean welfare state not only lies in a very low level of de-familiarisation - as indicated by the data on family spending - but also in the fact that "being employed determines a person's membership of a public social security system that provides social coverage with the contributions made by those affiliated to social security" (Del Pino & Rubio, 2016, p. 128).

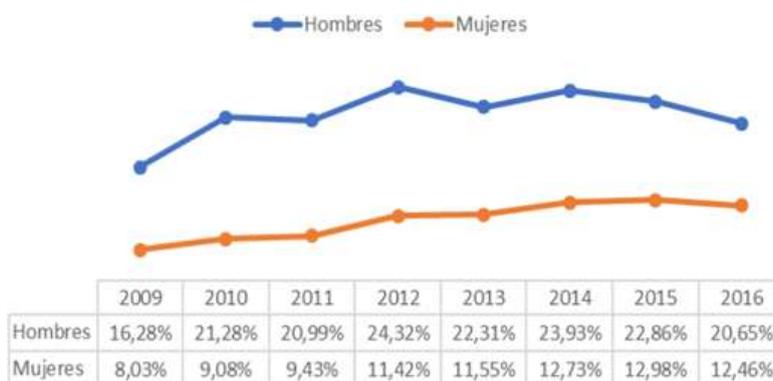
An ageing society: who will care for those who care? The case of Spain

Linking this with the above data, it is understood that the types of contract of women tend to be linked to lower contributory security, and therefore to greater difficulty in accessing social security coverage. In the case of Spain, and as a result of the 2008 financial crisis, there are large numbers of non-voluntary early retirements.

The acquisition of a retirement pension under these conditions depends on one of the requirements, which is to have contributed to Social Security for at least 30 years. Taking into account the gender gap in pensions observed in the FOESSA report on *Social Exclusion and Development in Spain (2019)*, it can be seen how the safe incorporation of women into the labour market constitutes "new social risks" (Moreno, 2010, p. 13). This report also shows a "high gender gap in "non-voluntary" early retirement pensions (figure 6), as a result of women's job insecurity" (FOESSA, 2019, p.357).

Figure 6.

Percentage of non-voluntary early retirements as a percentage of total retirements, by sex.



Source: Own elaboration based on FOESSA VIII (2019) (<https://www.foessa.es/viii-informe/>).

Taking the question of the cumulative nature of social policies (Moreno, 2010) and the gap observed in non-voluntary early retirement pensions (with a difference of almost 50% between the sexes), we will take the issue from the perspective that Dannefer (2003) presents as *Cumulative (dis)advantages* when dealing with the question of women's pensions, which are often limited to widowhood pensions. If we look at this question through the *standard arrangement of time*, we can argue for the existence of time gaps, cut-off points, which are observed as static, non-processual and which advocate observing the

process of life from the point of view of entering and leaving certain temporal spaces (entering the education system, or leaving the labour market, for example). This arrangement can be called the stratification of social time, and there are those who write and argue for a stratification based on the entry and exit of a strongly gendered "formal labour market" (Moreno, 2010, p. 13). We will call these times $T1$ and $T2$ (entry into the labour market and retirement respectively). Based on this report, we can see that from the gender gap in pensions one can approximate the non-existence of a $T2$ for a high percentage of women. Considering, until recently, the subjugated role of women in the domestic or home care sphere and the *male breadwinner model* (Lewis, 1992), we can see how the impossibility of an accumulation of, in this case, cumulative advantages in terms of social security contributions, women were the losers.

Until recently, it was not considered that women would reach retirement age at the end of their careers. This has left the issue uncertain, as there is a lack of flexibility in the conventional idea of retirement, which assumes that one must retire from work at a certain point in time. This moment is understood as the end of the possibility of having a job, but not of *women's double working day*, showing the genericisation of work retirement present in the very definition of Welfare States and evidencing Gender Regimes. Therefore, we could interpret that women would never retire because they continue with the *domestic working day* linked to their role.

A logic of the labour market focused on the existence of these times has completely expelled from social life the group that Moreno (2010) would describe as "superwomen" (p. 20) who today do not have a $T2$ or a pension that is equal to what they have worked for.

However, in a strongly *gendered dual earner model* such as the one observed in the data and indicators analysed, where, although great advances can be seen in terms of maternity leave, women continue to hold a greater number of part-time contracts and use of time more related to domestic or care work, the question arises as to who will care for those who today care for them and who continue to be deprived of certain material resources?

Conclusions and discussion

Throughout this paper, analyses based on the familiarisation and commodification of Welfare States have served as an incentive to observe the realities which structure these types of regimes. Nevertheless, what can be seen is that, regardless of the welfare system, women are the ones who dedicate the most time to unpaid work, with this category including activities related to care; maintaining a feminised ethic of care. Within the comparison by sex, we found that there is always an inverse relationship in the roles to be developed by

each group. It is estimated that there is an interdependence between the distribution of work (paid and unpaid) and the creation of spheres (public-private) where time is spent in a differentiated manner according to gender. Proof of this can be seen to a greater extent when analysing the indicators based on the number of weeks of maternity and paternity leave, where, except in the case of Spain, this tendency to differentiate between the roles to be carried out tends to be repeated.

In 2004, Miller carried out a comparative study of the different welfare regimes, focusing on gender and inequalities in the labour market. Thus, similarities are found between the present study and that carried out by Miller, taking into account that a relationship is observed between women's access to the labour market and the type of welfare regime of the countries. Spain is in a very unequal position in terms of women's access to and equality in the labour market. Similarly, the research extends the literature that demonstrates the existence of gender inequalities in the world of work with direct implications for women's private lives (Durán, 2012, 2016; Palomo & Muñoz, 2014; Lipson & Pelaez, 2002; Siles, 2010).

In the concept of *degenderisation* of the welfare state we find the transversality necessary to approach the gaps left by the comparative study of welfare states through the levels of decommodification and defamiliarisation. The transversal role of the gender perspective provides an approach that looks more deeply into the question, as we can approach two realities that have been overlooked. Aspects of reality experienced by slightly more than half of the world's population. By doing so, we ascertain the social risks arising from the social structure of gender roles, i.e. the ways in which the gendering of societies influences gendered lives. Our findings complement other studies, such as Ayos & Pla (2021), where comparative welfare states were studied by focusing on the social structure of individuals and considering the gender dimension.

Furthermore, a specific analysis of non-voluntary early retirement pensions reveals the need to rethink the standard structuring of time focused on participation in a social security system that provides future rewards "commensurate" with the contributions made. It can be seen from this analysis that the *time stratification* in the labour market, women (in almost half of the cases than men) due to the role relegated to domestic or care work not related to the formal contribution structure, has consequences in terms of less access to these benefits. This opens up new lines of analysis that could link the sociology of work, the life course perspective and gender. Derivative work could look at the impact of gendered work structures on work-life balance as a fundamental axis of contemporary inequality- exclusion; within which both genders are affected, but women are more affected, shifting the focus to the study of gender: masculinity and femininity. Where is the transgender population?

Where do they work? How do they balance their work and lives?

Bibliography

- Acevedo, J. (2022). Las sociedades de cristal: retos en la intervención desde el trabajo social, notas para su reflexión y debate. *OIDLES. Observatorio Iberoamericano de Desarrollo Local y Economía Social*, 16(33), 1-21. <https://doi.org/10.51896/OIDLES/GZVI7190>
- Álvarez, A. (2018). Estado de bienestar y turismo para todos. Motivos para no viajar. *Cuadernos de turismo*, 41, 17-39. <http://dx.doi.org/10.6018/turismo.41.326941>
- Ayos, E. J., & Pla, J. (2021). Bienestar y clase social. La desigualdad social en clave comparativa: Reino Unido, España y Argentina. *Revista Española de Sociología*, 30(3), 1-23. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.57>
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). Factores de inclusión/exclusión educativa que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes. *Oidles. Observatorio Iberoamericano de Desarrollo Local y Economía Social*, 15(1), 1-11. <https://doi.org/10.51896/OIDLES/HMII7965>
- Cabrero, G. R. (2011). Políticas sociales de atención a la dependencia en los Regímenes de Bienestar de la Unión Europea. *Cuadernos de relaciones laborales*, 29(1), 13-42. https://doi.org/10.5209/rev_crla.2011.v29.n1.1
- Calero, J. (2021). El estado del bienestar español: valoración y perspectivas de futuro. *Araucaria*, 23(47), 457-478. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i47.20>
- Campana, M. (2015). Regímenes de Bienestar en América Latina y el Caribe: notas para pensar lo contemporáneo. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 5(8), 26-46. <http://hdl.handle.net/10481/36789>
- Campillo, I. & Sola, J. (2020). La teoría de los recursos de poder: Una revisión crítica. *Revista REIS: Española de Investigaciones Sociológicas*, 170, 19-34. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.170.19>
- Carrasco, C. (1995). Un mundo también para nosotras. *Mientras tanto*, 60, 31-48.
- Castell, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora Urbano-Territorial*, 4(1), 42-53. <https://www.redalyc.org/pdf/748/74810408.pdf>
- Castro, U., González, J., A. & Maldonado, L. M. (2017). Destinos turísticos inteligentes: ¿Estrategia para el desarrollo local en países pobres? *TURyDES: Revista Turismo y Desarrollo Local*, 10(22), 1-21. <http://www.eumed.net/rev/turydes/22/destinos-turisticos-inteligentes.html>
- Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos del Trabajo Social*, 18, 249-258. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110249A>
- Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: Cross-fertilizing

- age and social science theory. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), S327-S337.
<https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.S327>
- Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *RCS Revista De Ciencias Sociales*, 141, 25-34. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i141.12479>
- Del Pino, E. y Rubio, M. J. (2016). *Los Estados de Bienestar en la encrucijada. Políticas sociales en perspectiva comparada*. Tecnos.
- Doyal, L. & Gough, I. (1991). *A Theory of Human Need*. Palgrave Macmillan.
- Durán, M. A. (1986). La jornada interminable. Icaria.
- Durán, M. A. (2007). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas te faltan al día?* Espasa.
- Durán, M. A. (2008). *La ciudad compartida: conocimiento, afecto y uso*. Ediciones Sur.
- Durán, M. A. (2012). El trabajo del cuidado en América Latina y en España. *Fundación Carolina*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT54.pdf>
- Durán, M. A. (2016). El futuro del cuidado: El envejecimiento de la población y sus consecuencias. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 50, 114-127. <http://hdl.handle.net/10261/147623>
- Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado del bienestar*. Alfons el Magnànim.
- Espinosa, E. (2022). Aproximaciones a los fundamentos teóricos de la perspectiva de género. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 10(28), 107-122. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2345>
- Estermann, D., Klein, C., Dal'igna, M. & Fernando, L. (2014). Vulnerability, gender and social policies: The feminization of social inclusion. *Estudos Feministas*, 22(3), 885-904. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v22n03/v22n03a09.pdf>
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Filgueira, F. (2013). Los Regímenes de Bienestar en el ocaso de la modernización conservadora: posibilidades y límites de la ciudadanía social en América Latina. *Revista Uruguay de Ciencia Política*, 22(2), 17-46. <https://www.redalyc.org/pdf/2973/297330013002.pdf>
- Fundación FOESSA. (2019). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España (VIII)*. Fundación FOESSA-Cáritas española. <https://bit.ly/36PnCCQP>
- García, M., Gómez, M. & Molina, R. (2021). Que no te influyeran más: Programa de intervención educativa sobre redes sociales, autoconcepto y autoestima. *Oidles. Observatorio Iberoamericano de Desarrollo Local y Economía Social*, 15(1), 44-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=28293>
- González, A. (2023). Límites para el acceso de las mujeres en situación o riesgo de exclusión

- social a los servicios de protección social. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako = Revista de Servicios Sociales*, 79, 37-56. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.79.03>
- Gough, I. & Wood, G. (2004). Introduction. In Gough, I. y Wood, G. (Eds), *Insecurity and Welfare Regimes in Asia, Africa and Latin America* (pp. 1-11). Cambridge University Press.
- Horton, D.P. & Lynch-Wood, G. (2023). A resource-based perspective on the regulatory welfare state: Social security in the United Kingdom. *Regulation & Governance*, online version of record before inclusion in an issue. <https://doi.org/10.1111/rego.12559>
- Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies. *American political science review*, 65(4), 991-1017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782012000300008>
- Jiménez, L. G. (2020). Género, servicios de cuidados y Estado de bienestar: Desafíos y demandas en tiempos de pandemia mundial. *Iuris Tantum*, 34(31), 27-44. <https://doi.org/10.36105/iut.2020n31.04>
- La Parra, D. & Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-72. <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Lewis, J. (1992). Gender and the development of welfare regimes. *Journal of European social policy*, 2(3), 159-173. <https://doi.org/10.1177/095892879200200301>
- Lipson, J. & Peláez, P. (2002). Temas culturales en el cuidado de enfermería. *Investigación y educación en enfermería*, 20(1), 56-68. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.16779>
- Lucas-García, J., Bayón-Calvo, S. & Gómez-García, R. (2022). ¿Sesgo de género en los servicios sociales? Un análisis utilizando etnografía focalizada. *Cuadernos de Trabajo Social*, 35(2), 183-194. <https://doi.org/10.5209/cuts.78458>
- Lucas-García, J. & Bayón-Calvo, S. (2017). Evolución Del Estado Del Bienestar Desde Una Perspectiva De Género. ¿Genealogía De Una expropiación? *El Futuro del Pasado*, 8, 147-195. <https://doi.org/10.14516/fdp.2017.008.001.005>
- Manuel, G. (2016). Trabajo, uso del tiempo y Estado de Bienestar: desigualdades de género en la Argentina. *Laboratorio: revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, 27, 11-32. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76961>
- Martínez, A., Cruz, A. & Cuevas, A. J. (2024). Perspectivas metodológicas para los estudios de género: desde la antropología, la sociología y la psicología social. Hacia un diálogo interdisciplinar. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 1(1), 111-151. http://148.213.1.95/index.php/culturascontemporaneas/article/view/2024_v1n1-6_111-151
- Miller, L. (2004). Participación laboral femenina y Estados de Bienestar. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 108(4), 49-74. <http://hdl.handle.net/10261/2107>

- Mishra, R. (1992). *El Estado de Bienestar en Crisis: Pensamiento y Cambio Social*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Moragas, R. M. (2002). Dependencia social y sanitaria en la Unión Europea. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 37(3), 175-179. [https://doi.org/10.1016/S0211-139X\(02\)74800-2](https://doi.org/10.1016/S0211-139X(02)74800-2)
- Morales, J. (1994). Sociedad y Bienestar. El concepto de bienestar. *Anuario Filosófico*, 27, 603-612. <https://doi.org/10.15581/009.27.29850>
- Moreno, L. (2010). Reformas de las Políticas de bienestar: Contexto y nuevos Riesgos sociales. *Instituto de Políticas y Bienes Públicos (IPP)*, CCHS-CSIC, Documento de trabajo, Número 19. <http://hdl.handle.net/10261/28912>
- Moreno, L. & Marí-Klose, P. (2013). Las transformaciones del estado de bienestar mediterráneo: trayectorias y retos de un régimen en transición. In Del Pino, E. y Rubio Lara, M. J. (Eds.), *Los Estados de Bienestar en la encrucijada: Políticas sociales en perspectiva comparada* (pp. 126-147). Tecnos.
- Navarro, M. A. (2006). Modelos y Regímenes de Bienestar social en una perspectiva comparativa: Europa, Estados Unidos y América Latina. *Desacatos*, (21), 109-134. <https://www.redalyc.org/pdf/139/13902108.pdf>
- OECD. (2022). *Better Live Index*. <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54749>
- OECD. (2023). *Better Live Index*. <https://www.oecd.org/els/family/database.htm>
- Ovejero, A. (2023). Escuela y democracia: el neoliberalismo contra la educación superior. *Mañé, Ferrer & Swartz. Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1(2), 56-72. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i2.333>
- Palomo, M. T. & Muñoz, J. M. (2014). Epistemología, metodología y métodos: ¿Qué herramientas para qué feminismo?: Reflexiones a partir del estudio del cuidado. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 35-44. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1213>
- Parsons, T. & Bales, R. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. The Free Press.
- Pérez, J. (2003). Feminización de la vejez y Estado del Bienestar en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 104, 99-121. <https://doi.org/10.2307/40184570>
- Rafegas, C. (2021). *Estudio de la evolución de la tasa de dependencia en los países de la Unión Europea*. Bachelor's thesis, Universitat Politècnica de Catalunya. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/348725>
- Rodríguez, J., (2005). Definición y concepto de la no discriminación. *El Cotidiano*, (134), 23-29. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32513404.pdf>
- Ruperti-León, L. (2019). El Estado constitucional de bienestar social y protección de género. *Dominio de las ciencias*, 5(2), 328-343. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1096>
- Sartori, G. & Morlino, L. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. Alianza.
- Sagastizabal, M. (2020). Pensando en otros horizontes posibles: una reflexión feminista a partir

- de la ciudadanía, el tiempo y los cuidados. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 5(1), 90-115. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2020.5.1.6821>
- Sanjuán, A., Alcañiz, M. M., Montejano, R., Ramos, J. D. & García, S. (2023). La perspectiva de las personas cuidadoras desde un análisis de género. *Revista española de salud pública*, (97), 82. <https://hdl.handle.net/10272/23190>
- Saxonberg, S. (2012). From Defamilialization to Degenderization: Toward a New Welfare Typology. *Social Policy & Administration*, 47(1), 26-49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2012.00836.x>
- Siles, J. (2010). La naturaleza histórica y dialéctica de los procesos de Globalización-Glocalización y su incidencia en la cultura de los cuidados. *Index de Enfermería*, 19(2-3), 162-166. <http://hdl.handle.net/10045/35683>
- Szelewa, D. & Polakowski, M. (2023). Who cares, too? Degenderization of childcare policies in Europe: A dynamic fuzzy-set analysis. *Feminist Economics*, 29(3), 153-177. <https://doi.org/10.1080/13545701.2023.2230239>
- Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnerable. Pour une politique du care*. Éditions La Découverte.
- Walby, S. (2020). Varieties of Gender Regimes. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 27(3), pp. 414-431. <https://doi.org/10.1093/sp/jxaa018>
- World Values Survey. (2022). *Online Data Analysis*. <https://www.worldvaluessurvey.org>
- Zaidi, A. (2008). *Características y retos del envejecimiento de la población: La perspectiva europea*. Centro Europeo de Investigación en Política Social. <https://www.euro.centre.org/downloads/detail/686/1>

Historia, Memoria y Testimonios: el éxodo de la población malagueña

Lucía Prieto Borrego

Universidad de Málaga, Estado español

<https://orcid.org/0000-0001-6766-669X>

lubo@uma.es

RESUMEN

El presente artículo trata más que del hecho histórico del éxodo de la población malagueña durante la Guerra Civil, de algunas de sus interpretaciones. Por una parte, se procura, desde conclusiones derivadas de la investigación histórica, dar algunas respuestas, que no serán definitivas, del silencio sobre ese episodio. Por otra parte, nos aproximamos a las diferentes narrativas tanto de las elaboradas durante la contienda como de las utilizadas más recientemente para la construcción de la Memoria Pública.

Palabras clave: Carretera Málaga-Almería, éxodo malagueño, refugiados, Guerra Civil española, Unidad Canadiense de Transfusión de Sangre.

History, Memory and Testimonies: the exodus of the Malaga population

ABSTRACT

This article deals with some of the interpretations of the exodus of the Malaga population during the Civil War, rather than the historical fact of its exodus. On the one hand, it attempts, from conclusions derived from historical research, to provide some answers, which are not definitive, to the silence surrounding this episode. On the other hand, we approach the different narratives, both those elaborated during the conflict and those used more recently in the construction of Public Memory.

Keywords: Malaga-Almeria Road, Malaga exodus, refugees, Spanish Civil War, Canadian Blood Transfusion Unit.

História, Memória e Testemunhos: o êxodo dos malaguenhos

RESUMO

O presente artigo trata mais do que do facto histórico do êxodo da população malaguenha durante a Guerra Civil, de algumas das suas interpretações. Por um lado, procura-se, a partir das conclusões do inquérito histórico, dar algumas respostas, que não serão definitivas, do silêncio sobre esse episódio. Por outro lado nos aproximamos das diferentes narrativas tanto

das elaboradas durante a contenda como das utilizadas mais recentemente para a construção da Memória Pública.

Palavras-chave: Estrada Málaga-Almeria, êxodo de Málaga, refugiados, Guerra Civil Espanhola, Unidade Canadiana de Transfusão de Sangue.

DEL OLVIDO A LA MEMORIA

Una de las preguntas más frecuentes que se dirige a los historiadores de la Guerra Civil en Málaga es la razón de tan prolongado silencio sobre la masacre de un número, aun indeterminado, de civiles entre los días 8 y 9 de febrero de 1937. Ocurrió en la zona oriental de la provincia, en una estrecha carretera paralela a la playa. La única vía de salida por la que la población de Málaga escapó de los bombardeos que precedieron a la conquista de la ciudad por tropas hispano-italianas. Miles de personas anónimas para sus agresores fueron objeto de una violencia ejercida en el marco de una operación bélica que los convirtió en actores desarmados en el campo de batalla. Esta batalla librada contra no combatientes restaba gloria a la gesta de Málaga y los vencedores la excluyeron del conjunto de rituales que integraban su programa de renacionalización. La victoria naval celebrada en el Puerto; la de de la Aviación en el aeródromo; el culto a los mártires y a la cruzada en la Catedral; en la calle se rindió homenaje a las tropas alemanas e italianas (Excmo. Ayuntamiento de Málaga, 1939). El ametrallamiento de civiles no sólo fue justificado bajo el argumento de que el ejército perseguía a milicianos en retirada, sino que la muerte de decenas de personas sobre el asfalto se imputó a los conductores de los vehículos militares y civiles que colapsaron la carretera:

[...]. La carretera de Almería era un corral de gallinas espantadas, compuesto por los que huían en dirección a la ciudad de dicho nombre. Cuando escapaban por dicha carretera cientos de camiones, coches ligeros y miles de milicianos a pie, etc., etc., la aviación hizo su presencia, descendiendo a poca altura para ametrallarlos a placer con bombas y ametralladoras a este nido de asesinos que querían rehuir de la justicia. El resultado de esta brillante acción de la aviación nacional ha sido el producir una espantosa carnicería a los fugitivos. Los heridos tendidos en el suelo no fueron respetados por los camiones y coches que huían, los cuales para no retrasar su huida pasaban por encima de los cuerpos de estos heridos aplastándolos. [...] (*Gaceta de Tenerife*, 1937, 10 de febrero, p. 4).

La magna operación propagandística integrada por una parafernalia militar, civil y religiosa perseguía la total adhesión de la población que debía asimilar la victoria a una batalla heroica, exclusivamente vinculada a la exigencia militar. Las políticas públicas que ensalzaban la

victoria silenciaron o, al menos, difuminaron las operaciones de la batalla de Málaga en las zonas orientales. Liberaban así al «glorioso» ejército vencedor de cualquier duda que enturbiara la gloriosa conquista de Málaga.

La concepción de los sublevados de su avance sobre la zona leal a la República no era la de estar librando una guerra civil sino conquistando un territorio que estaba en manos de enemigos y traidores a la Patria que debían ser castigados (Anderson, 2017). Desde esta perspectiva la salida de la población de las ciudades asediadas tuvo para los vencedores no solo un carácter selectivo, sino también la consideración de que quienes huían eran sujetos politizados.

Los malagueños que sobrevivieron al éxodo y regresaron, pronto descubrieron que en la nueva España no eran considerados víctimas de la guerra sino posibles colaboradores de la revolución y por tanto susceptibles de cualquier imputación. Esa percepción contribuyó a confinar la tragedia en un territorio sombrío donde no cabía ni el victimismo ni el recuerdo del sufrimiento, precisamente los componentes con mayor potencial movilizador para la proyección pública de episodios de violencia traumáticos.

Esa violencia sobre civiles no procede exclusivamente en los desplazamientos de población de la acción bélica, también de lo que hoy conocemos por efectos colaterales. El hambre, el cansancio y las enfermedades pueden ser igualmente letales.

Los miles de personas que en aquella estrecha carretera se vieron sorprendidas por las bombas y la metralla posiblemente percibieron el ataque como la manifestación de lo que Kalyvas (2010) denomina Violencia Expresiva. Es aquella que no sirve a ningún fin instrumental y su finalidad se restringe a infringir dolor al enemigo. Es la que nutre los relatos populares asociada a la locura y a la sin razón; es anómica y nihilista.

La narrativa testimonial de los hombres y, sobre todo, mujeres que caminaban apuntan en esa dirección. Otro asunto sería la percepción de los dirigentes políticos y sindicales que marcharon en automóviles particulares y camiones militares o incluso la de columnas residuales de milicianos que más que replegarse, huían. Estos últimos, aunque sin posibilidad de recomponerse, se sabían blanco de un ejército que perseguía a combatientes derrotados, amenazaba a quienes no esperaron a los vencedores y advertían de lo que les aguardaba si seguían hacia territorio republicano.

La tragedia de Málaga, si bien no tuvo la repercusión mediática de la de Guernica no puede considerarse en modo alguna ignorada.

Ningún periodista fue testigo directo del ametrallamiento de la población civil¹. Los primeros que tuvieron noticia de la agresión fueron Norman Bethune, Hazen Size y Thomas C. Worsley, los tres integrantes de la Unidad Canadiense de Transfusión de Sangre (UCTS) que se dirigían al frente de Málaga. Nunca llegaron, se encontraron con la caravana de refugiados la tarde del 10 de febrero e inmediatamente comenzaron a evacuar a los heridos y a los enfermos hacia Almería. A esta ciudad se trasladaron también varios miembros del Socorro Rojo Internacional (SRI) que semanas más tarde elaborarían su propia narrativa sobre los refugiados².

Pero fue el doctor Norman Bethune, jefe de la UCTS quien dio al drama una proyección internacional. El día 15 de febrero, en Murcia relató su experiencia en la carretera a los corresponsales de las agencias Associated Press y Press Association Foreign Special que desde Valencia a partir del 17 de febrero lo difundieron por Estados Unidos, Canadá y Reino Unido³. Posteriormente, en París, el relato fue trasladado a la agencia United Press⁴ y a periodistas franceses que publicaron el testimonio de Bethune el día 24 en *L'Œuvre* (Decaris, p. 2), *Le Petit Journal* (Henry, p. 2) y *Le Populaire* (H., p. 3). Sin embargo, en la prensa española tuvo menos repercusión. En la zona franquista por las razones expuestas de invisibilizar un episodio que podía ensombrecer los fastos de la conquista de Málaga. Pero el coste humano de la victoria enemiga, sí fue publicado en la zona republicana. El 23 de febrero, en Jaén, el semanario de la asociación de tipógrafos, *Renovación*, y dos días después, *La Vanguardia* de Barcelona, publican, un artículo, de autoría anónima, titulado «La significación del éxodo malagueño», donde se describe la evacuación de Málaga como “una emigración que recordará siempre Andalucía como el hecho más memorable de su historia moderna”. Tanto *La Vanguardia* como el diario madrileño *Ahora* reproducirán las declaraciones del doctor canadiense publicadas por *L'Œuvre* y *Le Populaire* respectivamente. Muy pronto el relato del médico canadiense sería asimilado como propaganda de guerra, una vez que en abril el Ministerio de Propaganda de la República publicó el folleto titulado *El crimen del camino Málaga-Almería*, que aparecería también en inglés y en francés. La emotividad del discurso y sobre todo la carga dramática de las fotografías de Size tenían una gran potencialidad para la movilización de la opinión pública antifascista (Prieto, 2018, pp. 128-129).

¹ Norman Bethune decidió, el 8 de febrero, dirigir su ambulancia destinada a la realización de transfusiones de sangre al frente de Málaga pero solo alcanzó las afueras de Motril conquistada el día 10. Es más que dudoso que la periodista Simone Téry presenciara personalmente los acontecimientos que relata en la revista *Regards* (18 de marzo de 1937). Díaz Nosty (2022) considera que recogió las impresiones de otros periodistas.

² Para el abordaje de todos los aspectos relacionados con el éxodo de los malagueños desde sus distintos puntos de partida hasta el exilio nos remitimos a las investigaciones de los principales especialistas en el tema puestas al día, contenidas en *La Desbandá, 1937. De Málaga a los Pirineos* [Catálogo de Exposición] (Barranquero y Prieto, 2022).

³ Por ejemplo, el día 18 de febrero se publicó en *The New York Times* (EEUU), en *The Lethbridge Herald* (Canadá) y *Belfast Telegraph* (Irlanda). Sus titulares aludían a los horrores de la evacuación de Málaga por los ataques desde aviones y buques de guerra contra la población desplazada por la carretera de Málaga a Almería: «Malaga Refugees Reported Bombed» «Evacuation Horrors Related» y «Malaga Refugees Massacred in Air Attack» respectivamente.

⁴ El lunes 22 de febrero, el diario californiano *San Bernardino Daily Sun*, publicó, en su segunda página, la gráfica descripción del bombardeo de Almería y la terrible huida de los refugiados de Málaga que, el día anterior, en un comunicado escrito exclusivamente para la agencia United Press, Bethune había hecho, como primer testigo de ambos

Por su parte la revista *Ayuda*, órgano de la delegación española del SRI, publicó un artículo en marzo titulado «Málaga-Almería», atribuido a Tina Modotti (Díaz, 2022) en el que con respecto al folleto de Bethune se acentúan los rasgos de la propaganda de guerra. Este texto fue también publicado en *Crónica general de la Guerra Civil (1937-1938)* (León, 2007, pp. 193-198). De forma sincrónica se publicó el testimonio de Adolfo Sánchez Vázquez⁵ en *Hora de España* (1937, pp. 45-48), órgano de la Alianza de Intelectuales Antifascistas.

Los textos elaborados y publicados durante la contienda quedaron sepultados dos décadas bajo la losa de la derrota.

Entre tanto fuera de España se construía, cimentado sobre su actuación en la Guerra Civil española, el mito de Norman Bethune.

La aportación que supuso la UCTS a la medicina de guerra en España no debe ser discutida. Pero las autoridades sanitarias españolas dejaron de confiar en el médico a los pocos meses de la puesta en marcha de su misión (Stewart y Stewart, 2013, pp. 201-213). La UCTS desarrolló su actividad en un inmueble de la capital, controlado por el SRI. A principios de 1937 en el proceso de reasunción por parte del gobierno de la República de sus competencias institucionales, también la Sanidad Militar acometió la centralización de sus funciones. Asumió, por tanto, las que desde el principio de la guerra había desempeñado el SRI.

A partir de aquel momento, Bethune actuó de forma autónoma, su marcha al frente malagueño no tuvo relación con la decisión tomada por el Pleno Nacional del Socorro Rojo de España celebrado en Valencia los días 7 y 8 de febrero (Socorro Rojo Internacional, 1937). En su encuentro con los refugiados solo estaba acompañado por Size y Worsley. La confluencia de la UCTS con el SRI no se produjo en la carretera sino en la ciudad de Almería. Cuando el médico llegó al hospital, la organización comunista atendía ya a los refugiados que habían llegado antes. Tampoco la misión de Bethune estuvo relacionada con la de las Brigadas Internacionales. La XIII Brigada Internacional enviada al sector de Motril no alcanzaría las proximidades de Castell de Ferro hasta el 13 de febrero (Alcalde et al., 2019, p. 61).

Sin embargo, la errónea vinculación de la misión de Bethune con la del SRI no fue desmentida por su primer biógrafo, precisamente el hombre que con sus informes propició la salida del doctor de España. Ted Allan, periodista del *Daily Clarion* escribió con Sydney Gordon (1952) una obra totalmente apologética en la que se sirve del personaje de Bethune para la causa del antifascismo durante la Guerra Fría. Este libro, no obstante, es el punto de partida del

acontecimientos que salía de la zona de guerra.

⁵ Adolfo Sánchez Vázquez era miembro de las Juventudes Socialistas Unificadas. Hizo a pie el camino hasta Almería. En 1939 se exilió a México donde fue profesor de Filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México hasta su

conocimiento de Bethune en España. Conocimiento ampliado a partir de la edición en 1996 de una pequeña obra conmemorativa del LX aniversario de la llegada a España del canadiense (Calés, Dietz y Lorraine, 1996). Esta contribuye también como la obra anterior a la construcción de un personaje mítico que se desenvuelve en el territorio de la solidaridad comunista internacional en el espacio también idealizado de la retaguardia madrileña.

Pero será en el marco de las investigaciones de la Guerra Civil en Málaga y desde el ámbito académico cuando el episodio de la carretera se objetive como categoría de análisis, tanto en relación a las políticas de guerra como a la atención de un escasamente atendido sujeto histórico: la población civil. Esos estudios pioneros del profesor Antonio Nadal (1984) y la profesora Encarnación Barranquero (y Nadal, 1987) suponen el punto de partida de la construcción de una Memoria Pública del episodio que alcanza su mayor proyección a partir de los años noventa. No se trata en absoluto de un proceso excepcional ni aislado. Por el contrario, es asimilable a los que se han dado en el Cono Sur, en Guatemala, en los estados surgidos de la antigua URSS y los que a lo largo de la década emergen en Yugoslavia. Todos incorporan la denuncia de la vulneración de los derechos humanos o visibilizan los efectos de la violencia sobre civiles.

La construcción de la Memoria Pública del éxodo malagueño ha sido impulsada por varias instituciones y organismos. En 2004 el Centro Andaluz de la Fotografía organizó una exposición con las imágenes que ilustran la ya citada publicación de Bethune. Esta iniciativa movilizó a partir de la memoria y la experiencia personal, al conjunto de personas protagonistas de la tragedia que elaboran, en el sentido propuesto por Halbwachs, una narrativa con multitud de elementos comunes⁶. De esa comunidad resulta un hecho determinante para los estudios de la Memoria: el de la consideración de una «generación impactada» por un hecho puntual⁷. Tres años después, en el marco del setenta aniversario del éxodo, se celebró otra exposición comisariada por el artista Rogelio López Cuenca (2007) y el año anterior Televisión Española produjo un documental con el significativo título: *La carretera de la muerte (Málaga, 1937)* (Domingo, 2006). Al que siguió *Pantalones a la luna. La Desbandá* (García-Pozuelo, 2013), en este caso producido por la Junta de Andalucía y emitido en Canal Sur Televisión. Ambos documentales responden al modelo de pedagogía televisiva que contiene la exigencia del recuerdo (Chicharro y Rueda, 2008). Las actuaciones desarrolladas, con motivo del setenta aniversario del fin de la guerra en Málaga, fueron continuadas una década después con la muestra expuesta en 2016 en el Archivo Histórico Provincial de Málaga, denominada «El éxodo de la carretera de Almería. Febrero de 1937».

jubilación, tras la que fue nombrado emérito. Murió en México en 2011.

⁶ Las tesis de Halbwachs la ha expuesto Gérard Namer (1998, pp. 35-56).

⁷ Paloma Aguilar (2008) recoge las conclusiones de de Mannheim sobre el efecto generacional.

Por otra parte, desde 2005 se han implementado, en la línea propuesta por Nora, lugares de Memoria (Nora, 1984-1992) como la placa colocada en el pueblo costero de Torre del Mar o la que, con el rótulo «Paseo de los Canadienses», alude al protagonismo de Norman Bethune, en el episodio de la carretera. Un protagonismo que ha invisibilizado a otros actores de igual significación e incluso difuminado al sujeto histórico que se pretende recordar.

La construcción de la Memoria por parte institucional ha recorrido desde los años noventa una trayectoria que transita del marco local, Diputación Provincial, al regional, con la aprobación de la Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía (2017). En febrero de 2024 el Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática ha incoado expediente para la consideración de la Carretera de Málaga a Almería como lugar de memoria (BOE, 39, 14 de febrero de 2024). Con anterioridad, en septiembre de 2022, con motivo de la conmemorar el 85º aniversario del dramático éxodo malagueño, se celebró, a iniciativa del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática y, concretamente la Secretaría de Estado de Memoria Democrática, la exposición titulada «La Desbandá, 1937. De Málaga a los Pirineos» (Barranquero, 2023).

TESTIMONIOS

La ya citada línea historiográfica focalizada en el éxodo de la población civil se sostiene en gran medida en la recuperación, análisis e interpretación del testimonio. Las iniciativas de memoria pública han estimulado la aparición de Memorias, sobre todo a partir de los años noventa. Sin embargo, Ronald Fraser introductor en España de la metodología de la historia oral, recogió tempranamente la experiencia del alcalde republicano de Mijas (Fraser, 1972). Manuel Cortés había salido de Mijas con su familia la noche del 4 al 5 de febrero de 1937 en dirección a Alhaurín de la Torre, de donde hizo regresar a su mujer y a su hija al pueblo. Él tenía que ir a Almería, la primera ciudad de la zona republicana. Cuando llegó a Málaga era medianoche:

[...]. Todas las luces estaban apagadas. No podía verse nada, todo lo que podía oírse eran mujeres llorando y llamándose una a otra, a sus esposos y sus hijos. Gente de las aldeas de los alrededores, de Cártama y Álora y todas las demás, iban afluyendo a la ciudad. Y con ellos la gente de Málaga [...]. Muchos tenían carros que iban empujando, en tanto que otros tiraban del cabestro de burros cargados con sus pertenencias.

[...] La carretera estaba negra de gente. Los había centenares y miles huyendo todos en la misma dirección [...]. Al hacerse de día, vimos los barcos allá afuera en el mar, [...]. Antes de poco, los barcos de guerra estaban tan cerca que podíamos ver a los marineros sobre cubierta y leer el nombre del más grande de los barcos, el *Canarias*. Sus cañones empezaron a girar y a apuntar y ¡PUM!, la primera andanada fue dirigida contra nosotros. Aquello fue una matanza. (Fraser, 1973, pp. 223-224).

Como es sabido, Cortes fue uno de los «topos» que tras permanecer oculto durante décadas salió de su escondite en 1969. Fraser lo entrevistó unos meses más tarde. Su relato evoca una experiencia vivida treinta y dos años antes por una persona adulta y por tanto capaz de procesarla en relación al contexto histórico y a las circunstancias de aquel trágico presente. Por el contrario, la mayor parte de las obras publicadas a partir de 1990 son de testigos que en 1937 tenían entre cuatro y doce años. Sus autores, como Ángeles Vázquez (1998) -que comenzó a escribir con 63 años- acometieron el reto de relatar cuando comprendieron que su trauma era una experiencia común y colectiva (Criado, 1993; Vallecillo, 1998). En otros casos el testigo ha confiado también su experiencia a editores experimentados que vienen publicando obras de indudable utilidad para los historiadores de la Guerra Civil (Rodríguez y Sánchez, 2017; Martín y Cervantes, 2019).

Otro vehículo del testimonio ha sido la historia oral. Esta metodología ha dado a la luz a partir del año 2000 varias obras en la Universidad de Málaga (Prieto y Barranquero, 2007; Arcas, 2011). En ellas las vivencias son analizadas en el marco de una pluralidad de situaciones vitales que abarcan desde las formas de desplazamiento a las estrategias de supervivencia desplegadas en garantizar la subsistencia y enfrentar el cansancio, el miedo y la enfermedad. Los múltiples relatos convergen en el territorio común que es el impacto de una violencia incomprensible.

Los textos publicados en los días posteriores al éxodo fueron coetáneos del desplazamiento, más o menos controlado, de malagueños y gaditanos hacia el espacio manchego, Levante y Cataluña (Alía, 2020). Esos textos, escritos en un tiempo próximo a los hechos fueron instrumento de denuncia de la violencia fascista. A la vez sirvieron para sensibilizar a la población de la España republicana de la situación de quienes víctimas de aquella violencia debían ser acogidos desde la solidaridad entendida como un arma antifascista. Esa narrativa, al menos hasta que el bombardeo de Guernica desplazó el drama de Málaga, fue sostenida por la prensa y los intelectuales de izquierda. Sus elementos son concordantes con los resultados de la investigación histórica posterior que ha constatado en documentación militar la certeza y la naturaleza de la agresión y la autoría del agresor (Fernández y Brenes, 2016): el ejército franquista atacó desde el mar y desde el cielo a una multitud de seres humanos que se habían dirigido de forma espontánea a un destino fatal.

La salida de Málaga de parte de su población y de las varias decenas de miles de refugiados que habían confluído en la ciudad no obedeció a ningún plan premeditado del gobierno de la República. No fue una evacuación ordenada por las instituciones civiles y militares que lo representaban ni planificado por las organizaciones que gestionaban la retaguardia. El hecho, al margen de la explicación que pueda darse a su casuística, fue que la conquista militar de Málaga estuvo acompañada de un absoluto caos del que a las pocas horas se derivaría una

tragedia de presenciada por las mismas víctimas de la violencia. Solo tres personas se aproximaron lo suficientemente al escenario como para aún oír los ecos de la batalla, ver el vuelo de los aviones y ver cara a cara a los heridos. Eran los miembros de la UCTS, quienes primero se encontraron de forma tan impactante como inesperada con una columna humana de seres que parecían de otro mundo.

El legado de aquel encuentro es muy diferente. Size fotografió a los caminantes y sus imágenes constituyen la memoria gráfica de aquel éxodo (Rodríguez-Solás, 2011); Bethune convirtió su testimonio en un arma de la propaganda de guerra y puso, a la vez que se convertía en héroe, el relato de su experiencia al servicio de la causa antifascista.

El chofer de la ambulancia, no clamó ante el mundo, no denunció, no llamó la atención en su país por lo que ocurría en España, convertida en frente de batalla de una guerra general que en la Europa de los años treinta se libraba contra el fascismo. Pero su testimonio despojado de la exigencia de la propaganda de guerra tiene mayor capacidad de evocación y constituye, hoy por hoy, la fuente más fiable para el conocimiento de la situación vital y emocional de hombres, mujeres y niños con los que convivió durante horas infinitas a la orilla de la carretera. Su relato, publicado en 1939, tiene más valor en tanto fue en aquel escenario dantesco un sujeto externo a un drama del que solo estaba contemplando el final del primer acto.

Thomas C. Worsley, poeta y escritor, llegó a España en 1937 con su amigo, el poeta Stephen Spender⁸, a quien acompañó en la misión de investigar para un periódico británico la desaparición del famoso submarino *Komsomol*. Ambos escritores son la representación de la intelectualidad británica simpatizante de la España republicana que encontró en la guerra una oportunidad de luchar contra el fascismo.

El conocimiento de la obra y la vida de Worsley se lo debemos al profesor de la Universidad de Salamanca, Manuel González de la Aleja, autor de la edición crítica de *Los ecos de la batalla* (2012). El contenido de esta obra, trasciende el episodio nuclear y alcanza la experiencia del autor en la retaguardia del levante español. Quizá no lo pretendiera conscientemente pero su narrativa enfrenta lo personal y lo político proyectando desde una perspectiva muy crítica con los periodistas e intelectuales seducidos por Hemingway, a una visión totalmente desmitificadora de la guerra y la revolución. Más que atender a lo político capta aspectos de la retaguardia republicana que constituyen un fresco de la vida cotidiana de los españoles en guerra.

Frente al mito en el que se convertirá Norman Bethune, Thomas C. Worsley es el antihéroe. Si para sus compañeros de la misión canadiense la guerra es épica para él es una tragedia. Profundamente crítico con el comportamiento de Bethune en la cotidianidad de la vida de

⁸ Spender publicó unas memorias en 1951, *World Within World*. Su estancia en España es referida por Preston (2018).

retaguardia, considera que la mirada de sus compañeros sobre una España ensangrentada es frívola y banal. De Bethune traza el perfil de un ser petulante y engreído, ávido de público y de notoriedad para quien la guerra de España fue más que una oportunidad desde la que alimentar su ego y su afán aventurero.

[...]. Todas las noches se sentaba en el salón del hotel, creando en torno a él una especie de corte donde la gente le preguntaba su opinión acerca de la guerra, la situación política o la moral de la población; [...] (González, 2012, p. 213).

Pero por crítica que sea la mirada proyectada sobre el jefe de la Unidad, también refleja su carácter resolutivo, su determinación y su arrojo a la hora de culminar el objetivo que lo había traído a España: prestar a la República su experiencia como médico. Aquel proyecto, en función de las circunstancias, derivó en la creación de una empresa, en principio no programada: «la Unidad Móvil de Transfusión», instalada en una furgoneta, Renault. Un vehículo que inicialmente no se emplearía como había proyectado para los heridos del frente malagueño (González, 2012, p. 208), sino para trasladar a civiles heridos y hambrientos, hallados exhaustos sobre el asfalto que conducía a Almería.

Para los historiadores de la Guerra Civil en Andalucía el relato de Worsley tiene un valor incalculable porque permite la aplicación de la perspectiva comparada sobre dos narraciones de un acontecimiento único. En la obra del testigo británico se corrige con rotundidad la centralidad del rol atribuido a Norman Bethune en la generalidad de las obras sobre el éxodo. En primer lugar, deja claro que la misión canadiense optó por el traslado de los refugiados a Almería solo cuando su jefe a 12 kilómetros de Motril supo que el litoral hasta Málaga estaba en manos del ejército franquista. Cuando los encontraron ni siquiera sabían que habían huido de Málaga. Esa narrativa permite cuestionar la tesis, generalmente aceptada, de que Bethune fue un enviado al frente de Málaga por el SRI. La misión de este organismo, encabezada por Tina Modotti y Matilde Landa, fue enviada a Almería donde asistió a los refugiados y a los heridos trasladados por el equipo canadiense (Ginard, 2005).

No fue Bethune quien realizó los tres primeros traslados sino Worsley y Size, el médico no llegó a estar en la carretera junto a los refugiados más de 24 horas. Su actuación se proyectó más bien en la retaguardia almeriense, priorizando la atención a los heridos del bombardeo de la noche del 12 de febrero.

Frente a la abstracción del escenario que acoge a los actores de Bethune, el autor británico sitúa los hechos en un espacio geográfico que no es sólo un paisaje. Quizá porque fue él quien realizó tres de los cuatro viajes, entre el punto de encuentro con la columna de caminantes y la ciudad de Almería, y en su relato son perfectamente identificables los puntos del trayecto que transcurre entre esta ciudad y Motril. A modo de diario, consigna minuciosamente lo que ve.

Esto permite resignificar la percepción del espacio y el tiempo como hechos históricos. La observación en un determinado tramo del camino de una amplia presencia de milicianos está, sin duda, relacionada con el desmoronamiento del frente del Motril. De la misma manera que la anotación de las distancias recorrida -más de cien kilómetros al oeste de Almería- indica que la decisión de parar no fue tomada a primera hora. De igual manera, frente a la atemporalidad del relato de Bethune, los episodios narrados en *Los ecos de la batalla* marcan un ritmo temporal. Las escenas que componen el friso narrativo se suceden entre la tarde del día 10 de febrero y la mañana del día 13. Estas escenas claramente diferenciadas en cuanto a sus actores y a su argumento se desarrollan en el escrito de Bethune en un tiempo y un espacio único.

En la obra de Worsley la multitud agredida no es una representación en el escenario de la guerra. Son individuos que enfrentan la suciedad, el hambre, el cansancio, el frío y enfermedad. Mujeres y hombres dialogan con el autor y muestran emociones, sentimientos humanos y particulares.

De la experiencia compartida por el conductor y el doctor en la noche del 10 al 11 de febrero, entre tanto Size realizó el primer traslado, han quedado dos evocaciones muy distintas. No son las únicas disonancias. Frente al primer escrito de Bethune redactado para conmover y atraer al mundo a la causa antifascista y el realizado por Ted Allan para construir la leyenda de Norman Bethune, el de Worsley sirve al historiador para la definición de un sujeto histórico cuyo protagonismo resulta de la guerra. Ambos testigos recogen en sus relatos que el derrotismo y la resignación se manifiestan en la actitud de los refugiados pues cualquier circunstancia ajena a la mera subsistencia les resulta indiferente. A los civiles no parecía importarles la recomposición de los frentes. Los que huyeron de Málaga ya han perdido la guerra y ni siquiera se inmutan cuando pasa ante ellos una compañía de las Brigadas Internacionales (González, 2012, p. 260).

Cuando bajo su exclusiva rubrica, Norman Bethune contó su versión de la experiencia en la carretera al corresponsal norteamericano de *The Times*⁹, tal y como señala el editor de *Los ecos de la batalla*, Worsley se sintió profundamente molesto. Aunque reconoce que la primera parte de su testimonio es cierta puesto que describe a la inmensa procesión de refugiados tal y como los habían visto, no era cierto que hubieran presenciado los ametrallamientos ni los bombardeos. Eran hechos veraces, pero ellos nos los presenciaron, Rathbone (Bethune) los narra “describiéndolos como si los hubiera visto con sus propios ojos” (González, 2012, p. 322).

Esa disconformidad distanció a Worsley definitivamente de Bethune. Los acontecimientos nunca quedarían atrás. El británico se hizo eco también de la frustración del médico que nunca pudo concluir el proyecto que lo llevó a España. El indómito carácter del canadiense no se

⁹ *The Times* publicó el 17 de febrero el relato con el título de «The Flight from Malaga. Aircraft Fire on Refugees. An Observer's Account».

adaptó a lo que él consideraba una burocracia burguesa impropia de la revolución. Cuando él marchó al sur, la centralización de los servicios sanitarios formaba parte de la recomposición del tejido institucional del Estado. Este proceso supuso el fin de Bethune y de su contribución a la causa republicana.

Poco antes de salir definitivamente de España, Worsley y Bethune se encontraron en Madrid. El doctor no tenía entonces la arrogancia del activista que el escritor británico había conocido en Barcelona, ni la ciega confianza del médico empeñado en llegar a Málaga. Era un hombre abatido e infeliz que en su última conversación reflexionó -como si la presintiera- sobre la muerte. Fue esta, también, la única vez que el británico muestra cierta conmiseración y una tibia empatía hacia su antiguo compañero. En su obra lo retrata como una persona singular, como un ser humano lleno de contradicciones. Una imagen muy alejada de la del heroico y excepcional comunista en que lo convertiría su muerte en China.

CONCLUSIONES

Los relatos de lo ocurrido, entre el 8 y el 12 de febrero, en la única y angosta vía que comunicaba las dos capitales republicanas del litoral andaluz, son plurales y en muchos casos contradictorios. Por una parte, porque quedaron en un margen periférico a la épica de la guerra. El hecho de que entre la multitud que huía se encontraran hombres armados no implica que pueda ser considerado un episodio militar, por el contrario, fue efecto colateral del hecho bélico en el que se manifiestan todas las miserias humanas derivadas de la guerra. Excluir aquel hecho, si no de la narrativa de los vencedores, sí de los rituales conmemorativos de la victoria, contribuyó a la amnesia colectiva y al desplazamiento de aquella experiencia a la conciencia particular y como mucho familiar. Por otra parte, quienes regresaron volvían estigmatizados por el exilio en la zona republicana, un territorio contaminado por la traición a la patria. Pero el silencio sobre un hecho traumático no se debe exclusivamente al miedo, también el olvido es una forma de sanación (Aguilar, 1996).

En la zona republicana, en los meses posteriores, personalidades políticas e intelectuales entre los que figuraban Antonio Machado, Manuel Altolaguirre o Alberti, mostrarán una repulsa pública por el ataque. Pero la voz de los intelectuales no llegó a la gente común de la España leal. La población no lo supo por la prensa o la propaganda sino por el encuentro directo con los refugiados. Y estos en gran medida no eran percibidos como en el caso de Guernica como víctimas de la guerra sino como un problema que creó una enorme inestabilidad en la retaguardia. Si bien el gobierno de la República implementó políticas sistemáticas de alojamiento (Prieto, 2023), la magnitud del éxodo malagueño desbordó a la ministra de Sanidad, Federica Montseny (Lozano, 2004). El gobierno, además, hubo de exigir responsabilidades a las autoridades militares y civiles por la gestión de una evacuación que en

realidad no lo fue. La responsabilidad final que alcanzó al Ministerio de la Guerra y a la instrucción del conocido proceso por la pérdida de la ciudad, contribuyó a la invisibilidad del episodio que sería objeto de atención por parte del movimiento social memorialista cinco décadas más tarde.

El conocimiento académico del hecho fue anterior y vino de la mano de la historiografía anglosajona. Tanto Hugh Thomas (1962) como Jackson (1967) refirieron puntualmente el hecho en el marco de sus obras generales. Este último autor ya aventuró que los huidos de Málaga eran 100.000 personas (Ramos, 2003, p. 369). Ronald Fraser (1973), por su parte dio a conocer la historia de Manuel Cortes. Un acerbo que abonaría la investigación histórica desarrollada ya en los ochenta en las universidades de Málaga y Granada.

La implementación de políticas públicas de memoria ha sido, como se ha indicado, más tardía, y resultado, en algunas actuaciones, de la confluencia de la investigación histórica con la acción institucional. En Málaga, pero también en la provincia de Granada, la construcción de la Memoria Pública se ha vertebrado, en parte, en torno al personaje de Norman Bethune. Un personaje hasta cierto punto mitificado gracias a la dialéctica de la Guerra Fría que recuperó al héroe comunista enfrentado en los años treinta al fascismo. Cuando las políticas memorialistas se implementan en Málaga, el mito ya era universal. Ha sido la confluencia de esa universalidad con el drama de los malagueños la que ha sustentado una memoria más basada en la seducción del mito que en la lectura crítica de fuentes históricas y bibliográficas que posibilitan la resignificación de interpretaciones dadas por definitivas. La Memoria no es Historia. Y como ha advertido González de la Aleja, de la construida para el culto público en Málaga resultan algunas ausencias, la de:

[...] un profesor británico llamado T.C. Worsley, callado, tímido, no muy buen poeta, pero con una determinación heroica, que estuvo a nuestro lado en algunos de los días y noches más terribles de nuestra historia" (González, 2022, p. 108).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Alianza Editorial.
- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Alianza Editorial.
- Alcalde, F. Ayala, J. J., Cañadas, M., Pérez, A. J. y Ramos, A. J. (2019). *La Guerra en las Alpujarras*. Excmo. Ayuntamiento de Motril.
- Alía, F. (2020). *La otra cara de la guerra. Solidaridad y humanitarismo en la España republicana durante la Guerra Civil (1936-1939)*. Sílex.
- Allan, T. y Gordon, S. (1952). *The scalpel, the sword: the story of the Dr. Norman Bethune*. Little, Broyn & Co.
- Anderson, P. (2017). *¿Amigo o enemigo? Ocupación, colaboración y violencia selectiva en la*

Guerra Civil española. Comares.

- Ahora. (1937, 8 de marzo). Un médico canadiense relata el éxodo trágico de la población civil de Málaga. *Ahora, diario de la juventud*, 5.
- Arcas, F. (dir.). (2011). *Yo estaba allí. Una historia oral de la Guerra Civil y el Franquismo en Málaga*. Editorial Sarriá.
- Associated Press. (1937, 18 de febrero). Malaga Refugees Reported Bombed. *The New York Times*.
- Ayuda. (1937, 6 de marzo). Málaga-Almería. *Ayuda. Semanario de la solidaridad*, 45, 5-4.
- Barranquero, E. y Nadal, A. (1987). La carretera de Málaga a Almería: textos y testimonios. *Jábega*, 58, 47-59.
- Barranquero, E. y Prieto, L. (coords. y eds.). (2022). *La Desbandá, 1937. De Málaga a los Pirineos* [Catálogo de Exposición]. Secretaría de Estado de Memoria Democrática / Universidad de Málaga / Fundación Unicaja. https://www.mpr.gob.es/servicios/publicaciones/Documents/LaDesbanda1937_DeMálagaAPirineos.pdf
- Barranquero, E. (2023). Una exposición para la reflexión: La Desbandá de 1937: De Málaga a los Pirineos. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*, 1(01), 135-136. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i01.101>
- Belfast Telegraph. (1937, 18 de febrero). Malaga Refugees Massacred in Air Attack. *Belfast Telegraph*, 13.
- Bethune, N. (1937, 22 de febrero). Bombing of Almeria and Terrible Flight From Malaga Seared in Doctor's Mind. *San Bernardino Daily Sun*, 2.
- Bethune, N. (1937). *El crimen del camino Málaga-Almería*. Publicaciones Iberia.
- Calés, M., Dietz, B. y Lorraine Ch. (eds.). (1996). *Homenaje a Norman Bethune: Cuaderno conmemorativo del LX aniversario de su llegada a España*. Asociación Española de Estudios Canadienses.
- Criado, C. (1993). *Mi juventud y mi lucha*. Autoedición.
- Chicharro, M. M. y Rueda, J. C. (2008). Televisión y ficción histórica. Amar en tiempos revueltos. *Comunicación y sociedad*, 21(2), 57-84. <http://dx.doi.org/10.15581/003.21.36281>
- Decaris, G. (1937, 24 de febrero). Sang d'Espagne... L'exode des habitants de Malaga. *L'Œuvre*, 7817, 2.
- Díaz, B. (2022). *Periodistas extranjeras en la Guerra Civil*. Editorial Renacimiento.
- Domingo, A. (dir.) y Madrid, J. (pres.). (2006). *La carretera de la muerte (Málaga, 1937). La memoria recobrada* [Serie de TV]. RTVE. <https://secure-embed.rtve.es/drmn/embed/video/3895508>
- Excmo. Ayuntamiento de Málaga. (1939). *Memoria de su labor desde su gloriosa liberación, el*

- día 8 de febrero de 1937 hasta el 30 de septiembre de 1939, año de la victoria. Imprenta Zambrana.
- Fabra. (1937, 25 de febrero). Emocionante relato sobre el éxodo de la población de Málaga. *La Vanguardia*, 22762, 9.
- Fernández, A. y Brenes, M. I. (2016). *1937. Éxodo Málaga Almería. Nuevas fuentes de investigación*. Aratispi Ediciones.
- Fraser, R. (1973). *Escondido, la vida de Manuel Cortes*. Extemporáneos.
- Gaceta de Tenerife. (1937, 10 de febrero). Nuevos detalles de las operaciones en Málaga. *Gaceta de Tenerife*, 8848, 4.
- García-Pozuelo, P. (dir.). (2013). *Pantalones a la luna. La Desbandá* [Documental]. Dirección General de Memoria Democrática de la Junta de Andalucía. <https://www.youtube.com/watch?v=fKm-iwTiC3A>
- Ginard, D. (2005). *Matilde Landa. De la Institución Libre de Enseñanza a las prisiones franquistas*. Flor de Viento Ediciones.
- González, M. (2022). El héroe anónimo: T.C. Worsley en la carretera Málaga-Almería. En Barranquero, E. y Prieto, L. (coords. y eds.), *La Desbandá, 1937. De Málaga a los Pirineos* [Catálogo de Exposición] (pp. 101-108). Secretaría de Estado de Memoria Democrática / Universidad de Málaga / Fundación Unicaja. https://www.mpr.gob.es/servicios/publicaciones/Documents/LaDesbanda1937_DeMálagaAPirineos.pdf
- González, M. (ed.) (2012). *Los ecos de la batalla: Un británico en la carretera de la Guerra Civil española*. T.C. Worsley. Amarú Ediciones.
- H., J.-M. (1937, 24 de febrero). Un médecin canadien parle de l'Espagne..., *Le Populaire*, 5127, 3.
- Henry, M. (1937, 24 de febrero). Du sang pour les blessés!, *Le Petit Journal*, 27068, 2.
- Jackson, G. (1967). *La República española y la Guerra Civil*. Grijalbo.
- Kalyvas, S. (2010). *La lógica de la violencia en la guerra civil*. Akal.
- León, M. T. (recop.). (2007). *Crónica general de la Guerra Civil*. Edición facsimilar. Editorial Renacimiento.
- López, R. (comp.) (2007). *Málaga 1937* [Catálogo de Exposición]. CEDMA.
- Lozano, I. (2004). *Federica Montseny. Una anarquista en el poder*. Espasa.
- Martín, F. y Cervantes, S. (2019). *La guerra en mis ojos. Los cuatro exilios de Ana*. Círculo Rojo.
- Nadal, A. (1984). *Guerra Civil en Málaga*. Arguval.
- Namer, G. (1998). Antifascismo y la «memoria de los músicos» de Halbwachs (1938). *Ayer*, 32, 35-56. https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/32-2-ayer32_MemoriaeHistoria_Cuesta.pdf

- Nora, P. (1984-1992). *Les Lieux de mémoire*. Gallimard.
- Preston, P. (2018). *Palomas de guerra*. Debolsillo.
- Prieto, L. (2018). El significado de Norman Bethune en la construcción de la Memoria Pública de la carretera Málaga-Almería, 1937. *Historia del presente*, 32, 127-141. <https://historiadelpresente.com/wp-content/uploads/2023/08/Lucia-Prieto-Borrego.pdf>
- Prieto, L. (2023). Los caminos de la derrota: desplazamiento y acogida en la retaguardia republicana. En L. Álvarez (coord.), *La Segunda República española, 90 años después (1931-2021). Balances y perspectivas. Vol. II* (pp. 411-436). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2024-01/Segundarepublica-accesible.pdf>
- Prieto, L. y Barranquero, E. (2007). *Población y Guerra Civil en Málaga: Caída, éxodo y refugio*. CEDMA.
- Nora, P. (1984-1992). *Les Lieux de mémoire*. 3 Vols. Gallimard.
- Ramos, J. A. (2003). *Guerra Civil en Málaga, 1936-1937. Revisión histórica*. Algazara.
- Renovación. (1937, 23 de febrero). La significación del éxodo malagueño, *Renovación*, 1.
- Rodríguez, E. y Sánchez, J. F. (2017). *La desbandá de Málaga en Almería*. Círculo rojo.
- Rodríguez-Solás, D. (2011). Remembered and Recovered: Bethune and the Canadian Blood Transfusion Unit in Malaga, 1937. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 36(1), 83-100. <https://www.jstor.org/stable/41636633>
- Sánchez, A. (marzo de 1937). Málaga, ciudad sacrificada. *Hora de España*, 45-48.
- Socorro Rojo Internacional, Sección Española. (1937). *Seis meses de Solidaridad Antifascista*. Ediciones S.R.I.
- Stewart, R. y Stewart, Sh. (2013). *Las vidas del Dr. Bethune. Voluntario canadiense en la Guerra Civil española, revolucionario en la China de Mao*. [tr. de Daniel Lider]. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Téry, S. (1937, 18 de marzo). Málaga: L'exode dans L'epouvante, *Regards*, 166, 6-7.
- The Lethbridge Herald. (1937, 18 de febrero). Evacuation Horrors Related. *The Lethbridge Herald*, 1.
- The Times. (1937, 17 de febrero). The Flight from Malaga. Aircraft Fire on Refugees. An Observer's Account. *The Times*.
- Thomas, H. (1962). *La guerra civil española*. Ruedo Ibérico.
- Vallecillo, L. F. (1998). *Caín: otra forma de hacer la guerra*. Editorial Regueira.
- Vázquez, Á. (1998). *Un boomerang en Jimena de la Frontera (huída, guerra y exilio de una niña campogibaltareña)*, 2º edición. Editorial Regueira.

El colapso del Yo. Hacia una educación para la emancipación interior

Pedro Ruiz Roldán

Universidad de Valencia, Estado español
<https://orcid.org/0009-0004-7272-2691>
ruizrol@alumni.uv.es

Agustín de la Herrán Gascón

Grupo de investigación "Pedagogía, formación y consciencia"
Universidad Autónoma de Madrid, Estado español
<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>
agustin.delaherran@uam.es

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre la necesidad de liberar al yo de la autoexplotación egótica propiciada por la competitividad, el consumo capitalista y los valores de racionalidad científico-técnicos que la educación actual fomenta. Al enfocarse solamente en el rendimiento competencial, impide la toma de conciencia sobre la realidad interior para conseguir la autoemancipación, a la vez que una emancipación mediante el cambio social. Este ensayo tiene como objetivo dilucidar los mecanismos de opresión interna que acaban agotando al yo, propiciados por el deseo ilimitado y la autoafirmación egótica. Como consecuencia, el individuo tendería a enfermar por una autoexigencia excesiva y la carencia de una conciencia plena que le permita emanciparse interiormente. Una posible solución vendría por la aplicación del paradigma radical e inclusivo, que fomentaría la evolución del ser humano mediante la renuncia del yo egótico hacia una mayor conciencia, para hallar interiormente la paz, la sabiduría y la compasión necesaria para cambiar conjuntamente el mundo externo y comunitario.

Palabras Claves: Educación, autoexplotación, emancipación interior, ego, conciencia, paradigma radical e inclusivo, vida contemplativa.

The collapse of the Self. Towards an education for interior emancipation

ABSTRACT

The article reflects on the need to free the self from the egoic self-exploitation fostered by competitiveness, capitalist consumption and the scientific-technical values of rationality that current education promotes. By focusing only on competency performance, it prevents awareness of the inner reality to achieve self-emancipation, as well as emancipation through social change. This essay aims to elucidate the mechanisms of internal oppression that end up exhausting the

self, fostered by unlimited desire and egotic self-affirmation. Thus, the individual would tend to get sick due to excessive self-demand and the lack of full awareness that allows him to emancipate himself internally. A possible solution would come from the application of the radical and inclusive paradigm, which would promote the evolution of the human being through the renunciation of the egotic self towards greater consciousness, to find internally the peace, wisdom and compassion necessary to jointly change the external world and community.

Keywords: Education, self-exploitation, inner emancipation, ego, conscience, radical and inclusive paradigm, contemplative life.

O colapso do Eu. Rumo a uma educação para a emancipação interior

RESUMO

O artigo reflete sobre a necessidade de libertar-se da autoexploração egóica fomentada pela competitividade, pelo consumo capitalista e pelos valores técnico-científicos da racionalidade que a educação atual promove. Ao focar apenas no desempenho de competências, impede a consciência da realidade interior para alcançar a auto-emancipação, bem como a emancipação através da mudança social. Este ensaio visa elucidar os mecanismos de opressão interna que acabam por esgotar o eu, fomentados pelo desejo ilimitado e pela autoafirmação egóica. Como consequência, o indivíduo tenderia a adoecer devido à excessiva autoexigência e à falta de plena consciência que lhe permita emancipar-se internamente. Uma possível solução viria da aplicação do paradigma radical e inclusivo, que promoveria a evolução do ser humano através da renúncia do eu egoísta em direção a uma maior consciência, para encontrar internamente a paz, a sabedoria e a compaixão necessárias para mudar conjuntamente o externo. mundo e comunidade.

Palavras-chave: Educação, auto-exploração, emancipação interior, ego, consciência, paradigma radical e inclusivo, vida contemplativa.

Introducción

La sociedad contemporánea evoluciona parcial y descompensadamente. Su fundamento y organización materialista aboca al sujeto a un egocentrismo individualista que lo dirige hacia una autoexplotación cada vez más alejada de la explotación impuesta desde el exterior. La inercia vital basada en el capitalismo promueve el “consumo, luego existo” (Bauman, 2000, 2004), dibujando una colectividad de consumidores consumidos por sí mismos. Conjuntamente, las

compulsiones de la sociedad tecnológica favorecen una presión influida por la eficiencia y la inmediatez mecanicista que mantiene al ser humano enfermo (Fromm, 1987, 2012).

El estrés, la ansiedad, la depresión, o el burnout, parecen ser la consecuencia de un cansancio crónico generado por la autoexigencia y “el exceso de positividad” (Han, 2016, 2017). La visión de un agente externo como opresor o explotador da paso a una visión interiorizada donde nosotros mismos ejercemos nuestra propia autoexplotación. Esto plantea la necesidad de una educación que permita una emancipación interior, y que complemente la emancipación propuesta por Freire (2012), la cual se focalizaba en la concientización exterior y la justicia social.

La emancipación interior vendría dada por la conciencia de nuestra interioridad y facilitaría la superación tiránica e injusta del ego sobre sí mismo. Como estrategia para esta superación egótica, sería necesaria una vida basada en la inclusión de la negatividad de lo distinto y la otredad, para cuestionar la propia identidad y desarmar un yo que acaba implosionando en un exceso de positividad. Esta positividad es inherente a la concepción de evolución que occidente ha heredado históricamente, sobre todo desde la modernidad, asociada exclusivamente a los avances racionalistas de la ciencia y la tecnología. Mientras estos avances se integran progresivamente en nuestra cotidianidad, la crítica a los valores heredados de la modernidad sigue siendo imprescindible para una práctica compensatoria hacia un desarrollo pleno.

Aunque la postmodernidad, con su desacreditación de los metarrelatos (Lyotard, 2006), haya propiciado una crítica de la modernidad, no solo ha sido insuficiente, sino que ha traído consigo una hipersubjetividad egótica que también parece mostrar síntomas de agotamiento. Como consecuencia, el actual paradigma de desarrollo basado en competencias científico-técnicas para la generación de capitales sigue provocando una extenuación generalizada del alumnado y posteriormente de la ciudadanía, por haberse dirigido solo al consumo de la superficialidad y la explotación de nuestra externalidad instrumental, en lugar de incluir y abordar la complejidad interna que nos constituye.

Una muestra de este desarrollo parcial se ve en la actual deriva postidentitaria del propio concepto “ciborg,” propuesto por Haraway (2020). Dicho concepto propone una hipotética emancipación de los cuerpos y las identidades, pero, sin embargo, cada vez estamos más interconectados de forma dependiente y adictiva a las redes sociales (Hawi & Samaha, 2019) mediante una virtualidad textual y visual generada por aplicaciones como Instagram, TikTok, Twitter o Facebook, y que, por el contrario, favorecen el aislamiento y el somatismo ególatra, sin conseguir una verdadera mejora de sí y de la sociedad en su conjunto.

Otro ejemplo es el acuciante avance de la inteligencia artificial, sobre todo en la interacción directa con los buscadores y las redes sociales, donde los contenidos que la IA produce de forma algorítmica podrían ir relegando progresivamente a un segundo plano las posibilidades de la

creación personal, de cambio y de mejora propiamente humanas, al imponerse principalmente criterios mercantiles en la tecnificación algorítmica, lo que iría acotando y dirigiendo nuestra capacidad de elección crítica.

Esta tiranía de los algoritmos y devaluación de lo humano, en vez de potenciar una educación integral y consciente para facilitar una ética de los medios técnicos y las relaciones interpersonales, podría propiciar, como apunta Holmes (2023), una educación con inteligencia artificial (IA) que nos condujera a una progresiva desvalorización de la inteligencia humana, una dependencia excesiva de los sistemas de IA, y el descuido de los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje, que son fundamentales para el desarrollo humano. Ambos casos pueden favorecer contrariamente la evolución que dicen propiciar, creando una sociedad que, lejos de avanzar desde parámetros éticos hacia una amplitud de conciencia, involucre de forma acelerada en redes ilimitadas de infoxicación (Rot, 2023).

Para paliar esta situación, un cambio de enfoque educativo podría llevarse a cabo globalmente desde el novedoso y ancestral paradigma pedagógico “radical e inclusivo” (Herrán, 2014; Sabbi, 2020). Este cuarto paradigma -tras el positivista, el interpretativo y el sociocrítico, aunque primero en la historia- se nutre de las enseñanzas de grandes educadores de la humanidad, como Lao Zi o el buda Gautama. A diferencia de la actual enseñanza basada en competencias (Anderson, 2018; European Commission, 2018; Rogers, 2023), la integración en la educación de la toma de conciencia, la meditación y la serenidad, podrían disminuir el exceso de positividad egótica, propiciar la evolución de la conciencia, y favorecer la amabilidad y la compasión hacia nosotros mismos y el resto de personas (Fox et al., 2014). Se podría conseguir así un auténtico cambio emancipatorio para llegar a un bienestar integral que permita, no solo el desarrollo, sino la evolución interior de la persona y de las sociedades, tan necesarios en la existencia humana. Una educación basada en la evolución de la conciencia nos podría liberar, tanto de la opresión exterior, como de la tiranía de nuestro interior, siendo la vía para una vida más consciente y plena (Herrán & Rodríguez, 2023; Herrán & Xu, 2023), en la actualidad, claramente deficitaria.

Un malestar generalizado

La primera mitad del siglo XX dejó como resultado la deslegitimación del proyecto moderno, al tener en Auschwitz (Adorno, 2002), junto a la destrucción de Hiroshima y Nagasaki por la bomba atómica, una muestra desesperanzadora de lo que la razón, la ciencia y el progreso, carentes de una mayor conciencia ética, podían traer consigo. El establecimiento a nivel global del capitalismo y el descredito hacia la verdad de cualquier relato con la llegada de la postmodernidad (Lyotard, 2006), pondrían las bases de la sociedad actual, incrementando la deshumanización heredada del proyecto moderno, con la atomización de subjetividades, la cosificación mercantil del ser humano y la virtualización de las relaciones interpersonales.

Alrededor de los años 40, la Escuela de Fráncfort, y más concretamente Fromm (1987, 2012), ya proponían un movimiento humanista radical como respuesta al sinsentido social con base en el consumo y un desarrollo tecnológico desnortado. Años después, Debord (2000) vislumbraba con detalle en *La sociedad del espectáculo* la dinámica social en la que hoy ya estamos completamente inmersos.

Vivimos en una trama espectacular repleta de imágenes insustanciales y ficticias interconectadas en red, de simulacro hiperreal (Baudrillard, 2005), que nutre y alimenta nuestras estimulaciones y entretenimiento cada vez más virtualizado (Rot, 2023), en infinidad de pantallas que nos mueven a bucles consumistas de producción y perpetuación de capitales. Este espectáculo basado en el simulacro, característico de nuestras sociedades contemporáneas “no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas, mediatizadas por las imágenes” (Debord, 2000, p.15), que lejos de aportarnos una felicidad a la altura de los avances técnico-científicos alcanzados, nos desvincula socialmente y separa individualmente, alejándonos de una vivencia real plenamente satisfactoria. Aunque el estímulo placentero y adictivo del entretenimiento se da, la cultura del consumo del espectáculo y el simulacro, materializado ahora en pantallas de móvil y aplicaciones de redes sociales, está generando un malestar generalizado entre sus usuarios al tener un impacto negativo en la satisfacción por la vida (Lepp, Barkley & Karpinski 2014; Valerio & Serna, 2018). El nihilismo pesimista ya es un mantra existencial instalado globalmente, donde el consumo placentero e instantáneo de la superficialidad de la imagen es el entendimiento más profundo al que se pretende llegar.

Al contrario que la hipótesis represiva de Freud (2010), el malestar cultural actual parece derivar, no de una represión o renuncia del objeto de deseo, sino de un acceso excesivo, inmediato y sin restricciones a placeres instantáneos y triviales, que colman y saturan nuestra vida, siendo el consumo constante de imágenes y su producción narcisista desde aplicaciones como Instagram, Tiktok, Facebook o Twitter, el mejor ejemplo de infoxicación contemporánea (Rot, 2023). Esta dinámica consumista, de deseos constantemente insatisfechos, está siendo interiorizada, pasando del consumo exterior de cualquier objeto o imagen virtual, a un autoconsumo adictivo y egótico propiciado principalmente por las redes sociales (Hawi & Samaha, 2019). Como ya advertía la socióloga y psicoanalista Turkle (1997), la interacción constante con la tecnología y la virtualidad propiciaría una pérdida del sentido del yo y de los límites que separan lo real de lo virtual, afectando a nuestra estabilidad. La que debería de ser una época de plenitud y felicidad por tener una de las generaciones con más titulaciones y con más avances científicos y técnicos, así como por disponer de un elevado nivel de vida con reconocimiento de derechos y libertades para ser uno mismo, parece tener un problema de fondo que no está siendo abordado con la urgencia e importancia que merece.

Diferentes estudios internacionales, como el realizado por *The Lancet*, destaca la urgencia de abordar la depresión como una prioridad de salud pública para mejorar la salud general de las poblaciones (Moussavi et al., 2007). Otro estudio, realizado por *The European Health Interview Survey*, también advierte de la prevalencia de la depresión en los últimos años (Arias-de la Torre et al., 2018). A su vez, es destacable que el aumento de enfermedades mentales como el estrés, la ansiedad o la depresión, estén relacionadas con el ámbito laboral o el uso de las redes sociales (Zeeni, 2018), y se estén expandiendo de manera preocupante entre las generaciones más jóvenes (Botha et al., 2023). Esta situación, propia de sociedades desarrolladas económicamente, en las que habríamos conseguido cubrir las principales necesidades vitales (físicas, de seguridad, afiliación y reconocimiento social), nos lleva a preguntarnos: ¿Qué se está haciendo mal para que la desmotivación vital y la infelicidad estén tan extendidas y el fenómeno vaya en aumento, desencadenando serios problemas de salud mental? Y, sobre todo, ¿Qué podemos hacer desde las ciencias de la educación para cambiar esta situación, que parece incrementarse a medida que se desarrolla una forma de vida basada en el consumo, el espectáculo, la conexión en red y el confort que ofrecen las sociedades científico-técnicas y capitalistas?

La sociedad del rendimiento y el colapso del yo

A primera vista, la necesidad consumista parece remitirnos a una consecuencia cultural del propio sistema capitalista, donde la influencia de las dinámicas de producción y consumo tomadas como referente vital, nos abocaría a una alienación, al ser tratados como mera mercancía de intercambio, en el sentido marxista más clásico (Marx, 2013). Esta alienación se

daría, no solo por no poseer los medios de producción y el beneficio de estos, sino por no poder escapar de las necesidades consumistas a las que nos abocan. Esta influencia directa transcurre desde la temprana formación fundamentada en la obtención de competencias y méritos, hasta el propio proyecto vital basado en el trabajo, los logros conseguidos y su correlativa explotación mediante la difusión de la imagen pública en redes sociales. El medio en el que se desarrolla el alumnado es un sistema de lucha por la obtención de recursos mediante la competición y la opresión con el resto de los oponentes, y que progresivamente crea en nosotros una insatisfacción que culmina en hartazgo y decepción.

Sin embargo, a diferencia de las grandes luchas emancipadoras de los siglos XIX y XX, la situación actual ha variado. Antes, la causa de los grandes males era un agente externo: la figura del opresor o del explotador. Su identificación y concientización eran los primeros pasos para un cambio hacia una mayor libertad y justicia social. En la actualidad, el bienestar, los derechos y el abastecimiento para cubrir cualquier necesidad no son perfectos, pero en muchos casos, son más que suficientes. Aun con todo, se nos presenta una gran paradoja para este presente siglo: la razón del nuevo malestar no procede solamente de la represión y la opresión exterior, sino que también parece proceder de nosotros mismos. Pudiera deberse a nuestra insatisfacción por la incapacidad de alcanzar todas nuestras metas de autorrealización, por una excesiva e incabable autoexigencia y autoconsumo que hemos asimilado desde nuestra temprana formación. El filósofo Han (2016) lo ha descrito así en su libro *La sociedad del cansancio*:

El mito de Prometeo puede reinterpretarse considerándolo una escena del aparato psíquico del sujeto del rendimiento contemporáneo, que se violenta a sí mismo, que está en guerra consigo mismo. En realidad, el sujeto de rendimiento que se cree en libertad se halla tan encadenado como Prometeo. El águila que devora su hígado en constante crecimiento es su alter ego, con el que está en guerra. (P.11).

Este “colapso del yo” vendría dado por la autoexigencia y la retroalimentación de un yo que se demanda a sí mismo la constante satisfacción de necesidades, de estímulos, de deseos y metas mediante un consumo y autoconsumo que le permitan reafirmarse egóticamente en la yoicidad de lo idéntico e igual; del “yo soy”. Esta autoafirmación constante del yo o “exceso de positividad”, derivada en una “hiperatención dispersa o multifocal” que acaba agotando al yo por desbordarse de estimulación egocéntrica, de yoicidad o positividad. En la sociedad del espectáculo, de la hiperrealidad en redes sociales y la hipersubjetividad narcisista, el yo egótico meritocrático y competente se dispersa hasta la extenuación en busca del reconocimiento y validación que permita cubrir la necesidad ilimitada de afirmación egótica.

Como analiza Han (2017) en *La expulsión de lo distinto*, acabamos agotándonos por el exceso de positividad egótica, de consumo de lo igual, con lo que me identifico. A su vez se da un

entendimiento de la realidad donde falta la negatividad de la otredad y la extrañeza, como puede ser lo desconocido, la muerte, lo irracional, el dolor, lo ignoto, la nada o cualquier diferencia sustancial que cuestione radicalmente nuestra identidad y limite nuestro imperativo ego. Al evitar una apertura al mundo más allá de nuestro yo, nos dirigimos a una autodestrucción, a una rivalidad con nosotros mismos. “Lo otro”, “lo distinto”, como tensión dialéctica de todo aquello que cuestiona mi identidad y que propicia la apertura mediante la diferencia humanizadora, es sustituido por la cerrazón de lo idéntico e igual, que favorece el yo egótico al reafirmar aquello con lo que me identifico y excluir cualquier diferencia. Esta expulsión de la diferencia de lo otro, impide acceder al contrincante dialéctico exterior, pero también interior, que propicie el desarme del yo. Tal escenario nos lleva a la extenuación del “infierno de lo igual”, en lugar de reaccionar, experimentar y vivificar el acontecer de lo otro, del no-yo, ya que “lo que constituye la experiencia, en un sentido enfático, es la negación y consecuente negatividad de lo diferente y la transformación” (p. 12).

El yo ha sido arrojado a una lucha interior consigo mismo, donde, influido por la cultura del rendimiento laboral y social, acaba autosometiéndose. La causa no es una exigencia externa: es una autoexigencia egótica interna y consumista, movida por imperativos ilimitados de desear siempre más, de alcanzar metas u objetivos de eficiencia y realización, tanto profesional como personal, que lo abocan a su propia extenuación: “Lo que provoca la depresión por agotamiento no es solo el imperativo de pertenecer a sí mismo, sino la presión por el rendimiento” (Han, 2016, p. 9).

Tras pasar de una sociedad disciplinaria (Foucault, 1976), donde todo era controlado desde el exterior, desde el “deber” impuesto por la autoridad externa, hemos pasado a una “sociedad del rendimiento”, donde el “deber hacer” ha sido sustituido por la extenuante e ilimitada libertad interior de “la capacidad de hacer”, del “ser capaz” o del “poder poder,” donde el yo egótico se pide cada vez poder hacer un poco más. De esta manera, la exigencia exterior orientada al logro adquisitivo se transforma en un imperativo interior que ya venía marcado culturalmente por valores capitalistas exacerbados de cosificación consumista y de optimización productiva, incrementándose ahora también por el reconocimiento social de una imagen pública en redes sociales. Esto ha permitido afianzar un ego personal, sistémico, culturalmente aceptado y generalizado, donde, como explica Herrán (1997), “su fuente de motivación y su repercusión es la necesidad vital y no negatividad alguna” (p. 18). De este modo, el yo se constituye egóticamente desde apegos identitarios que lo conducen a una autoafirmación constante de lo propio, lo igual y lo idéntico, por lo que su identificación egótica acabará por asfixiarlo, al impedir su propio desarrollo y transformación diferencial desde la negatividad.

La tensión dialéctica interior definida por el enfrentamiento con la diferencia y todo aquello que cuestione al yo (lo negativo), favorecería un proceso desegotizador al ampliar la conciencia de

sí mismo y de la realidad en su conjunto. En términos psicoanalíticos, se podría decir que, habría que liberarse de las excesivas exigencias impuestas desde un “superyó” que acaba limitando y enfermando al individuo, y que impide la propia evolución o emancipación interior. Un aprendizaje que el sistema educativo basado en competencias no aporta, sino que, por el contrario, fortalece al valorar al alumnado en su mero rendimiento.

Hacia una emancipación interior

La institución educativa como la conocemos reproduce (Bourdieu & Passeron, 2018) los valores del rendimiento meritocrático, y perpetúa una concepción cosificada de la persona, donde las competencias, conocimientos, notas, títulos, estatus, dinero o cualquier otra forma de reconocimiento, constituyen todo el valor del alumnado, instrumentalizándolo para su posterior mercantilización. El proceso de socialización hará que la persona pase de la imposición externa demandada por el poder disciplinario de la institución educativa y la sociedad en su conjunto, a una exigencia interiorizada, que lo abocará a un yo competitivamente egótico que se autodemanda exigencias mayores y por tanto más frustrantes. En una sociedad basada en el rendimiento, el exceso de positividad anula el potencial interior, evolutivo e integral del ser humano. Lo transforma en una máquina instrumental y eficaz que, utilizando su propia psicodinámica deseante (Deleuze & Guattari, 2009; Preciado, 2008), engrana en la producción global del capitalismo y la identidad, omitiendo la dimensión existencial y esencial de la persona.

Cabe recordar que la educación, como formación técnica, pragmática y emancipadora, solo se ha basado en aquel conocimiento exterior enfocado a la eficiencia laboral y social. Lo ha dispuesto con fines productivos y consumistas, en un sentido mercantil y social, alineándose con la ciencia y la tecnología. Su pretensión ha sido cubrir las necesidades corporales y vitales para la satisfacción de los deseos, los apegos y las pasiones más externalizables, superficiales y visibles con producciones virtuales dentro del espectáculo consumista. Ha relegado u olvidado el conocimiento esencial para la evolución interior del ser humano y el desarrollo de una conciencia integral (Wilber, 2008).

La visión dualista y sesgada se ha asentado propiciando exclusivamente la percatación de la materialidad, la imagen, la inmanencia directa, del fenómeno utilizable y controlable para su instrumentalización y la generación de riqueza. Ha generado y fomentado una educación competencial tan útil para los mercados y capitales, como ineficaz para el desarrollo integral del ser humano. En vez de propiciar su auténtica emancipación, lo enferma al cosificarlo como ente egótico, explotado y autoexplotado; como mera imagen de reclamo narcisista; como mero trabajador instrumentalizado y fuente de rendimiento laboral; como “animal laborans” (Arendt, 2005).

Esta concepción fabril de la existencia y de la educación es hija de la revolución industrial y de la sobrevaloración marxista del trabajo activo. Nada tiene que ver con una posible educación plena que incluya un rango existencial -saberes disciplinares y competencias- en función de otro esencial, que fomente “la evolución del ego a la conciencia” Herrán (1997, 1998). No se trata sólo de educar para una “mera vida” de actividad laboral, de enriquecimiento material o de la obtención de reconocimiento en redes sociales, tampoco se trataría solo de conseguir una emancipación externa siendo solo críticos con el sistema y la opresión que ejerce, sino que se trataría de educar conjuntamente, para una vida más consciente y menos egocéntrica o necia, en el sentido estoico de Seneca (2011), de Erasmus de Rotterdam (2003), o de Ingenieros (2013). De hecho, la educación ha relegado al olvido las aportaciones ancestrales aportadas por los grandes maestros del mundo interior: Buda (1997), el mismo Lao Tse (1983), Zhuang Zi (1996) o Lie Zi (2016).

Los grandes educadores de la conciencia, basada en la evolución hacia la emancipación interior o autoemancipación, nos acercaron al ser más primigenio y esencial, ese que se ha liberado de la tiranía del yo al deshacer las corazas del ego, en lugar de fortalecerlas con la sensación de control y dominio sobre la naturaleza exterior. Una de las causas por las que el yo se fortalece egóticamente, es la falta en el sistema educativo y en los contenidos curriculares de una enseñanza basada en la conciencia de las propias relaciones de poder, que, tanto externa como internamente, constituyen nuestro ser más básico.

La nula formación del profesorado acerca de este tipo de aprendizajes propicia la obtención de identidades egóticas, al omitir una educación integral y consciente que incluya la diferencia negativa que cuestione al ego del alumnado. Tomar la negatividad de lo otro como complemento formativo, enfrentando al yo a lo ignoto, a la no dualidad, a la duda de la extrañeza, a su propia impotencia y finitud hacia lo que no puede controlar, evitaría fortalecer, por el contrario, los mecanismos de defensa descritos por Ana Freud (1980), que permiten protegerlo en una realidad egótica. Esta sobreprotección que hace el yo sobre sí mismo, encubriendo de forma desmesurada su levedad y vulnerabilidad hacia todo lo exterior y distinto, lo salvaguarda destructivamente de la impotencia y humildad que generaría una negatividad cuestionadora de la propia identidad.

Es por eso que, cuando hablamos de exceso de positividad y de agotamiento del yo, nos remitimos a la sintomatología de una sociedad egocéntrica y egótica, conformada por una infinidad de relaciones de poder o sistemas de egos, luchando con motivación narcisista (Kohut, 1986) consigo mismos y con los otros. En este contexto, el individuo se encuentra totalmente desarraigado de su posible evolución interior, comprendida como evolución educativa del ego a la conciencia. No encuentra ni valor ni sentido alguno más allá del materialismo y el nihilismo. Está abocado a la voracidad incansable de sus propios deseos, la insatisfacción constante de

una nueva meta o la comparación que ofrece la obscena transparencia de las redes sociales, lo que hace que cualquier persona pueda transformarse en un enemigo en potencia, a la vez que uno mismo se convierte también en su propio enemigo. La persona ha pasado de ser explotada a autoexplotarse, de ser esclavo, a ser amo y esclavo de sí mismo. Es por ello, que, tras este análisis social, filosófico y pedagógico, se encuentra siempre la misma solución: hay una necesidad de “negatividad”, de otredad, de lo distinto, de lo otro, del no-yo. Es decir, de aquello que nos abre y que favorece la renuncia a nuestro imperativo egótico, de nuestro poder soberano, por incremento de conciencia y distanciamiento del yo. En este sentido, la apertura se daría al romper con el entendimiento de la realidad que ha creado la igualdad yoica de lo idéntico, al comprender de forma diferente la realidad egotizada, abriendo un camino de esperanza para el cambio y las nuevas formas de relacionarse y vivir con uno mismo y con los otros.

Un buen ejemplo sería la negatividad de la muerte, que nos permite tener un “...sentido de acogida ... con el que, a través de la muerte, uno escuche al otro y se vuelva atento a él. Ya que la muerte mantiene la apertura y el estar atento a lo otro y al otro” (Han, 2020, p. 80). La apertura de sí sería posible mediante el alejamiento de la actividad imperativa centrada en el ego y el acercamiento a lo otro mediante el desprejuiciamiento y la desinstrumentalización alcanzada mediante la contemplación. Sería posible así, una apertura al mundo en un sentido heideggeriano, y a los otros en un sentido levinasiano, mediante el “desapego del yo y sus imperativos egóticos” (Herrán, 1997). Desde estas condiciones cabe enfocarse en lo ético, lo útil, lo posible, lo dominable; pero también accediendo al mundo de lo esencial, en tanto que desposeído de todo contenido, significado y valoración instrumental. En esto consistiría la liberación interna, en permitirnos acceder al mundo del vacío y de la nada, del no ser, del ser desegotizado, plenamente consciente, que inevitablemente nos vincula, más amable y compasivamente, con los otros y con todo lo existente.

Vida contemplativa y educación radical e inclusiva

Cuando Schopenhauer (2015), y más tarde Nietzsche (2015), arremeten contra la razón socrática, es justamente porque ven en ella una trampa vital para nuestra libertad. Para ellos, el pensamiento puramente racional es entendido como una representación mental que, aunque práctica para controlar la materialidad externa, nos ancla a ella, limitando también nuestro desarrollo integral. Este amarre limita el potencial interno y nos aleja de la comprensión del mundo plenamente. No es de extrañar que, para desacreditar la legitimidad de la razón y la modernidad en occidente, Schopenhauer recurriera a las cosmovisiones orientales, tanto budistas como védicas, que entendían la realidad como una representación mental.

Para trascender esa apariencia, a diferencia de la idea platónica, habría que acceder a ese vacío y sosiego que solo se daría mediante el apaciguamiento de la voluntad, acallándola,

superando la dualidad del pensar racionalista, del ego. Esta transcendencia del pensar egótico se daría propiciando la evolución de la conciencia, como posibilitan las prácticas orientales del *satori zen* (o “no pensar”), el *wu wei* taoísta (“no actuar”), o el “no-ser” como negatividad y apertura. En esta misma línea, Han (2020, 2023) recomienda que occidente pase de la “vita activa” y el exceso de voluntad, deseo y ser, a la “vita contemplativa”, a la renuncia del ego y el exceso de acción instrumentalizada para obtener constantemente un rendimiento o reconocimiento. Como las tradiciones orientales descubrieron hace milenios, por vía de la renuncia, el silencio y la meditación, se muestra la posibilidad de la nada, la paz y el auténtico bienestar que emergen desde un interior sin objeto de deseo, pudiendo transmitir esa misma plenitud al medio personal y social.

Para conseguir incorporar la vida contemplativa en nuestras sociedades del rendimiento, el reconocimiento y de instituciones educativas basadas en competencias, el pedagogo Herrán (1993, 2014, 2023), tras más de tres décadas de investigación, ha fundamentado un cuarto paradigma, denominado “radical e inclusivo”, con el que se podrían paliar los síntomas de agotamiento y de extenuación de las sociedades egóticas y autoexplotadas. En él se recupera la meditación como ámbito formativo radical y metodología educativa profunda. Basándose en los diferentes estudios médicos que refrendan los beneficios de la meditación para una mayoría de personas, donde se han observado los cambios que produce en el cerebro, y como estos han propiciado una “regulación del yo y de las emociones”, así como el “aumento del comportamiento prosocial (compasivo)”, entre otros beneficios (Fox et al., 2014), la meditación aportaría mejoras imprescindibles para conseguir un cambio y mejora, tanto personal, como social.

El enfoque entraña un cambio pedagógico radical: de una educación actual basada en el aprendizaje significativo, a una educación basada en la conciencia, que incluye aprendizajes (adquisiciones de significados o conocimientos), pero también lo opuesto, que nuestra educación no está viendo y está asociado al no saber (pérdidas, descondicionamientos, olvidos, eliminaciones, desprendimientos, vacío meditativo, etc.) (Herrán, 2018). Aporta un cambio en la noción de la educación, que se observa como proceso evolutivo interior que transcurre del ego a la conciencia y al autoconocimiento esencial. Este enfoque redefine los síntomas de agotamiento y de extenuación de las sociedades egóticas y autoexplotadas, al situarlos en una realidad de otro orden de complejidad.

El nuevo paradigma educativo basado en el enfoque radical e inclusivo sintetiza bases educativas de la tradición oriental clásica (Lao Zi, Zhuan Zi, Lie Zi, Siddhartha Gautama, etc.) con la educación propuesta desde los enfoques pedagógicos respaldados por la vigente ley española de enseñanza (LOMLOE): técnico, pragmático y crítico (Tumsa, 2022). Los complementa la complejidad-conciencia, a la que se accede desde la meditación, el pensamiento no dual, no sesgado, no egótico, incluyendo la negatividad de lo otro, del no-ser, del vacío y la

nada, a la vez que coexiste con el conocimiento competencial convencional, donde los paradigmas consensuados conforman el tronco, las ramas y los frutos o resultados de la epistemología pedagógica, el radical e inclusivo se identificaría, a la vez, con la raíz, que no suele verse y constituye todo el ser (Herrán, 2014, 2018).

Vincula, por tanto, saberes disciplinares, competencias, crítica emancipatoria, ego, conciencia y autoconocimiento esencial en lo que se ha considerado “educación plena”. Este nuevo y en parte ancestral paradigma educativo incluiría, principalmente para los educadores, “temas radicales”. A diferencia de los temas disciplinares y transversales, los temas radicales definirían cuestiones educativas fundamentales, no situadas y no demandadas en la enseñanza occidental. Algunos de ellos son la conciencia, el autoconocimiento esencial, la muerte, el amor, la educación prenatal (desde la pedagogía), la humanidad o el ego humano y sus derivados (necedad, estupidez, inmadurez generalizada, inconciencia, ignorancia ignorada, etc.).

El enfoque radical e inclusivo supera dualidades como la complejidad de ser consciente y no solo competente, la vida existencial con la esencial, la negatividad transformadora y la positividad, el trabajo activo y la contemplación inactiva, interpretando el proceso educativo como evolución interior del ego a la conciencia para conseguir el desarrollo integral y pleno de la persona y de la sociedad. Desde este enfoque, el aprendizaje pasaría por una mejora de la relación y vinculación con los otros y lo otro, posibilitando los procesos de inclusión al favorecer la evolución desegotizadora del ser humano.

Bajo este prisma educativo, se considera necesario volver a los orígenes de un entendimiento radical o “logos ancestral” (Stephan, 2023), apartado de la racionalidad cosificadora, sesgada y segregadora. Una vuelta a las raíces constitutivas del ser humano, de las que la educación ha sido desgajada, y que florece cuando el ruido egotizante del mundo se silencia, sustituyéndose por la meditación y la contemplación desinteresadas.

Para un auténtico cambio radical se requeriría de una reforma profunda de la educación con base en la conciencia (Herrán, 2011), donde se pudieran conciliar progreso y evolución interior, aprendizaje, conciencia y egocentrismo (Herrán & Rodríguez, 2023). Pudiera ser el atrio de una autotransformación hacia una conciencia diferente, más abierta, amable, compasiva e inclusiva. Iniciar ese proceso de “desegotización” consistiría en acabar con el opresor que llevamos dentro: ese ego soberano que limita, coarta y evita la humildad del “no ser”. Es una vía de renuncia consciente a presiones limitantes y excesivas, tanto externas como internas, que nos empujan con tiranía superyoica a “ser siempre más”, dentro de las propias inercias del sistema capitalista del “tener” (Fromm, 1991), pero que nos aleja de alcanzar la auténtica autorrealización marcada por uno mismo sin pretensiones ególatras. Por el contrario, la vida activa unida al egocentrismo personal y colectivo, la vanidad o el adoctrinamiento, mantienen a la sociedad y al actual sistema

educativo alejados de una vida contemplativa que complementaría y sanaría de la extenuación a la ciudadanía, a la vez que el mantenimiento de una enseñanza alejada de la negatividad, pérdida y renuncia amable y consciente del yo, promueve solamente la formación de trabajadores activos y enfermos, consumidores de sí mismos, en lugar de promover personas con una plenitud vital, tanto externa como internamente.

Conclusión

Un haiku de Saigyó (1989) dice: “¿Es, pues, quien perdió su yo quien sale perdedor? Pierde quien no pierde su yo” (p. 123). Autores como Schopenhauer (2004), Han (2020) o Herrán (1997) ponen de manifiesto la necesidad de abordar la cuestión de la voluntad en su manifestación interior, al producir un yo egótico que se perjudica a sí mismo tanto como a los demás. La ambición constante, canalizada por infinidad de opciones que el propio sistema capitalista facilita y promueve, aboca a una libertad tiránica siempre insatisfecha.

La sociedad de la eficacia y del cansancio resulta de una vida parcial, exteriorizante, inconsciente y desconectada de la posible evolución interior. El apaciguamiento de la voluntad y el distanciamiento del pensamiento racionalista, la negatividad de lo distinto y la vida contemplativa o la desegotización y la toma de conciencia, son procesos similares y complementarios que nos hablan de la necesidad radical de un desarrollo de la conciencia y una emancipación interior, más allá de las concepciones occidentales, modernas y postmodernas. Es por ello que las enseñanzas orientales con base en el no saber (meditación, no acción, vacío, etc.), donde el ser y el no ser están presentes, se hacen fundamentales en la educación occidental para complementar el modelo actual de educación competencial, del rendimiento laboral y el reconocimiento social que, como resultado, crean una sociedad agotada, autoconsumida por el exceso del yo, del ego y de la satisfacción de cualquier autoexigencia.

Considerando esta situación, en la que se pone el foco en la autoemancipación y no solo en las opresiones exteriores, se hace necesaria una educación para poder renunciar a imperativos excesivos de un ego que nos enferma y nos impide vivenciar la sana plenitud. El paradigma radical e inclusivo podría aportar a la pedagogía, la enseñanza, el aprendizaje o el currículum, lo que más necesita la educación actual enfocada en competencias para la formación profesional y laboral: una educación que permita el desarrollo interno, comprendido como evolución interior del ego a la conciencia, para poder alcanzar una mayor plenitud de la persona.

Partiendo de este nuevo paradigma, que abarca la totalidad del ser, se presentan como vías de desarrollo y progreso interno la negatividad, la vida contemplativa, la desegotización y la evolución de la conciencia, para conseguir el desarme del yo (del ego inmaduro, inconsciente, ignorante, miope, parcial, sesgado...) mediante la renuncia, la pérdida, el desapego, el descondicionamiento o la desidentificación.

Las concepciones modernas y postmodernas han derivado en individualidades egocéntricas, narcisistas, egoístas, hipertecnificadas y virtualizadas, que, junto con la globalización de los valores capitalistas de una producción, exhibición y consumo ilimitado, han fomentado la irresponsabilidad insostenible de satisfacer todos nuestros deseos. Los individuos se han enfocado en producciones identitarias parcialmente desarrolladas, fundamentadas solamente en el rendimiento para el intercambio de mercancías, el reconocimiento en redes sociales para la autoafirmación narcisista y el desarrollo de los Estados nación para el fortalecimiento fronterizo, alejándose completamente de cualquier examen interior o concepto constitutivo de su esencialidad. Un árbol no puede vivir desconectado de sus raíces ni de su ecosistema. Por la misma razón, la educación no puede ser solo periférica y externalizante, pues contradice su principal razón de ser.

Es por ello, que la educación debería ocuparse de lo que más necesita el ser humano, y no sólo de lo que puede demandarse desde los intereses capitalistas miopes y sesgados de las multinacionales, los organismos supranacionales y los Estados, pues están más centrados en los enriquecimientos externos que en la posible evolución humana, tanto personal como social. Por eso, son tan importantes las propuestas de inclusión educativa de la conciencia para la emancipación interior, la desegotización, el silenciamiento de la voluntad egocéntrica, la vida meditativa o contemplativa, ya que pueden contribuir a la mejora prosocial mediante la plenitud interior.

Por poner un ejemplo, según una investigación emergente de Fuente & Herrán (2021) en el campo de la educación sobre yoga y formación de profesorado, mediante esta técnica se podrían alcanzar estados más plenos de bienestar, paz profunda, equilibrio existencial y mayor evolución interior o educativa. Podrían propiciar, así, el profundo respeto, la amabilidad y la compasión que emergen al acallar la voluntad imperiosa del ego. Con este sustrato se corresponde una educación para una vida más contemplativa y consciente que, por su orientación del ego a la conciencia, atienda las necesidades de una liberación interior, de una evolución profunda del ser humano, hoy aplastada y desoída por la uniforme demanda personal y social de positividad materialista, capitalista y egótica, así como por el escepticismo a todo aquello que rezume esencialidad o universalidad o parezca coartar alguna de nuestras libertades.

Habría que reconocer que gran parte de nuestros problemas no derivan exclusivamente de razones atribuibles a sistemas o agente externos, como siempre se reprocha al capitalismo o a cualquier figura de opresión social, familiar o educativa, sino que también radica en nuestra conciencia, factor más relevante de la (auto)educación de nuestra psicodinámica interior, siendo nuestra propia voluntad egótica gran parte del motivo de muchas de nuestras insatisfacciones y problemas. Este reconocimiento radical, formalmente relacionable con la teoría atribucional de Weiner et al. (1976) o el enfoque educativo de Krishnamurti (1994), puede ser el primer paso

para conseguir una educación que propicie una emancipación y evolución hacia una conciencia más plena, y que, a la vez, tenga siempre presente la necesidad de crítica y mejora de cualquier agente externo que interfiera en nuestra constitución identitaria.

Es posible que, en la espectacularización de nuestra sociedad virtualizada e hiperconectada con flujos ilimitados y constantes de infoxicación, se pueda conseguir cubrir realmente nuestras necesidades esenciales con una educación radical e inclusiva, dejando de ser necesario el consumismo extremo para sustituir con cualquier producto lo que verdaderamente necesitamos. Mientras estos cambios se dan, seguiremos insatisfechos y agotados, a pesar de la tecnicidad científica de nuestra educación, trabajo y ocio, que seguirán sustituyendo con el exceso de rendimiento de producción, exhibición para el reconocimiento social y consumo espectacular (méritos, redes sociales, series interminables de TV, estatus social, animales de compañía, dinero, interacciones sociales superficiales, música para la evasión, etc.) todo lo que internamente no conseguimos satisfacer plenamente, colapsando en este exceso de positividad que alimentan nuestro ego autoexplotador. Y es que, aunque nuestra sociedad ha evolucionado, solo lo ha hecho parcialmente, buscando soluciones a carencias, somatizaciones y enfermedades, pero no con los medios más adecuados para nuestras verdaderas necesidades esenciales.

Puede que una pedagogía radical e inclusiva, permita ese cambio en la educación que la sociedad de nuestra época necesita, acallando la voluntad imperiosa del ego y favoreciendo a su vez una mayor conciencia que aporte más respeto, amabilidad y compasión con uno mismo, pero también con los otros. Esa puede ser una vía para un cambio radical de la sociedad.

Referencias

- Adorno, T. (2002). *Educación para la Emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1956-1969)*. Morata.
- Anderson, L. (2018). Competency-Based Education: Recent policy trends. *The Journal of Competency-Based Education*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1057>
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Arias-de la Torre, J., Vilagut, G., Martín, V., Molina, A. J. & Alonso, J. (2018). Prevalence of major depressive disorder and association with personal and socio-economics factors. Result for Spain of the European Health Interview Survey 2014-2015. *Journal of Affective Disorder*, 239, 203-207. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.06.051>
- Baudrillard, J. (2005). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.

- Bauman, Z. (2004). *Wasted lives*. Polity Press.
- Botha, F., Morris, R. W., Butterworth, P. & Glozier, N. (2023). Generational differences in mental health trends in the twenty-first century. *PNAS*, 120(49), 1-8. <https://doi.org/10.1073/pnas.2303781120>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2018). *Reproducción: elementos para una teoría de un sistema educativo*. Siglo XXI.
- Buda. (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Pretextos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2009). *El antiedipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Erasmus of Rotterdam. (2003). *In praise of folly*. Del Prado.
- European Commission. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 189(1), 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Fox, K. C., Nijeboer, S., Dixon, M. L., Floman, J. L., Ellamil, M., Rumak, S. P., Sedlmeier, P. & Christoff, K. (2014). Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, (43), 48-73. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.03.016>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freud, A. (1980). *El yo y los mecanismos de defensa*. Paidós.
- Freud, S. (2010). *El malestar de la cultura*. Alianza Editorial.
- Fromm, E. (1987). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Fromm, E. (1991). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Paidós.
- Fromm, E. (2012). *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. FCE.
- Fuente, L. & Herrán, A. de la. (2021). Yoga y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 73-94. <https://doi.org/10.35362/rie8523936>
- Han, B.-Ch. (2016). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Han, B.-Ch. (2020). *Las caras de la muerte. Investigaciones filosóficas sobre la muerte*. Herder.
- Han, B.-Ch. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Taurus.
- Haraway, D. (2020). *Manifiesto ciborg*. Kaótica.
- Hawi, N., & Samaha, M. (2019). Identifying commonalities and differences in personality characteristic of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal. *Behaviour & Information Technology*, 38(2), 110–119. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1515984>
- Herrán, A. de la. (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.

- Herrán, A. de la. (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.
- Herrán, A. de la. (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.
- Herrán, A. de la. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1*, (14), 245-264. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/271/227>
- Herrán, A. de la. (2014). *Enfoque radical e inclusivo de la formación*. *REICE*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la. (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la. & Rodríguez, P. (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En Medina, A. & Herrán, A de la. (coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93-220). Octaedro. <https://octaedro.com/producto/futuro-de-la-didactica-general/>
- Herrán, A. de la. & Xu, R. (2023). *¿Qué pueden aportar las enseñanzas de los clásicos del Tao a la educación occidental?* Tesis Doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Pedagogía. <http://hdl.handle.net/10486/712326>
- Holmes, W. (2023). *The Unintended Consequences of Artificial Intelligence and Education*. Education International Research. <https://www.ei-ie.org/file/740>
- Ingenieros, J. (2013). *El hombre mediocre*. Tecnibook.
- Kohut, H. (1986). *Análisis del self. El tratamiento psicoanalítico de los trastornos narcisistas de la personalidad*. Amorrortu.
- Krishnamurti, J. (1994). *La libertad interior*. Kairós.
- Lao, T. (1983). *Tao te ching*. Orbis.
- Lepp, A., Barkley, J. & Karpinski, A. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and Satisfaction with Life in college students. *Computers in Human Behavior*, (31), 343-350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049>
- Lie, Z. (2016). *Lie Zi: el libro de la perfecta vacuidad*. Kairós.
- Liotard, J. (2006). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Marx, K. (2013). *Manuscritos económicos y filosóficos*. Alianza Editorial.
- Moussavi, S., Chatterji, S., Verdes, E., Tandon, A., Patel, V. & Ustun, B. (2007). Depression, chronic diseases, and decrements in health: results from the World Health Surveys. *The Lancet*, 370(9590), 851-858. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61415-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61415-9)
- Nietzsche, F. (2015). *El nacimiento de la tragedia*. Editores Mexicanos Unidos.
- Platón (1969). *La república*. Instituto de Estudios Políticos.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Espasa.
- Rot, M. (2023). *Infoxicación*. Paidós.

- Rogers, A. P. (2023). Exploring secondary teachers' perspectives on implementing competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 6(4), 1-11. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1265>
- Sabbi, C. R. (2020). *Pedagogia radical e inclusiva: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid-Universidade de Caxias do Sul, Madrid (España), Caxias do Sul (Brasil). <http://hdl.handle.net/10486/696741>
- Saigyo. (1989). *Espejo de la luna*. Miraguano.
- Schopenhauer, A. (2015). *El amor, las mujeres y la muerte*. Editores Mexicanos Unidos.
- Séneca. (2011). *Moral letters to Lucilius*. Michael Hussey.
- Stephan, D. (2023). *Animal ancestral. Hacia una política del amparo*. Herder.
- Tumsa, D. R. (2022). Review of epistemological and methodological debates of educational research and its links to theoretical perspectives in education. *Journal of Education and Practice*, 13(28), 1-8. <https://doi.org/10.7176/JEP/13-28-01>
- Turkle, S. (1997) *La vida en la pantalla: La construcción de la identidad en la era de internet*. Paidós.
- Valerio, G. & Serna, R. (2018). Redes sociales y bienestar psicológico del estudiante universitario. *REDIE*, 20(3), 19-28. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1796>
- Weiner, B., Nierenberg, R. & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attribution (unusual stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44(1), 52-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1976.tb00583.x>
- Wilber, K. (2008). *La visión integral. Introducción al revolucionario enfoque sobre la vida, Dios y el Universo*. Kairós.
- Zeeni, N., Doumit, R., Abi Khama, J. & Sanchez-Ruiz, M. J. (2018). Media, technology use, and attitudes: Associations with physical and mental well-being in youth with implications for evidence-based practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 15(4), 304-312. <https://doi.org/10.1111/wvn.12298>
- Zhuang, Z. (1996). *Zhuang Zi*. Kairós.

Repensando el aula invertida: ¿innovación o estancamiento?

Lidia Ana Pérez Sánchez

Universidad de Málaga, Estado español

<https://orcid.org/0000-0001-7358-6522>

lidia19ana@gmail.com

José Santiago García

Universidad de Málaga, Estado español

<https://orcid.org/0000-0002-0599-090X>

josesantiago1309@gmail.com

RESUMEN

El aula invertida, o *flipped classroom*, es una metodología que ha tenido gran repercusión en los últimos tiempos. Se considera idónea para implicar al alumnado, pues constituye el eje central de la acción educativa. Sin embargo, varios estudios muestran desventajas que aparecen en la práctica. En esta investigación, se toma como participantes a un grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria que han tenido una experiencia con el aula invertida. De este modo, se pretende conocer cuáles son sus perspectivas, atendiendo a tres criterios: ventajas del aula invertida, inconvenientes y comparación con el sistema tradicional. Esta investigación será de carácter cualitativo, siguiendo el método fenomenológico heurístico. Se hará uso de la entrevista como instrumento de la investigación. El objetivo principal es que el futuro profesorado reflexione sobre la práctica educativa y comente sus reflexiones acerca de esta metodología catalogada como innovadora. Tras el análisis de datos, se resaltan como ventajas el trabajo en grupo y la elección de metodologías para implementar en el aula. No obstante, la evaluación no consensuada, el escaso tiempo y los desacuerdos con el profesorado serán los inconvenientes más destacados. En general, se llega a la conclusión de la similitud del aula invertida con el sistema tradicional.

Palabras clave: aula invertida, universidad, educación, innovación, metodología activa, fenomenología, heurística, didáctica, teoría de la educación.

Reconsidering the flipped classroom: innovation or stagnation?

ABSTRACT

The flipped classroom is a methodology that has had a great impact in recent times. It is considered ideal for involving students, since it is considered the central axis of educational action. However, several studies show disadvantages that appear in practice. In this investigation, a group of students of the Degree in Primary Education who have had an

experience with the flipped classroom are taken as participants. In this way, it is intended to know what their perspectives are, based on three criteria: advantages of the flipped classroom, disadvantages and comparison with the traditional system. This research will be qualitative, following the heuristic phenomenological method. The instrument of the investigation will be the interview. The main objective is for future teachers to reflect on educational practice and comment on their reflections on this methodology considered innovative. After data analysis, advantages such as group work and the choice of methodologies to implement in the classroom are highlighted. However, non-consensual evaluation, limited time and disagreements with teachers will be the most prominent disadvantages. In general, the conclusion is reached that the flipped classroom is similar to traditional system.

Keywords: flipped classroom, university, education, innovation, active methodology, phenomenology, heuristic, didactics, theory of education.

Reconsiderando a sala de aula invertida: inovação ou estagnação?

RESUMO

A sala de aula invertida, ou flipped classroom, é uma metodologia que tem tido grande repercussão nos últimos tempos. Considera-se idônea para envolver os alunos, pois constitui o eixo central da ação educativa. No entanto, vários estudos mostram desvantagens que aparecem na prática. Nesta pesquisa, um grupo de estudantes do curso de Educação Primária que tiveram experiência com a sala de aula invertida é considerado como participantes. Dessa forma, pretende-se conhecer quais são suas perspectivas, atendendo a três critérios: vantagens da sala de aula invertida, inconvenientes e comparação com o sistema tradicional. Esta pesquisa será qualitativa, seguindo o método fenomenológico heurístico. Entrevistas serão usadas como instrumento de pesquisa. O objetivo principal é que o futuro corpo docente reflita sobre a prática educativa e comente suas reflexões sobre esta metodologia catalogada como inovadora. Após a análise dos dados, são destacadas vantagens como trabalho em grupo e a escolha de metodologias para implementar na sala de aula. No entanto, avaliação não consensual, tempo limitado e discordâncias com os professores serão as desvantagens mais proeminentes. Em geral, chega-se à conclusão de que a sala de aula invertida é semelhante ao sistema tradicional.

Palavras chave: aula invertida, universidade, educação, inovação, metodologia ativa, fenomenologia, heurística, didática, teoria educacional.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías han cambiado radicalmente la forma que tiene el ser humano de relacionarse con el resto. Por tanto, el entorno escolar necesita cambios que se adapten a esas relaciones. Es el alumnado el que está exigiendo esa transformación, ya que no se siente parte de esa supuesta comunidad que se debería configurar en los centros. Con el objetivo de erradicar esa metodología tradicional donde la parte académica toma el relevo junto a la comunicación unidireccional por parte del docente al discente, han ido apareciendo nuevas metodologías activas que buscan el desarrollo integral de la persona que ha crecido en esta sociedad digitalizada. Esa tradicionalidad, es decir, la necesidad de recibir indicaciones en cada paso (Zavala et al., 2023), se ha visto que no consigue involucrar al alumnado, por lo que implementar otro tipo de estrategias facilitarían ese objetivo esencial.

Una de esas metodologías activas que se han ido incorporando en las escuelas durante estos últimos años es el aula invertida, comúnmente conocida acorde a su término anglosajón: *flipped classroom*. Estas vivencias han llegado a las diversas aulas universitarias, sin ser menos las que conforman las facultades de Ciencias de la Educación. En estos casos, la implementación de estas metodologías no solo es útil para mejorar el propio aprendizaje del alumnado, sino también para cuestionarse sus limitaciones y virtudes, con el objetivo de conocer si es óptimo hacer uso de ellas en su futuro como docentes. Es así como esta investigación surge tras la experiencia de un grupo de estudiantes que han experimentado esta metodología en una de sus asignaturas en el tercer curso del Grado de Educación Primaria.

De este modo, se generarán reflexiones en el futuro profesorado, que tendrá que ser capaz de adaptarse a las próximas generaciones. El papel del docente no debería ser el que siempre se ha considerado, pues lo único que produce son relaciones nefastas donde no se prioriza el diálogo. De hecho, la participación en las metodologías tradicionales es escasa, por lo que imposibilita el avance del futuro profesional de la educación. Por tanto, esta investigación no solo parte como una forma de conocer si funciona el aula invertida, sino también para ver cuáles son las percepciones de un alumnado universitario que tendrá que ocupar el rol de docente en un futuro.

En sí, el aula invertida tiene como supuesta finalidad dar el protagonismo al alumnado en vez de al profesorado para que sean los primeros los que dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se comienza con una serie de temáticas establecidas por el profesorado para que el alumnado pueda decidir cómo presentar ese contenido al resto. Por ende, la única decisión que ha tomado el docente es el contenido, el qué, mientras que el cómo, la forma de presentar ese contenido, tendrá que ser una decisión del alumnado. Ahí es donde entra el cambio de roles, ya que desde siempre ha sido el profesorado quien ha tomado todas las decisiones sin tener en cuenta al resto de miembros que conforman el entorno educativo.

Sin embargo, siendo esta la idea inicial de esta metodología, es esencial reconocer si la práctica consigue ese objetivo o si, por el contrario, presenta una serie de restricciones. Para ello, es necesario dar voz a aquellas personas que han podido experimentar el aula invertida. Sin esas experiencias, se seguirán creando teorías desde la mirada del espectador y no del verdadero protagonista de la historia. Así, se construirán opiniones tras su desarrollo, conociendo cómo es el proceso y aquellas características que deben mejorar.

A su vez, el profesorado tiene el deber de reflexionar sobre lo que implementa en su aula, por lo que el camino idóneo es vivenciar la metodología. Sin pensamiento no se pueden generar nuevas ideas, sino que simplemente se siguen manteniendo las opiniones ya establecidas. Si la teoría nos hace seleccionar la metodología sin práctica, se estarían dejando de lado las acciones y las vivencias; se estaría aceptando sin tener en consideración las valoraciones de las personas que la utilizan.

En consecuencia, este estudio tomará en cuenta las opiniones reales de un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación para construir una opinión basada en teorías e investigaciones previas. De esta manera, se podrán evaluar las emociones y los juicios del alumnado que se ha enfrentado tanto a una metodología tradicional como al aula invertida. Es así como el eje central del estudio consiste en conocer la perspectiva del alumnado del Grado sobre el aula invertida, indagando en las ventajas e inconvenientes que han encontrado en esta metodología, y realizando una comparativa con el sistema tradicional. Teniendo en cuenta que la comunicación unidireccional y las clases magistrales han sido los ejes centrales de la gran mayoría de sesiones que ese grupo de participantes ha vivenciado, la comparación es necesaria para observar si realmente el aula invertida consigue una mejora.

Este trabajo, por tanto, inicia con una revisión del contexto científico que engloba esta metodología activa: el aula invertida. Así, se podrá conocer el punto en el que se encuentra esta temática y las opiniones que se han generado con las diversas implementaciones en distintos contextos. Seguidamente, se comenta la metodología empleada para esta investigación que consiste en un estudio cualitativo desde un enfoque fenomenológico heurístico. También se especifican las características del grupo de participantes, el instrumento empleado y las estrategias de análisis de datos. Continúa con los resultados tras la observación realizada, y termina con las conclusiones de los hallazgos, donde se especifican también las limitaciones del estudio y las deducciones para posibles estudios.

1. El modelo educativo universitario y el aula invertida

La educación actual se está enfrentando a grandes cambios en los últimos tiempos, con el propósito de acercar la escuela a la sociedad actual. Entre esos retos, se pueden mencionar la

demanda del uso de las tecnologías en las aulas y la necesidad de un cambio de roles en las escuelas (Mejía-Mejía y Díaz-Flores, 2023), que permita al alumnado tomar el papel protagonista. Para ello, el profesorado debe ceder su lugar destacado en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que sean las voces de cada discente quienes construyan la escuela. De este modo, se podrá desarrollar una educación que respete los intereses y necesidades del alumnado, y dotar a estos de herramientas fundamentales para formar una ciudadanía responsable y consciente de su propia realidad (Arboleda, 2020).

Estamos creciendo bajo premisas que se adaptan a épocas pasadas muy alejadas de la situación actual, lo que genera en las aulas un sentimiento de lejanía, pues los/las estudiantes sienten que la educación no propicia una vida para el momento en el que nos encontramos (Daher et al., 2022). De aquí surge una gran pregunta: ¿cómo podrá evolucionar una persona en un contexto que no parte de su propia vida? Si las experiencias de una persona no se tienen en cuenta en un aula, olvidando la verdadera esencia del concepto de «aprendizaje» (Behares, 2016), ¿qué va a *aprenderse* dentro de esas cuatro paredes? Es de gran tristeza relacionar la educación con un espacio reducido donde memorizar meros términos conceptuales, en vez de un entorno donde avanzar como seres humanos.

De esa sensación de no sentir que funciona (Sanz y López, 2022), se desarrolla un problema dentro de las aulas: la desmotivación del alumnado por participar de manera activa en su propio aprendizaje. En este punto, es necesario conocer la razón de este pensamiento, que no partiría de un acto natural e instintivo del propio alumnado, sino que se debe a que nunca se les ha ofrecido la posibilidad de pensar por sí mismos, y se han acostumbrado a ejercer el papel pasivo dentro del aula. Es por ello por lo que será imposible construir una sociedad basada en el pensamiento crítico, uno de los supuestos objetivos de la educación. Esa es la contradicción de la que Ovejero (2023) habla: ¿cómo podremos ser libres si crecemos en la sumisión y la aceptación de ideas previamente establecidas?

De esta urgencia por mejorar la escuela y fomentar el interés por el aprendizaje (Bernabé et al., 2023), se han desarrollado diversas metodologías cuyo fin es el cambio. Aquí entra la mencionada «aula invertida», que nació con el objetivo de intercambiar los papeles de las personas involucradas en un aula y aportar ese papel activo del alumnado que se necesita en la actualidad (Zavala et al., 2023). Uno de los contextos en los que mayor auge ha tenido esta metodología ha sido en la universidad, intentando, presuntamente, cambiar la educación en una etapa educativa basada en la tradicional escuela. Es así como alguna facultad de ciencias de la educación no ha sido menos, siendo esencial que el propio alumnado que ejercerá en las escuelas sea capaz de reconocer el papel clave que posee en este proceso, y se enfrente a la reflexión sobre aquello que se implementa en las aulas. En este caso, repensando la verdadera

utilidad (o la ausencia de ella) del modelo *flipped classroom*.

Todo esto supone un cambio en la perspectiva didáctica y pedagógica de la escuela. Actualmente, y desde hace ya siglos, nos encontramos en un enfoque tradicional en el que el profesorado es poseedor de la información. Mientras tanto, el alumnado es un mero receptor de ella. De este modo, es importante avanzar hacia un enfoque más práctico, innovador y activo, en el que el papel protagonista y principal lo ejerza el alumnado, y el docente tome el papel de guía (Cano et al., 2011). Este ejercicio supone un gran replanteamiento por parte del docente conforme a su rol profesional en el aula (Tirado et al., 2023).

Quizás para algunos docentes sea difícil de asimilar el cambio. Pero, para otros, es una necesidad acorde a sus pensamientos acerca de la educación. La disputa parte a la hora de generar esa transformación educativa: ¿hacia dónde se dirige una escuela que modifica sus pensamientos sin reflexión sobre las consecuencias? Existen casos en los que simplemente se deja llevar por tendencias supuestamente innovadoras por el mero hecho de creer que esto va a ser entretenido para sus discentes sin tener en cuentas sus opiniones, aun sabiendo que las percepciones son distintas (Pozuelos et al., 2021). Este hecho podría relacionarse con la necesidad de causar buena impresión, pero sin tener la convicción de que beneficia. El aula invertida, o cualquier metodología, no supone un acto educativo innovador, ni produce aprendizaje por sí mismo, sino que es necesario conocer sus verdaderas consecuencias, pensando y repensando sobre su implementación.

Es ahí donde entra el papel del profesorado y del alumnado universitario de una facultad de ciencias de la educación. Primeramente, situaremos el rol del profesorado de la universidad, que implementa este tipo de metodologías porque la ven la solución idónea, intentando que las facultades dejen de ser vistas como un espacio obsoleto (Galindo-Domínguez et al., 2024). ¿Pero hasta qué punto funciona? Si se impone el contenido que deberá ser abordado, se especifica una evaluación sin consenso con el alumnado, y se limita la manera de exponer los aprendizajes... ¿Qué cambio se está realizando acorde a la metodología tradicional? Ser docente en una universidad es complejo, pero ahí entra la comunicación que debe producirse entre ambas partes de manera multidireccional para implicar al estudiantado (Traver-Martí y Ferrández-Berruero, 2016). Si no se preguntan cómo han sido los resultados, estamos volviendo a esa necesidad de aparentar sin la seguridad de que lo que se realiza tiene un sentido.

Siempre es fácil señalar culpables. Pero también hay que ser honestos. ¿Dónde queda el alumnado de una facultad, en este caso, como es la de ciencias de la educación? Las aulas están en silencio, un silencio caracterizado por la presencia de ruido, pero no de una melodía

agradable como es el caso del debate (Susinos y Ceballos, 2012). El intercambio de ideas es clave. La aceptación de pensamientos y actos incorrectos es el mantenimiento del sistema. Y como futuros profesionales de la educación debería ser inadmisibles. Un docente no puede considerar que su idea funciona porque nadie le ha rebatido. Porque, si nadie lo hace, si nadie alza su voz, el profesorado no podrá conocer la realidad.

Es así como se mantiene una jerarquía dentro de las universidades, abandonando la democracia en las aulas (Escobedo et al., 2017). ¿Es miedo lo que paraliza al alumnado o una simple desgana por el cambio? Es necesario replantearse si verdaderamente podemos despreciar un sistema por el que no estamos dispuestos a *nada* por cambiar. Porque la nada es eso: mero vacío. Cuando hay vacío, se mantienen las mismas ideas de siempre, hasta el punto de aceptar una premisa que ya se sabe que es incorrecta. Por tanto, en un mundo donde se premia la productividad, ¿qué sentido tiene luchar por la *nada*? Se pierde el tiempo criticando una idea que luego continuamos realizando en nuestras propias vidas.

Por consiguiente, volviendo al aula invertida, no se puede simplemente introducir una idea porque a priori parece diferente, porque solo estamos disfrazando la realidad de siempre. Hay que recordar que debajo de ese disfraz que se ha construido, está el mismo sistema que tanto se critica y se ha criticado (Skliar, 2018). De esta manera, no solo se está perdiendo el tiempo, sino que también los recursos que se podrían emplear para desarrollar una escuela más justa, inclusiva y democrática.

Parece que los valores se pierden cuando se consigue ser admirado por el resto de personas. Pero esa fascinación parte del desconocimiento, al no ser capaces de reconocer que el sistema que se intenta implementar no es más que el mismo de siempre, pero siendo acompañada del término de «innovación». Las palabras no son más que la unificación de letras, pero pueden ser traicioneras si no le damos la oportunidad de conocer qué hay detrás de ellas. Por tanto, antes de gritar a los cuatro vientos que se ha alcanzado aquello que siempre se ha añorado, debemos observar si verdaderamente se ha conseguido o si, por el contrario, no es más que una ilusión que se nos vende para así mantenernos en ese silencio que parece no afectar al sistema que tan cómodo hace sentir a determinadas personas.

METODOLOGÍA

La investigación que ahora se presenta es un estudio cualitativo que tiene como finalidad comprender las percepciones de un grupo determinado de personas. De hecho, es una forma de acercarse a la realidad de las personas participantes, ya que el tiempo y el contexto en el que han experimentado la vivencia es subjetivo. El fin de este tipo de estudios es partir de las experiencias de un grupo para ir construyendo una teoría más global. Como bien afirma Flick

(2007), la investigación cualitativa “toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (p. 20).

En este caso, dentro de la investigación cualitativa, el estudio se basa en el método fenomenológico hermenéutico, que en palabras de Van Manen (2003), “puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida” (p. 28). Es decir, el objetivo es poder comprender, darle una significación a las vivencias de las personas que participan en el estudio. Así, es importante comprender tanto la fenomenología como la hermenéutica. Mientras que la primera es una descripción de lo que ha ocurrido o de las experiencias sobre las que se investiga, la segunda implica un proceso de interpretación sobre ello.

Por tanto, las reflexiones de esta investigación surgen de la propia visión del ser humano, de las vivencias que han construido a la persona. Dichas experiencias son las que dan un significado a la cuestión de la que se quiere hablar, que en este caso son las percepciones de un grupo de estudiantes que han empleado el aula invertida en la universidad.

La población objeto de estudio son estudiantes del Grado de Educación Primaria que han experimentado el aula invertida en alguna de las asignaturas dentro de su formación inicial como docentes. El número de participantes finales han sido cinco (ver tabla 1).

Estas personas han compartido la misma experiencia, es decir, han trabajado esta metodología en la misma asignatura durante el curso escolar 2019/2020, por lo que los requisitos que han debido seguir han sido iguales:

- Trabajar la temática que le correspondiera a cada grupo.
- Construir una unidad escrita que pudiese ser empleada en una clase de 6.º de Educación Primaria en la asignatura de Ciencias Naturales.
- Llevar a cabo la explicación de la unidad al resto de discentes.

Tabla 1.

Características del grupo participante.

Participantes (nombre ficticio)	Año de nacimiento	Género	Temática para abordar	Técnica de presentación del contenido

Carlos	1999	H	Las plantas	Dinámicas pequeños grupos
Antonio	1999	H	El ciclo del agua	PowerPoint
Marta	2000	H	La fotosíntesis	Asamblea
Helena	2000	M	La materia	Scape Room
Pilar	2000	M	El ciclo del agua	PowerPoint

Para obtener la información requerida, se realizó una única pregunta abierta a cada una de las personas participantes: “¿cómo fue tu experiencia con el aula invertida?”. A partir de ahí, cada participante grabó un audio de forma individual sobre su experiencia, cuya duración era un máximo de cinco minutos. Tras escuchar cada uno de sus audios, se procedió a una segunda intervención, que consistió en una entrevista donde se tuvieron en cuenta tres apartados: (1) los inconvenientes que se vivieron a la hora de llevar a cabo la metodología de aula invertida, (2) las ventajas que observaron de esta metodología en el aula y (3) las diferencias o semejanzas que ven con la metodología tradicional. Estas entrevistas se llevaron a cabo en un ambiente tranquilo y cómodo para los participantes con el fin de que el clima sea el adecuado para dialogar.

El análisis de los datos se llevó a cabo siguiendo las cuatro etapas de Martínez (1998):

Fase 1. Clarificación de los presupuestos. Consiste en describir los objetivos, el marco teórico y el interés en el tema por parte de los investigadores para así comprender el enfoque que realizan para informar al lector y a la persona investigada. Así se liberan de prejuicios y no influyen en las respuestas que estos generen. Para Husserl, esta idea se denomina epojé.

Fase 2. Etapa descriptiva. Como su nombre indica, es la etapa donde se produce la descripción de las experiencias de los participantes. En este caso, es doble. En primer lugar, se realiza el audio de forma individual para construir de forma abierta la respuesta, siendo el participante quien decide qué información es más relevante. De esta manera, se reconoce los aspectos que más llamaron su atención. En segundo lugar, se lleva a cabo la entrevista para potenciar el mensaje que anteriormente se ha desarrollado.

Fase 3. Etapa estructural. Se basa en estudiar los contenidos que se generan tras la realización de la fase anterior. Esas ideas generan una serie de reflexiones e ideas que tendrán que ser transmitidas a los participantes una vez que se desarrollen los resultados por parte de los investigadores.

Fase 4. Discusión de los resultados. Esta última etapa consiste en comparar la información obtenida con otras investigaciones. Se prioriza la contrastación de ideas para así poder generar teorías que tengan como punto de partida las experiencias de los participantes de este estudio.

RESULTADOS

A partir de la recopilación y clasificación de los testimonios de los cinco participantes, se presentan a continuación las reflexiones enmarcadas en los tres bloques mencionados en el apartado anterior: inconvenientes del aula invertida, ventajas de esta metodología y comparación con la escuela tradicional. De este modo, se comentan los puntos de interés de esta investigación a partir de las experiencias del grupo de participantes.

Inconvenientes del aula invertida

El principal inconveniente que han destacado las cinco personas involucradas en este estudio ha sido que no han podido seleccionar el contenido a abordar. Destacan que, a pesar de poder elegir el proceso y los instrumentos para poder llevar a cabo su explicación, han tenido que regirse por las normas que el profesorado ha ordenado. Es así como la escasez de libertad ha resultado desmotivador, ya que consideraban que podrían tener un mayor grado de autonomía a través del uso de este tipo de metodologías. Ha sido el número de directrices, ya impuestas, las que les han hecho ver que no han sido capaces de actuar de forma independiente, sino que se han visto presos de una organización temporal y espacial, ya prevista, sin consultar la opinión del resto.

Uno de esos aspectos, que el docente ya ha establecido, son los contenidos a presentar. Han tenido que estudiar esos conceptos e impartirlos, por lo que se han visto sujetos a una serie de ideas que no podían dejar de lado. Es así como su presentación ha girado en torno a una serie de términos que han tenido que esclarecer, pues luego tendrían que realizar un examen. Por tanto, han tenido que construir una especie de unidad para que el resto de discentes pudiesen estudiar de forma memorística el contenido conceptual. Por ello, destacan como otro importante inconveniente la evaluación, pues a pesar de querer realizar presentaciones más dinámicas donde se incluye a todo el alumnado, han tenido que transmitir su tema para luego hacer un examen. Eso ha derivado en una presión por realizar el aula invertida de forma

totalmente magistral, ya que de otro modo no sabían cómo transmitir esos conceptos.

Por ende, cuatro de los participantes acuerdan que el aprendizaje no se basa en la indagación, sino que están sujetos a las decisiones que ya el docente ha tomado: “Empecé muy motivado porque creía que podría hacer lo que quisiera, probar estrategias dinámicas para hacer actividades diferentes. ¿Pero cómo lo iba a hacer si tenía que dejarles claro a mis compañeros de qué iba mi tema?”, comenta Antonio. El resto de participantes hablan de situaciones parecidas, pues se sentían defraudados por ver que no habían podido decidir en ese proceso previo a la acción. “Yo quería hacer debates, pero si yo daba todas las pistas de los conceptos que teníamos que abordar, poco iban a reflexionar los demás”, especifica Helena. “Encima con el agobio de tener en la rúbrica de evaluación que durante los minutos de exposición teníamos que mencionar todos los apartados que nos había dado”, reflexiona Marta.

Aquí se encuentra otro aspecto clave: el rol del profesorado. Si realmente vienen impuestas las ideas previas a la acción y la evaluación, lo único que puede decidir el alumnado es cómo transmitir ese mensaje que le ha tocado. No obstante, limita bastante aquello que se menciona en la evaluación, que en este caso se midió a través de una rúbrica. Si dentro de este instrumento hay apartados que, de algún modo, te están indicando cómo debes hacer la exposición, la libertad es escasa.

Sin embargo, Pilar no cree que fuese una mala situación. De hecho, considera que de este modo ha podido trabajar acorde a una serie de directrices. Se le preguntó, en la entrevista, por qué creía que así es más útil y su respuesta fue la siguiente: “útil no es la palabra, pero la realidad es que al final saldremos de la universidad y haremos lo que queramos. Si me dice qué debo hacer, al menos sé cómo sacar una buena nota en la asignatura”. Las reflexiones que siguieron a esta respuesta se relacionaron con la poca capacidad que tiene el alumnado universitario de vivenciar nuevas experiencias. “Seguimos en el mismo sistema de siempre y en la universidad no es menos. Cuando tienes suerte con el profesor, pues eso que te llevas, pero la verdad es que hay veces en la que te tienes que callar”. Finalmente, Pilar llegó a la conclusión de que una gran limitación de este tipo de metodologías viene de la mano del docente, pues puede generar la libertad plena o mantener el mismo camino de siempre.

Finalmente, todos están de acuerdo en que encontraron más desventajas que aspectos positivos, pues la situación no fue la más agradable. Además, se dieron cuenta de que la escasez de tiempo jugó en su contra. “Mira, si hubiésemos trabajado así durante más tiempo, quizás habría sido diferente. Pero tuvimos que hacer todo en un mes y fue caótico”, dice Carlos. Sin acuerdo entre todas las partes es complicado poder llevar a la práctica este tipo de

vivencias, sobre todo cuando se intenta realizarla de un día para otro. Debe haber una comunicación entre todas las partes para que realmente se pueda producir un aprendizaje significativo y no mantenerse en la misma línea de siempre. Los cambios son necesarios, pero también hay que pensarlos para que tengan un sentido.

Ventajas del aula invertida

“Hemos tenido la suerte de trabajar en grupo, con que dentro de lo malo ha sido más fácil. Sobre todo, porque hemos podido decidir los grupos y estar con gente que ya sabemos que trabaja”, menciona Antonio. Están de acuerdo en que la ventaja de esta experiencia fue compartir esos momentos con su grupo. Resaltan la libertad de trabajar con compañeros con los que ya sabían que trabajaban bien, por lo que no fue un proceso complicado.

En realidad, no debería ser así. Tendríamos que trabajar con todos, pero llega un punto de cansancio que lo mejor que te puede pasar es que sean personas conocidas. Te divides los apartados y punto, quien necesite ayude que la pida,

dice Pilar. La gran ventaja que destacan ha sido poder dividirse el contenido con personas que ya conocen. “Muy poco profesional, puede ser, pero efectivo”, comenta Marta. Por otro lado, también concuerdan en que, al menos, han podido decidir los instrumentos que han elegido para hablar de ese tema. “Yo intenté hacer algo más que una clase magistral. He podido por lo menos hacer una pequeña asamblea después de hablar del tema. Algo es algo”, especifica Helena. Dentro del aula invertida, se pueden hacer uso de estrategias diversas que se alejan de la comunicación unidireccional. Por ejemplo, usaron un Scape Room o actividades en pequeños grupos, lo que les permitió experimentar determinados aspectos que querían llevar a cabo. Es así como la creatividad ha podido formar parte de este proceso y han tenido que reflexionar sobre cómo les gustaría construir su sesión. Es importante que el alumnado universitario de educación desarrolle un pensamiento crítico para cuestionarse, constantemente, cómo mejorar.

Además, han podido compartir esa creatividad con otros discentes, por lo que todos destacan que el aula invertida debería emplearse de forma colectiva.

Creo que de forma individual habría sido horrible. De uno en uno hablando sobre un tema resulta muy aburrido y más cuando tienes poco tiempo. Al poder ser en grupo hemos podido disponer de más minutos y así hacer algo más divertido,

menciona Marta. Por tanto, ha existido un feedback continuo entre compañeros de grupo para

que lo que estaban diseñando pudiese ser mejorado todo el tiempo. “Yo quería pasarlo bien y aprender, con que para eso tenía que empezar yo a hacer algo distinto. Para hacer un PowerPoint, como siempre, mejor no hacer nada. Si tenemos la oportunidad de experimentar, hay que aprovecharlo”, se replantea Helena.

En general, la gran ventaja es poder realizar estos trabajos con otras personas para ir comentando el proceso e ir enriqueciéndose unos de otros. Además, están de acuerdo en que lo importante es ir más allá de lo de siempre y trabajar con dinámicas que puedan incluir al resto de discentes (Pecci et al., 2024). Por tanto, esa pequeña libertad puede favorecer el clima en el aula y, por tanto, generar más aprendizajes en conjunto.

Comparación con la metodología tradicional

En este último bloque, se recogen las reflexiones del grupo de participantes tras haber experimentado toda su trayectoria académica el sistema tradicional, y la vivencia del aula invertida. El principal eje que todos mencionan es que el profesorado sigue siendo el que toma las decisiones, como en el caso del obsoleto sistema academicista. Aseguran que, para que una metodología realmente sea diferente e incluya al alumnado, debe haber un consenso. Sin ello, es imposible huir del Sistema, que posiciona al docente en la cúspide de la pirámide desde una mirada autoritaria. Además, el hecho de que tengan que impartir clases al resto de discentes no implica que haya innovación, sino un mero cambio de roles. “En realidad si te paras a pensarlo, es lo mismo de siempre, pero el que hace el monólogo somos nosotros”, dice Helena. Es, por tanto, por lo que afirman que se han sentido como si no hubiese cambiado nada, solo que ellos han impartido la sesión.

A su vez, otro apartado que destacan es el tener que realizar un examen después. “Se intentó hacer dinámico, pero a la hora de la verdad tuvimos que hacer lo mismo de siempre. Un examen de memoria”, comenta Antonio. Es, así, como el aula invertida no implica un cambio, tampoco, en ese sentido, pues acabaron realizando una prueba escrita donde tuvieron que memorizar los contenidos. Por ello, es importante determinar que las nuevas metodologías que se generan no siempre van de la mano de la innovación, ya que muchas de ellas son copias del sistema tradicional, pero con pequeños cambios insuficientes para alcanzar aprendizajes significativos.

En general, lo que más destaca del sistema tradicional es la imposición, el uso del poder de una forma negativa que no tiene en cuenta a los integrantes del contexto educativo. Por tanto, es importante que el futuro profesorado experimente estas metodologías con el fin de no caer en el mismo sistema de siempre. Hay que reflexionar sobre lo que se teoriza, pues muchas veces no tiene conexión con los fines que se consideran necesarios. “Siempre había creído que

el aula invertida era diferente, pero cuando la usamos me di cuenta de que no”, comienza Carlos cuando se le pregunta sobre este bloque y continúa resaltando el valor de ser críticos con nuestras acciones: “es que como docentes tenemos mucha responsabilidad. Puedo creer que lo que estoy haciendo está bien y en verdad no. Es muy complicado”. Por ello, es esencial que tanto alumnado y profesorado dialoguen y participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, no se crearán estos conflictos y se generarán debates con el fin de mejorar.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este trabajo responde a su objetivo principal: dirigir la mirada hacia la perspectiva del alumnado universitario de educación sobre la implementación del aula invertida en el aula desde un enfoque fenomenológico heurístico, pero basado en la literatura científica. Se analiza la relación de esta metodología con el sistema tradicional para así comprobar si realmente se puede hablar de innovación educativa o un simple cambio de roles.

Esta reflexión, donde se pone de manifiesto la urgencia de reflexionar sobre las acciones que se llevan a cabo dentro del aula (Aguilera-Ruiz et al., 2017), invita a pensar sobre cómo nos dejamos llevar por nuevas tendencias considerando que son mejores opciones. Sin embargo, se convierten en el empleo de las mismas herramientas con distinto nombre. Se mantiene, por tanto, el mismo discurso, pero con argumentos distintos que simulan otro tipo de metodologías.

Por consiguiente, se llega a la conclusión, a partir de las experiencias del grupo participante, de que el aula invertida es una forma de seguir manteniendo la comunicación unidireccional, pues los temas no son de interés, sino que se amoldan a las ideas del propio profesorado. A su vez, la técnica que se suele emplear a la hora de llevar a cabo el desarrollo del tema correspondiente sigue siendo obsoleta, y tiene como fin último la aceptación de ideas sin reflexión. Son, por tanto, las técnicas que el propio alumnado implementa las que pueden generar un debate y una participación del grupo de discentes, o el cambio en la propia metodología la que genera el aprendizaje, no el aula invertida en sí, como se puede observar en determinadas investigaciones (Maya et al., 2021; Núñez et al., 2020; Salcines-Talledo et al., 2020; Sandobal et al., 2021).

Cabe resaltar que, por consiguiente, son las estrategias las que escapan de la tradición, pero no el aula invertida en sí (Blasco-Serrano et al., 2018). De hecho, no podrá serlo si no es el alumnado quien decide de qué se va a hablar, cómo se llevará a cabo, qué herramientas se emplearán y cómo se podrá estructurar ese tema consensuado y negociado por todos los miembros que conforman el contexto educativo.

No obstante, al ser un grupo reducido de personas participantes, y que además han vivido la misma experiencia, es complicado generar teorizaciones globales. Sería interesante partir de otro tipo de contextos para ver si el aula invertida podría ser de interés para alcanzar esa cooperación y esa escuela justa y democrática que se busca (Gladiola et al., 2020). Por ejemplo, como futura investigación, se podría generar este tipo de reflexiones en otro tipo de alumnado, en sesiones diversas, y que en general suelen emplear otro tipo de metodologías que no sea la tradicional (monólogo por parte del profesorado y aceptación por parte del discente).

Se debe tener en cuenta que para alcanzar ese objetivo es imprescindible que se consensuen las normas y los temas de los que se van a hablar. Si el trabajo surge de la imposición, la democratización del aula resulta un proceso complejo, por mucho que se cambie de roles. La escuela para todas y todos no puede ir de la mano del aula invertida porque, como en este caso, no implica participación ni pensamiento, sino informar al otro de un tema que ya han decidido por ti.

Como conclusión, el alumnado universitario cuyo futuro es ser docente en aulas de cualquier etapa educativa debe ser consciente de la importancia de su rol. No se pueden aceptar metodologías por el mero hecho de tener la etiqueta de innovadora porque si en la práctica se mantienen las mismas características injustas, no se genera ningún tipo de transformación en las aulas. Por ello, es importante que, desde el primer año de grado, se aprenda a pensar, y se centre en construir reflexiones teniendo en cuenta tanto los valores democráticos como la justicia social. Solo pensando se puede avanzar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C. & Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. *Revista de Psicología*, 3(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Arboleda, J. C. (2020). Educar para la evolución de la vida humana y planetaria. Una perspectiva comprensivo edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 51-65. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.998>
- Behares, L. E. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Educação*, 41(3), 617-630. <https://doi.org/10.5902/1984644423820>

- Bernabé, M., Merhi, R., Lisbona, A. & Palací, F. J. (2023). Perfeccionismo y engagement académico, el papel mediador de la pasión por los estudios. *Educación XX1*, 26(2), 71-90. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33706>
- Blasco-Serrano, A. C., Lorenzo, J. & Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al “invertir la clase” mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *Revista de Educación a Distancia*, 57(6), 1-19. <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/6>
- Cano, A., Castro, D., Musto, L. & Sarachu, G. (2011). Apuntes para pensar la praxis de monitoreo pedagógico y el rol de docente orientador en los proyectos estudiantiles de extensión. *Revista Estudios Cooperativos*, 16(1), 88-103. <https://lc.cx/9AOLrp>
- Daher, M., Rosati, A., Hernández, A., Vásquez, N. & Tomicic, A. (2022). TIC y metodologías activas para promover la educación universitaria integral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(22), 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e08.3960>
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20(2), 299-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19045>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Sage
- Galindo-Domínguez, H., Galarraga, H., Sainz de la Maza, M. & Losada, D. (2024). Principales conflictos en los trabajos grupales y modos de resolución: el Aprendizaje Cooperativo como reto en la formación de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.5209/rced.82542>
- Gladiola, L., Veytia, M. G. & Moreno, J. (2020). Clase invertida para el Desarrollo de la competencia: uso de la tecnología en estudiantes de preparatoria. *Revista de Educación*, 44(1), 328-345. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36961>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Maya, C., Iglesias, J. & Giménez, X. (2021). Clase invertida en asignaturas STEM. *Revista de Educación*, 391, 15-41. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-469>
- Mejía-Mejía, E. & Díaz-Flores, F. (2023). Aula invertida en el paradigma del aprendizaje. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 3, 1-24. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024547>

- Núñez, M. L., Fajardo, E. & Henao-Castaño, A. M. (2020). Percepción de estudiantes sobre la implementación del modelo de aula invertida en el componente de práctica en cuidado crítico. *Cultura de los Cuidados*, 24(58), 1-9. <https://doi.org/10.14198/cuid.2020.58.26>
- Ovejero, A. (2023). Escuela y democracia: el neoliberalismo contra la educación superior. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer y Swartz*, 1(2), 56-72. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i2.333>
- Pecci, J., Onetti Onetti, W. & Sánchez-Trigo, H. (2024). Assessing Content Assimilation in Health Research Methodology: A Comparative Study of Lecture and Flipped Classroom Instruction. *Sportis*, 10(1), 14-31. <https://doi.org/10.17979/sportis.2024.10.1.9956>
- Pozuelos, F. J., García, F. J. y Conde, S. (2021). Evaluar prácticas innovadoras en la enseñanza universitaria. Validación de instrumento. *Educación XX1*, 24(1), 69-91. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26300>
- Salcines-Talledo, I., Cifrián, E., González-Fernández, N. & Viguri, J. R. (2020). Estudio de caso sobre las percepciones de los estudiantes respecto al modelo Flipped Classroom en asignaturas de ingeniería. Diseño e implementación de un cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 25-34. <https://doi.org/10.5209/rced.61739>
- Sandobal, V. C., Marín, B. & Haydee, T. (2021). El aula invertida como estrategia didáctica para la generación de competencias: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29027>
- Sanz, R. & López, E. (2022). Aprendizajes educativos como consecuencia de la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial? *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 215-223. <https://doi.org/10.5209/rced.73928>
- Skliar, C. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. *Nómadas*, 49, 13-25. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a1>
- Susinos, T. & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Tirado, L. J., Tacc, D. R., Cuarez, R. & Franco, D. G. (17-21 de julio de 2023). *Habilidades del docente líder y el clima en el aula durante el aprendizaje en línea* [Discurso principal]. Leadership in Education and Innovation in Engineering in the Framework of Global

Transformations: Integration and Alliances for Integral Development, Buenos Aires, Argentina. https://laccei.org/LACCEI2023-BuenosAires/papers/Contribution_771_a.pdf

Traver-Martí, J. A. & Ferrández-Berruero, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles Educativos*, 38(151), 86-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54917>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books

Zavala, M. A., González, I. y Rojas, G. M. (2023). Aportes al conocimiento actual sobre el aula invertida. *Revista Espacios*, 44(9), 206-217. <https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n09p13>

Reconsidering the flipped classroom: innovation or stagnation?

Lidia Ana Pérez Sánchez

Universidad de Málaga, Estado español

<https://orcid.org/0000-0001-7358-6522>

lidia19ana@gmail.com

José Santiago García

Universidad de Málaga, Estado español

<https://orcid.org/0000-0002-0599-090X>

josesantiago1309@gmail.com

ABSTRACT

The flipped classroom is a methodology that has had a great impact in recent times. It is considered ideal for involving students, as the central axis of educational action. However, several studies show disadvantages that appear in practice. In this investigation, a group of students of the Degree in Primary Education, who have had an experience with the flipped classroom, are taken as participants. In this way, is relevant to know what their perspectives are, based on three criteria: advantages of the flipped classroom, disadvantages, and comparison with the traditional system. This research will be qualitative, following the heuristic phenomenological method, conducting several interviews. The main objective is, for future teachers, to reflect on educational practice and comment on their perspectives about this methodology, which is considered innovative. After data analysis, advantages such as group work, and the choice of another way to teach in the classroom, are highlighted. However, non-consensual evaluation, limited time, and disagreements with teachers, will be the most prominent disadvantages. In general, the conclusion is that the flipped classroom is similar to traditional system.

Keywords: flipped classroom, university, education, innovation, active methodology, phenomenology, heuristic, didactics, theory of education.

Repensando el aula invertida: ¿innovación o estancamiento?

RESUMEN

El aula invertida, o *flipped classroom*, es una metodología que ha tenido gran repercusión en los últimos tiempos. Se considera idónea para implicar al alumnado, pues constituye el eje central de la acción educativa. Sin embargo, varios estudios muestran desventajas que

aparecen en la práctica. En esta investigación, se toma como participantes a un grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria que han tenido una experiencia con el aula invertida. De este modo, se pretende conocer cuáles son sus perspectivas, atendiendo a tres criterios: ventajas del aula invertida, inconvenientes y comparación con el sistema tradicional. Esta investigación será de carácter cualitativo, siguiendo el método fenomenológico heurístico. Se hará uso de la entrevista como instrumento de la investigación. El objetivo principal es que el futuro profesorado reflexione sobre la práctica educativa y comente sus reflexiones acerca de esta metodología catalogada como innovadora. Tras el análisis de datos, se resaltan como ventajas el trabajo en grupo y la elección de metodologías para implementar en el aula. No obstante, la evaluación no consensuada, el escaso tiempo y los desacuerdos con el profesorado serán los inconvenientes más destacados. En general, se llega a la conclusión de la similitud del aula invertida con el sistema tradicional.

Palabras clave: aula invertida, universidad, educación, innovación, metodología activa, fenomenología, heurística, didáctica, teoría de la educación.

Reconsiderando a sala de aula invertida: inovação ou estagnação?

RESUMO

A sala de aula invertida, ou flipped classroom, é uma metodologia que tem tido grande repercussão nos últimos tempos. Considera-se idônea para envolver os alunos, pois constitui o eixo central da ação educativa. No entanto, vários estudos mostram desvantagens que aparecem na prática. Nesta pesquisa, um grupo de estudantes do curso de Educação Primária que tiveram experiência com a sala de aula invertida é considerado como participantes. Dessa forma, pretende-se conhecer quais são suas perspectivas, atendendo a três critérios: vantagens da sala de aula invertida, inconvenientes e comparação com o sistema tradicional. Esta pesquisa será qualitativa, seguindo o método fenomenológico heurístico. Entrevistas serão usadas como instrumento de pesquisa. O objetivo principal é que o futuro corpo docente reflita sobre a prática educativa e comente suas reflexões sobre esta metodologia catalogada como inovadora. Após a análise dos dados, são destacadas vantagens como trabalho em grupo e a escolha de metodologias para implementar na sala de aula. No entanto, avaliação não consensual, tempo limitado e discordâncias com os professores serão as desvantagens mais proeminentes. Em geral, chega-se à conclusão de que a sala de aula invertida é semelhante ao sistema tradicional.

Palavras chave: aula invertida, universidade, educação, inovação, metodologia ativa, fenomenologia, heurística, didática, teoria educacional.

INTRODUCTION

The new technologies have radically changed the way humans interact with each other. Therefore, the school environment needs changes to adapt to this reality. The students are demanding this transformation, as they do not feel part of the supposed community that should be formed in educational centers. With the aim of eradicating that traditional methodology where academic content takes precedence alongside one-way communication from the teacher to the student, new active methodologies have emerged, seeking the integral development of individuals who have grown up in this digitized society. The traditional approach, which involves the need for step-by-step instructions (Zavala et al., 2023), has been found to fail in engaging students. For that reason, implementing other types of strategies would facilitate that essential goal.

One of these active methodologies that has been included into schools in recent years is the flipped classroom. These experiences have also reached various university classrooms, including those in the faculties of education sciences. In these cases, the implementation of these methodologies is not only useful for improving students' own learning but also for questioning their limitations and virtues, with the aim of determining whether it is optimal to use them in their future roles as educators. Thus, this research emerges from the experience of a group of students who have experimented with this methodology in one of their subjects during the third year of the Primary Education Degree.

Future teachers will need to be able to adapt to the upcoming generations. The role of the teacher could not continue being the one it was until now, as it only leads to detrimental relationships where dialogue is not the priority. In fact, participation in traditional methodologies is scarce, hindering the progress of future education professionals. This research not only serves to determine if the flipped classroom works, but also to understand the perceptions of university students who will have to take on the role of teacher in the future.

In essence, the flipped classroom is supposed to give protagonism to the students instead of the teachers, so that the students are the ones leading the teaching and learning processes. It starts with a series of topics established by the teachers so that the students can decide how to present that content to the rest. The only decision made by the teacher is the content itself, the 'what,' while the 'how,' the way of presenting that content, has to be a decision made by the students. This is where the role change comes in, because it has always been the teachers who have made all the decisions, without considering the other members of the educational environment.

However, being this the initial idea of this methodology, it is essential to recognize whether the

practice achieves this objective or, on the contrary, presents a series of restrictions. To do this, it is necessary to give voice to those who have been able to experience the flipped classroom. Without these experiences, theories will continue to be created from the perspective of the observer, and not the true protagonist of the story. Therefore, further details will be known after its development, understanding the process and those characteristics that need improvement.

At the same time, teachers have the duty to reflect on what they implement in their classrooms, so the ideal path is to experience the methodology. Without thought, new ideas cannot be generated; instead, established opinions are simply maintained. If theory leads us to select a methodology without practice, actions and experiences would be left aside; acceptance would occur without considering the assessments of the people who use it.

Consequently, this study will consider the real opinions of a group of students from the Faculty of Education Sciences to build an opinion based on previous theories and research. This way, emotions and judgments of students who have faced both traditional and flipped classroom methodologies can be evaluated. The main goal of the research consists of understanding the perspective of undergraduate students on the flipped classroom, exploring the advantages and disadvantages they have encountered with this methodology, and making a comparison with the traditional system. Considering that unidirectional communication and lectures have been the central way of most sessions that this group of participants has experienced, the comparison is necessary to observe if the flipped classroom truly achieves improvement.

This work begins with a review of the scientific context that encompasses this active methodology: the flipped classroom. This will allow understanding the current state of this topic and the opinions generated with the various implementations in different contexts. Subsequently, the methodology employed for this research is discussed, which consists of a qualitative study from a heuristic phenomenological approach. The characteristics of the participant group, the instrument used and the data analysis strategies are also specified. It continues with the results after the conducted observation. It ends with the conclusions of the findings, which also specify the limitations of the study and deductions for possible future studies.

1. The university educational model and the flipped classroom

Education is facing significant changes in recent times, aiming to bring schools closer to contemporary society. Among these challenges, we can mention the demand for the use of technology in classrooms and the need for a change of roles in schools (Mejia-Mejia & Díaz-Flores, 2023), allowing students to take on the leading role. For this to happen, teachers must relinquish their prominent position in the teaching and learning process so that the voices of

each learner can shape the school. An education that respects the interests and needs of students can be developed, providing them with essential tools to build a responsible and aware citizenship (Arboleda, 2020).

We are growing under premises that are adapted from distant times, which creates a sense of distance in classrooms, because students feel that education does not foster a life for the current moment (Daher et al., 2022). Then, we have a great question: how can a person evolve in a context that does not stem from their own life? If a person's experiences are not considered in a classroom, forgetting the true essence of the concept of "learning" (Behares, 2016), what will be learned within those four walls? It is deeply saddening to associate education with a confined space where only mere conceptual terms are memorized, instead of an environment where humans progress.

From this feeling of ineffectiveness (Sanz & López, 2022), a problem arises within classrooms: students' demotivation to actively participate in their own learning. At this point, it is necessary to understand the reason for this mindset, which does not stem from a natural and instinctive act of the students, but because they have never been offered the opportunity to think for themselves and have become accustomed to playing a passive role. Thus, it will be impossible to build a society based on critical thinking, one of the supposed objectives of education. This is the contradiction that Ovejero (2023) speaks of: how can we be free if we grow up in submission and acceptance of previously established ideas?

Out of this urgency to improve schools and foster interest in learning (Bernabé et al., 2023), various methodologies have been developed with the aim of change. Here comes the aforementioned flipped classroom, which was born with the aim of exchanging the roles of the people involved in a classroom, providing the active role of students that is needed today (Zavala et al., 2023). One of the contexts where this methodology has gained the most momentum is in universities, attempting to change education in a stage based on the traditional school. The Faculty of Education Sciences has not been an exception, with it being essential for the students themselves who will work in schools to recognize the key role they play in this process, and to reflect on what is implemented in classrooms. In this case, rethinking the true utility (or lack, instead) of the flipped classroom model.

This signifies a change in the didactic and pedagogical perspective of schools. Currently, and for centuries now, we find ourselves in a traditional approach where teachers possess information. Meanwhile, students are mere recipients of it. It is important to move towards a more practical, innovative and active approach, where students play the leading and principal role and the teacher takes on the role of guide (Cano et al., 2011). This exercise implies a

significant reconsideration on the part of the teacher regarding their professional place in the classroom (Tirado et al., 2023).

Perhaps, for some teachers, this change may be difficult to assimilate. But, for others, it is a necessity in line with their thoughts about education. The dispute arises when generating this educational transformation: What is the fate of a school that changes its thinking without reflecting on the consequences? There are cases where it simply follows supposedly innovative trends because it is believed to be entertaining for the students, without considering their opinions, even though perceptions differ (Pozuelos et al., 2021). This fact could be related to the need to make a good impression, but without the conviction that it is beneficial. The flipped classroom, or any methodology, does not constitute an innovative educational act nor does learning occur by itself; it is necessary to understand its true consequences, thinking and rethinking about its implementation.

This is where the role of the faculty and the university students of the Faculty of Education Sciences comes into play. Firstly, we will address the role of university faculty, who implement these types of methodologies because they see them as the ideal solution, attempting to make faculties no longer seen as an outdated space (Galindo-Domínguez et al., 2024). But: to what extent does it work? If the content to be addressed is imposed, an assessment is specified without consensus with the students, and the way of presenting the learning is limited... What change is being made in line with the traditional methodology? Being a teacher in a university is complex, but that is where the communication that must occur between both parties in a multidirectional manner to involve the students comes in (Traver-Martí & Ferrández-Berruero, 2016). If they do not ask how the results have been, we are returning to that need to appear without the certainty that what is being done makes sense.

It is always easy to point out, but we must be honest. Where does the student body of a faculty, in this case, such as the Faculty of Education Sciences, stand? The classrooms are silent; a silence characterized by the presence of noise, but not by a pleasant melody like that of a debate (Susinos & Ceballos, 2012). The exchange of ideas is crucial. Accepting incorrect thoughts and actions maintains the system. And, as future education professionals, this should be unacceptable. A teacher cannot consider that his idea works because no one has challenged it. Because if no one does, if no one raises his/her voice, the faculty will not be able to understand reality.

This maintains a hierarchy within universities, abandoning democracy in classrooms (Escobedo et al., 2017). Is it fear that paralyzes students, or a simple reluctance for change? It is necessary to reconsider whether we can truly despise a system for which we are not willing to

do anything to change. Because nothingness is just that: mere emptiness. When there is emptiness, the same ideas remain, to the point of accepting a premise that is already known to be incorrect. Therefore, in a world where productivity is rewarded, what sense does it make to fight for nothing? Time is wasted criticizing an idea that we continue to practice in our daily lives.

Returning to the flipped classroom, we cannot simply introduce a concept because it seems different at first glance, because we are only disguising the same reality as always. We must remember that beneath that costume, is the same system that is and has been criticized so much (Skliar, 2018). In this way, not only time is wasted, but also the resources that could be used to develop a fairer, more inclusive and democratic school.

It seems that values are lost when one manages to be admired by others. But that fascination stems from ignorance, as we are unable to recognize that the system being attempted to be implemented is nothing more than the same old system but accompanied by the term "innovation". Words are nothing more than the unification of letters, but they can be treacherous if we do not give the opportunity to know what is behind them. Therefore, before shouting from the rooftops that we have achieved what we have always longed for, we must observe if it has truly been achieved, or if, on the contrary, it is nothing more than an illusion, that is sold to us in order to keep us in that state of silence that seems not to affect the system that makes certain people feel so comfortable.

METHOD

The research carried out is a qualitative study that aims to understand the perceptions of a specific group of people. Indeed, it is a way to approach the reality of the participants, as the time and context in which they have experienced the phenomenon are subjective. The purpose of such studies is to draw from the reality of a group to construct a more comprehensive theory. As Flick (2007) states, qualitative research "takes into consideration that viewpoints and practices in the field differ due to various subjective perspectives and the social environments associated with them" (p. 20).

In this case, within qualitative research, the study is based on the hermeneutic phenomenological method, which, in the words of Van Manen (2003), "can be defined as the systematic attempt to discover and describe the structures of internal meaning, of lived experience" (p. 28). In other words, the objective is to comprehend, to give significance to the experiences of the individuals participating in the study. It is important to understand both phenomenology and hermeneutics. While the former is a description of what has occurred or the experiences being investigated, the latter implies a process of interpretation about it.

The reflections of this research arise from the human perspective, from the experiences that have shaped the individual. These experiences are what give meaning to the issue under discussion, which in this case are the perceptions of a group of students who have used the flipped classroom in university.

The target population consists of students enrolled in the Primary Education Degree, under a program where they have experienced the flipped classroom, in one of the subjects, as part of their initial teacher training. The final number of participants was five (see Table 1). These individuals have shared the same experience, meaning they have worked with this methodology in the same subject during the 2019/2020 academic year, thus following the same requirements:

- Work on the topics assigned to each group.
- Construct a written unit that could be used in a 6th-grade Natural Sciences class.
- Deliver an explanation of the unit to the rest of the students.

Table 1.

Characteristics of the participant group.

Participants (fictitious name)	Year of birth	Gender	Topic to address	Technique for presenting content
Carlos	1999	M	Plants	Small group dynamics
Antonio	1999	M	Water cycle	PowerPoint
Marta	2000	M	Photosynthesis	Assembly
Helena	2000	F	Matter	Scape Room
Pilar	2000	F	Water cycle	PowerPoint

To obtain the required information, a single open-ended question was posed to each of the participants: "How was your experience with the flipped classroom?" From there, each participant recorded an individual audio about their experience, with a maximum duration of five minutes. After listening to each of their audio recordings, a second intervention took place,

which consisted of an interview focusing on three sections: (1) the difficulties found when implementing the flipped classroom methodology, (2) the advantages observed of this methodology in the classroom and (3) the differences or similarities perceived with the traditional methodology. These interviews took place in a calm and comfortable environment for the participants, to ensure the atmosphere was suitable for dialogue.

The data analysis was conducted following the four stages outlined by Martínez (1998):

Phase 1: Clarification of presuppositions. This involves describing the objectives, theoretical framework and researchers' interest in the topic to understand the approach they take in informing the reader and the research subject. This helps researchers free themselves from biases and avoid influencing the responses generated. In Husserl's terms, this idea is referred to as *epoché*.

Phase 2: Descriptive stage. As the name suggests, this stage involves describing the participants' experiences. In this case, it is twofold. First, individual audio recordings were used to openly construct responses, allowing participants to decide which information is most relevant. This approach recognizes the aspects that captured their attention the most. Second, interviews take place to enhance the message previously developed.

Phase 3: Structural stage. This stage involves studying the content generated from the previous phase. These ideas lead to a series of reflections and thoughts that will need to be communicated to the participants, once the results are developed by the researchers.

Phase 4: Discussion of results. This final stage involves comparing the obtained information with another research. The emphasis is on contrasting ideas to generate theories that are based on the experiences of the participants in this study.

RESULTS

Based on the collection and classification of the testimonies of the participants, the reflections framed within the three blocks mentioned in the previous section are presented below: disadvantages of the flipped classroom, advantages of this methodology, and comparison with traditional schooling. Consistent with the methodologies, we comment on the points of interest of this research based on the experiences of the group of participants.

Disadvantages of the flipped classroom

The main drawback highlighted by the five individuals involved in this study is that they were unable to select the content to address. They emphasize that despite being able to choose the process and tools to carry out their explanation, they had to adhere to the rules established by

the teacher. The lack of freedom has been demotivating, as they believed they could have a greater degree of autonomy with such methodologies. It was the number of already imposed guidelines that made them realize they were unable to act independently, but rather were confined to a predetermined temporal and spatial organization without consulting the opinions of others.

One of the aspects that the teacher has already established is the content. They had to study these concepts and deliver them, so they were subject to a set of ideas they could not overlook. Consequently, their presentation revolved around a series of terms they had to clarify, as they would later have to take an exam on them. They highlight another significant drawback: evaluation. Despite wanting to conduct more dynamic presentations, involving all students, they had to convey their topic and then take an exam. This led to pressure to conduct the flipped classroom entirely in a lecture-style manner, as they did not know how else to convey those concepts.

As a result, four of the participants agree that learning is not based on inquiry, but rather they are subject to decisions already made by the teacher.

I started out very motivated because I thought I could do whatever I wanted, try dynamic strategies to do different activities. But: how was I going to do that if I had to make it clear to my classmates what my topic was?

...comments Antonio. The rest of the participants speak of similar situations, as they felt disappointed to see that they had not been able to decide in that pre-action process. "I wanted to have debates, but if I gave away all the hints about the concepts we had to address, the others wouldn't reflect much" specifies Helena. "On top of that, with the pressure of having in the assessment rubric that during the presentation minutes we had to mention all the sections we had been given", reflects Marta.

Here is another key aspect: the role of the teacher. If ideas and evaluation criteria are truly imposed before action, the only thing students can decide is how to convey that message they have been assigned. However, this greatly limits what is mentioned in the evaluation, which in this case was measured through a rubric. If within this instrument there are sections that, in some way, are indicating how the presentation should be done, freedom is scarce.

However, Pilar does not believe it was a bad situation. In fact, she considers that this way she has been able to work according to a set of guidelines. She was asked in the interview why she

thought this was more useful and her response was:

useful is not the word, but the reality is that in the end we will leave university and do whatever we want. If they tell me what to do, at least I know how to get a good grade in the subject.

The reflections that followed this response were related to the limited ability of university students to experience new things. "We're still in the same old system and university is no exception. When you're lucky with the teacher, that's what you take away, but the truth is that sometimes you just must keep quiet". Finally, Pilar concluded that a major limitation of this type of methodology comes from the teacher, as they can either generate full freedom or maintain the same path as always.

Finally, everyone agrees that they found more disadvantages than positive aspects, as the situation was not the most pleasant. Additionally, they realized that the shortage of time worked against them. "If we had worked like this for longer, maybe it would have been different. But we had to do everything in a month, and it was chaotic" says Carlos. Without agreement among all parties, it is difficult to implement this type of experience, especially when trying to do it overnight. There must be communication among all parties for meaningful learning to take place and not remain in the same old line. Changes are necessary, but they also need to be thought out to make sense.

Advantages of the flipped classroom

"We've been lucky to work in groups, so within the bad, it's been easier. Especially because we've been able to decide the groups and be with people we already know work well", mentions Antonio. They agree that the advantage of this experience was sharing those moments with their group. They highlight the freedom of working with classmates they already knew worked well, so it wasn't a complicated process.

It shouldn't really be like this. We should work with everyone, but there comes a point of exhaustion where the best thing that can happen is to be with familiar faces. You divide the sections and that's it, whoever needs help asks for it,

says Pilar. The big advantage they highlight has been being able to divide the content with people they already know. "Not very professional, perhaps, but effective", comments Marta. On the other hand, they also agree that, at least, they have been able to decide on the instruments they have chosen to discuss that topic. "I tried to do something more than just a lecture. At

least, I was able to hold a small assembly after talking about the topic. Something is better than nothing", specifies Helena.

Within the flipped classroom, various strategies can be used that deviate from unidirectional communication. For example, they used a Scape Room or activities in small groups, which allowed them to experience certain aspects they wanted to implement. This is how creativity has been able to be part of this process and they have had to reflect on how they would like to structure their session. It is important, for university education students, to develop critical thinking to question how to improve, constantly. Furthermore, they have been able to share that creativity with other students, so they all highlight that the flipped classroom should be used collectively.

I think individually it would have been horrible. One by one talking about a topic is very boring, especially when you have little time. Being able to do it in a group allowed us to have more time and make it more fun,

says Marta. Therefore, there has been continuous feedback among groupmates so that what they were designing could be improved all the time. "I wanted to have fun and learn, so for that, I had to start doing something different. Making a PowerPoint as usual would be better to do nothing. If we can experiment, we should take advantage of it", reconsiders Helena.

In general, the great advantage is being able to do these tasks with other people to discuss the process and enrich each other. Additionally, they agree that the important thing is to go beyond the usual and work with dynamics that can involve the rest of the students (Pecci et al., 2024). That little freedom can favor the classroom atmosphere and, therefore, generate more collective learning.

Comparison with traditional methodology

In this final section, the reflections of the group of participants after experiencing their entire academic trajectory in the traditional system and the flipped classroom experience are collected. Everyone mentions that the teaching staff continues to be the one making decisions, as in the case of the outdated academic system. They assert that for a methodology to truly be different and inclusive of students, there must be consensus. Without it, it is impossible to escape from the system that places the teacher at the top of the pyramid from an authoritarian perspective. Additionally, the fact that they must teach classes to the rest of the students does not imply

innovation but merely a role reversal. "Actually, if you stop to think about it, it's the same as always, but we're the ones giving the monologue", says Helena. They affirm that it felt as if nothing had changed, only that they had led the session.

At the same time, another aspect they highlight is having to take an exam afterward. "We tried to make it dynamic, but in the end, we had to do the same old thing. A memory test", comments Antonio. This is how the flipped classroom does not imply a change, either, in that sense, as they ended up taking a written test where they had to memorize the content. It is important to determine that the new methodologies that are generated do not always go hand in hand with innovation, as many of them are copies of the traditional system, but with minor insufficient changes to achieve significant learning.

In general, what stands out most about the traditional system is the imposition, the use of power in a negative way that does not consider the members of the educational context. It is important for future teachers to experience these methodologies in order not to fall into the same old system. We must reflect on what is theorized, as it often does not connect with the necessary ends. "I had always believed that the flipped classroom was different, but when we used it, I realized it wasn't", Carlos begins when asked about this section and continues to emphasize the value of being critical of our actions: "because as teachers, we have a lot of responsibility. I can believe that what I'm doing is right and it's not really. It's very complicated". It is essential for both students and teachers to dialogue and participate in the teaching and learning process. Thus, these conflicts will not arise and debates will be generated with the aim of improvement.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

This work addresses its main objective: to focus on the perspective of university education students on the implementation of the flipped classroom in the classroom from a heuristic phenomenological approach but based on scientific literature. It analyzes the relationship of this methodology with the traditional system to verify whether we can truly speak of educational innovation or just a simple change of roles.

This reflection, where the urgency of reflecting on the actions carried out in the classroom is highlighted (Aguilera-Ruiz et al., 2017), invites us to consider how we are swayed by new trends assuming they are better options. However, they end up being the use of the same tools with different names. The same discourse is maintained, but with different arguments that simulate other types of methodologies.

Consequently, the conclusion drawn from the experiences of the participant group is that the flipped classroom is a way to continue maintaining one-way communication, as the topics are not of interest but rather adapt to the ideas of the teaching staff. At the same time, the technique usually employed when developing the corresponding topic remains obsolete and ultimately aims at the acceptance of ideas without reflection. Therefore, it is the techniques that the students themselves implement that can generate debate and participation among the group of students, or the change in the methodology itself that generates learning, not the flipped classroom per se, as observed in certain research studies (Maya et al., 2021; Núñez et al., 2020; Salcines-Talledo et al., 2020; Sandobal et al., 2021).

It is worth noting that, consequently, strategies might escape tradition, not the flipped classroom itself (Blasco-Serrano et al., 2018). In fact, it cannot be so if it is not the students who decide what will be discussed, how it will be carried out, what tools will be used and how that negotiated and agreed-upon topic will be structured by all members of the educational context.

However, being a small group of participants who have also had the same experience, it is challenging to generate global theorizations. It would be interesting to start from other types of contexts to see if the flipped classroom could be of interest in achieving the cooperation, and the fair, and democratic, school that is sought (Gladiola et al., 2020). For example, as future research, these types of reflections could exist in other types of students, in diverse sessions, where they might employ other types of methodologies that are not the traditional one: monologue by the teacher, and acceptance by the students.

It is essential to agree on the rules and the topics to be discussed, to achieve the goals of an active methodology, under our point of view. If the dynamic arises from imposition, the democratization of the classroom becomes a complex process, no matter how much roles are changed. School for all cannot go hand in hand with the flipped classroom because, as in this case, it does not imply participation or thought, but teaching a topic determined by the teacher

In conclusion, university students, whose future is to be teachers, in classrooms of any educational level, must be aware of the importance of their role. Methodologies cannot be accepted merely because they have the label of innovative because if, in practice, the same unjust characteristics are maintained, no transformation is generated in the classrooms. Therefore, it is important that from the first year of the degree, students learn to think and focus on building reflections considering both democratic values and social justice. Only through thinking can progress be made.

BIBLIOGRAPHY

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C. & Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. *Revista de Psicología*, 3(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Arboleda, J. C. (2020). Educar para la evolución de la vida humana y planetaria. Una perspectiva comprensivo edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 51-65. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.998>
- Behares, L. E. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Educação*, 41(3), 617-630. <https://doi.org/10.5902/1984644423820>
- Bernabé, M., Merhi, R., Lisbona, A. & Palací, F. J. (2023). Perfeccionismo y engagement académico, el papel mediador de la pasión por los estudios. *Educación XX1*, 26(2), 71-90. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33706>
- Blasco-Serrano, A. C., Lorenzo, J. & Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al “invertir la clase” mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *Revista de Educación a Distancia*, 57(6), 1-19. <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/6>
- Cano, A., Castro, D., Musto, L. & Sarachu, G. (2011). Apuntes para pensar la praxis de monitoreo pedagógico y el rol de docente orientador en los proyectos estudiantiles de extensión. *Revista Estudios Cooperativos*, 16(1), 88-103. <https://lc.cx/9AOLrp>
- Daher, M., Rosati, A., Hernández, A., Vásquez, N. & Tomicic, A. (2022). TIC y metodologías activas para promover la educación universitaria integral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(22), 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e08.3960>
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20(2), 299-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19045>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Sage
- Galindo-Domínguez, H., Galarraga, H., Sainz de la Maza, M. & Losada, D. (2024). Principales conflictos en los trabajos grupales y modos de resolución: el Aprendizaje Cooperativo como reto en la formación de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.5209/rced.82542>

- Gladiola, L., Veytia, M. G. & Moreno, J. (2020). Clase invertida para el Desarrollo de la competencia: uso de la tecnología en estudiantes de preparatoria. *Revista de Educación*, 44(1), 328-345. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36961>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas
- Maya, C., Iglesias, J. & Giménez, X. (2021). Clase invertida en asignaturas STEM. *Revista de Educación*, 391, 15-41. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-469>
- Mejía-Mejía, E. & Díaz-Flores, F. (2023). Aula invertida en el paradigma del aprendizaje. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 3(547), 1-24. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024547>
- Núñez, M. L., Fajardo, E. & Henao-Castaño, A. M. (2020). Percepción de estudiantes sobre la implementación del modelo de aula invertida en el componente de práctica en cuidado crítico. *Cultura de los Cuidados*, 24(58), 1-9. <https://doi.org/10.14198/cuid.2020.58.26>
- Ovejero, A. (2023). Escuela y democracia: el neoliberalismo contra la educación superior. *Revista Internacional de Educación y Análisis Crítico Mañé, Ferrer y Swartz*, 1(2), 56-72. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i2.333>
- Pecci, J., Onetti Onetti, W. & Sánchez-Trigo, H. (2024). Assessing Content Assimilation in Health Research Methodology: A Comparative Study of Lecture and Flipped Classroom Instruction. *Sportis*, 10(1), 14-31. <https://doi.org/10.17979/sportis.2024.10.1.9956>
- Pozuelos, F. J., García, F. J. y Conde, S. (2021). Evaluar prácticas innovadoras en la enseñanza universitaria. Validación de instrumento. *Educación XX1*, 24(1), 69-91. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26300>
- Salcines-Talledo, I., Cifrián, E., González-Fernández, N. & Viguri, J. R. (2020). Estudio de caso sobre las percepciones de los estudiantes respecto al modelo Flipped Classroom en asignaturas de ingeniería. Diseño e implementación de un cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 25-34. <https://doi.org/10.5209/rced.61739>
- Sandobal, V. C., Marín, B. & Haydee, T. (2021). El aula invertida como estrategia didáctica para la generación de competencias: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29027>
- Sanz, R. & López, E. (2022). Aprendizajes educativos como consecuencia de la pandemia

- COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial? *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 215-223. <https://doi.org/10.5209/rced.73928>
- Skiliar, C. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. *Nómadas*, 49, 13-25. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a1>
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Tirado, L. J., Tacc, D. R., Cuarez, R. & Franco, D. G. (17-21 de julio de 2023). *Habilidades del docente líder y el clima en el aula durante el aprendizaje en línea* [Discurso principal]. Leadership in Education and Innovation in Engineering in the Framework of Global Transformations: Integration and Alliances for Integral Development, Buenos Aires, Argentina
- Traver-Martí, J. A. y Ferrández-Berruero, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles Educativos*, 38(151), 86-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54917>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books
- Zavala, M. A., González, I. y Rojas, G. M. (2023). Aportes al conocimiento actual sobre el aula invertida. *Revista Espacios*, 44(9), 206-217. <https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n09p13>

¿Qué es la adicción emocional?

Lara Ferreiro

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Estado español.

<https://orcid.org/0009-0005-7051-0916>

laragferreiro@gmail.com

RESUMEN

La adicción emocional es un enganche tóxico, disfuncional y peligroso que se crea entre dos personas. Este fenómeno no discrimina género, manifestándose de manera similar en relaciones donde una persona se vincula con otra con un comportamiento perjudicial. Como veremos, la adicción emocional se parece a la adicción a distintas sustancias como el alcohol o las drogas, la sufren tanto hombres como mujeres. El objeto de este estudio es mostrar la intensidad del vínculo emocional y la pérdida de control sobre los propios impulsos, evidenciando síntomas como la necesidad obsesiva de estar con la pareja dañina y la centralización de la vida en esa relación. En el artículo se analizan las fases típicas que atraviesa una persona adicta emocionalmente, revelando un patrón que va desde la idealización inicial hasta el miedo a la ruptura, y la tolerancia a comportamientos nocivos. Asimismo, se profundiza en los diferentes tipos de vínculos emocionales, haciendo hincapié en la diferencia entre dependencia emocional y adicción emocional.

Palabras clave: Adicción emocional, dependencia emocional, relaciones tóxicas, apego, relaciones de pareja, desintoxicación, autoestima, psicología.

What is emotional addiction?

ABSTRACT

Emotional addiction is a toxic, dysfunctional and dangerous attachment that is created between two people. This phenomenon does not discriminate between genders, manifesting itself in a similar way in relationships where one person is linked to another with toxic behaviour. As we will see, emotional addiction is similar to addiction to different substances such as alcohol or drugs, and is suffered by both men and women. The aim of this study is to show the intensity of the emotional bond and the loss of control over one's own impulses, evidencing symptoms such as the obsessive need to be with the toxic partner and the centralisation of one's life in that relationship. The article analyses the typical phases that an emotionally addicted person goes through, revealing a pattern that goes from initial idealisation to fear of break-up and tolerance of harmful behaviour. It also delves into the different types of emotional attachments, emphasising the difference between emotional dependence and emotional addiction.

Keywords: Emotional addiction, emotional dependence, toxic relationships, attachment, couple

relationships, detoxification, self-esteem, psychology.

O que é a dependência emocional?

RESUMO

A dependência emocional é uma ligação tóxica, disfuncional e perigosa que se cria entre duas pessoas. Este fenómeno não discrimina os sexos, manifestando-se de forma semelhante nas relações em que uma pessoa se liga a outra com comportamentos tóxicos. Como veremos, a dependência emocional é semelhante à dependência de diferentes substâncias, como o álcool ou as drogas, e afecta tanto os homens como as mulheres. O objetivo deste estudo é mostrar a intensidade da ligação emocional e a perda de controlo sobre os próprios impulsos, evidenciando sintomas como a necessidade obsessiva de estar com o parceiro tóxico e a centralização da vida nessa relação. O artigo analisa as fases típicas por que passa uma pessoa emocionalmente dependente, revelando um padrão que vai da idealização inicial ao medo da rutura e à tolerância de comportamentos nocivos. O artigo também aborda os diferentes tipos de ligações emocionais, salientando a diferença entre dependência emocional e vício emocional.

Palavras-chave: Dependência emocional, dependência emocional, relações tóxicas, ligação, relações de casal, desintoxicação, autoestima, psicologia.

INTRODUCCIÓN

Un enganche tóxico, disfuncional y peligroso que se crea entre dos personas: eso es la adicción emocional, que no es una cuestión de género. Hay mujeres con comportamientos muy perjudiciales hacia los hombres, y viceversa. Si nos centramos, por ejemplo, en la adicción que se establece entre una mujer adicta y un hombre tóxico (ya sean pareja o ligue), se genera, sobre todo en ella, dolor, sufrimiento, inestabilidad emocional, frustración y tortura psicológica. Como veremos, la adicción emocional se parece a la adicción a distintas sustancias como el alcohol o las drogas. Mi experiencia en el centro de desintoxicación me hizo identificar patrones que se repetían entre los adictos a diversas sustancias y las adictas a las relaciones tóxicas (Ferreiro, 2023).

La adicción emocional se caracteriza por un estado mental obsesivo, la necesidad irresistible de estar con ese hombre, la pérdida del control sobre los impulsos, centrar la vida en el hombre tóxico y experimentar intensos deseos de consumir esa droga emocional: él (como querer saber qué hace en cada momento, comprobar sus cambios de perfil en las redes sociales, etc.).

Además, las adictas emocionales tienen más probabilidades de desarrollar relaciones

potencialmente dañinas con otras personas en diferentes áreas de su vida -un amigo, un familiar, un compañero de trabajo o el jefe-. Muchas no son conscientes o minimizan el impacto negativo de su relación tóxica como mecanismo de autoengaño. La bioquímica cerebral es una de las principales razones para mantener una adicción emocional, y por eso cuesta tanto romper este tipo de relaciones. Para generar un enganche tan severo, hay que pasar antes por las cinco fases que detallo a continuación como proceso psicológico frecuente que sufre una adicta emocional:

- **Idealización.** Cada hombre que conocen piensan, de forma distorsionada e idealizada, que es el definitivo, la persona con la que siempre soñaron. Le atribuyen cualidades que no existen, se sienten inferiores, y acaban odiándose.
- **Enganche.** Cuando te convences de que tu nueva conquista es la reencarnación de un dios en la tierra, comienza el enganche emocional. Empiezas a sentir que tu vida no tiene sentido sin él y haces lo posible para que se quede a tu lado.
- **Anulación.** Poco a poco pierdes tu identidad y te desdibujas. Lo antepones a cualquier otro aspecto de tu vida o persona, solo te enfocas en él y te alejas de tu entorno.
- **Reclamación.** Tienes una constante necesidad de afecto, y se lo exiges si no está disponible para ti cuando quieres. Sientes ansiedad y malestar ante la ausencia temporal de tu pareja. Buscas su atención para asegurarte de que no te abandone.
- **Miedo a la ruptura.** Temes que la relación se acabe. Si te deja y no lo aceptas, intentas volver con él de todas las formas posibles. Si no accedes, rápidamente te buscas otro hombre para evitar la soledad.

De forma general, y para entrar en contexto, veamos en la Tabla 1 algunas diferencias entre amor sano y adicción emocional:

Tabla 1.

Diferencias entre amor sano y adicción emocional

AMOR SANO EN PAREJA	ADICCIÓN EMOCIONAL HACIA TU PAREJA
Te sientes alegre, feliz y equilibrada.	Te sientes triste, sola, inestable y deprimida.
Ganáis los dos, es una simbiosis emocional.	Solo se beneficia él. Anula tus necesidades.
Nadie te manipula y no lo tienes idealizado.	Te maneja y te dice que estás loca.
Quedas con tus amigos y familiares.	Cada día estás más aislada de tu entorno.
Si te trata mal, rompes con él.	No puedes cortar la relación tóxica con él.
Tu pareja no es el centro de tu vida.	Sientes que sin él no eres nadie.
Tomas libremente tus decisiones.	No controlas tus decisiones.
Piensas: «Mejor sola que mal acompañada».	Te aterra estar sola y sin pareja.
Eres racional, ves la realidad como es.	Eres emocional, no ves las cosas como son.
Tenéis los mismos objetivos vitales.	Pierdes el tiempo. No tenéis metas comunes.
Confía en ti y es fiel. El compromiso es real.	Es celoso e infiel.
Cada uno asume sus errores y pactáis.	Te culpa de todo.

1. EL LABORATORIO QUÍMICO DE LA ADICCIÓN EMOCIONAL

Por desgracia, en nuestra sociedad muchas personas son adictas. Hay dos tipos de adicciones, pero comparten características:

- **Adicción a sustancias.** Entre otras, alcohol, nicotina, cocaína, cannabis, cafeína, psicofármacos y opiáceos.
- **Adicción comportamental o de conducta.** Entre otras, a la pornografía, al sexo, al juego, a la comida, al móvil, a las redes sociales, a las compras y al trabajo. La adicción emocional pertenece a esta categoría.

En el caso de la adicción emocional, el enganche es de tal calibre que cuesta librarse de este tipo de relaciones por la gran cantidad de sustancias químicas y hormonas que segrega tu cerebro al estar con esa persona. Esta base química es el cimiento sobre el que se construye la locura sentimental que estás viviendo. La adicción emocional se caracteriza por el efecto «montaña rusa»: pasas de una atracción a otra como si de un parque temático se tratase. Eres como un volcán de emociones a punto de explotar. Después de la erupción, solo quedarán las cenizas de una relación de pareja que jamás deberías haber iniciado.

Química cerebral de la adicción emocional

Veamos algunas de las sustancias hormonales y de los patrones bioquímicos que intervienen en cualquier adicción.

- **Adrenalina.** La «hormona de la alerta máxima» es una de las sustancias que genera el cuerpo para que puedas luchar o huir en situaciones de riesgo vital. Cuando sientes que tu relación está en peligro (por ejemplo, él te grita y te amenaza con que te va a abandonar), se activa el sistema interno de alerta. Sientes estrés y ansiedad, y tu cerebro produce una fuerte descarga de adrenalina, que prepara los músculos para salir huyendo. El corazón te va a mil y sufres taquicardias. Cuando pasa la «amenaza», te relajas y te calmas, pero es una sensación momentánea. Regresas a tu estado natural hasta el siguiente episodio, cuando se te vuelva a activar el sistema de alerta al estar con él. La adrenalina también es la responsable de las «mariposas en el estómago», aunque en realidad es ansiedad estomacal. Se produce por una contracción del tubo digestivo que va del estómago al ano. Es lo que siente todo el mundo cuando se pone nervioso, como al hablar en público o antes de una operación quirúrgica.
- **Noradrenalina.** Es la responsable de los procesos de atención, concentración, humor y sueño. Interviene en situaciones estresantes, ya que aumenta la sudoración y la presión arterial. También puede producir la sensación de excitación y euforia cuando una adicta emocional está con su objeto de deseo, el señor *Gili*. Además, la noradrenalina provoca que eches de menos a tu pareja cuando no está.
- **Endorfinas.** Se conocen como «hormonas de la felicidad». Son las sustancias químicas que generan las sensaciones de alegría y bienestar. De forma saludable, las producimos cuando hacemos deporte, nos reímos, tenemos sexo, tomamos el sol o escuchamos música, lo que nos genera un efecto antidepresivo que actúa como analgésico y calmante natural, y reduce la sensación de estrés en el cuerpo. Cuando tu pareja y tú os reconciliáis tras una pelea y «estáis bien», segregas endorfinas y sientes una tranquilidad puntual. Del mismo modo, los adictos activan estas hormonas cuando consumen heroína, lo que les relaja.
- **Dopamina.** También llamada «hormona del placer», es clave en cualquier tipo de adicción y está asociada a la hiperactividad y a la sensación de euforia. Cuando una

persona consume aquello a lo que está enganchada (ya sea una sustancia como la cocaína, las redes sociales o la relación con una persona tóxica), el cerebro te recompensa (segrega un montón de dopamina), lo que te hace sentir un gran placer a corto plazo. Esta es la sensación que busca tu cerebro a todas horas, y provoca que vuelvas a consumir y que cada vez necesites más para alcanzar ese nivel de placer. Gestionada con fines saludables, la dopamina te ayuda a sentir entusiasmo y mejora la memoria y el aprendizaje para alcanzar tus sueños y objetivos. Sin embargo, mal canalizada, genera motivación excesiva (inagotable) por estar con la persona tóxica, querer arreglar la relación tóxica con él y no romperla en ninguna circunstancia, aunque sepas que debes hacerlo. Cuando él te da un like en una publicación, también segregas dopamina. Su déficit puede producir depresión, falta de deseo sexual, desilusión y debilidad.

- **Oxitocina.** Se conoce como «hormona del amor». Liberas oxitocina cuando tu pareja te acaricia, te besa, te abraza o tenéis sexo. Por eso muchas mujeres se enganchan tras mantener relaciones sexuales con un hombre: segregan esta hormona y se sienten queridas (aunque solo sea por un instante), ya que es muy adictiva. La oxitocina se encarga de crear y fortalecer vínculos con otras personas, y de generar en ti sensación de calma, protección y seguridad. También la segregamos cuando acariciamos a nuestra mascota o abrazamos a nuestro bebé, y cuando nos reímos o pasamos tiempo con nuestros seres queridos. Debido al efecto de la oxitocina, tiendes a relativizar lo malo que te hace esa persona. Al sentirte anestesiada, se produce en ti la «ceguera amorosa»: te pones las gafas rosas para mirar la relación. Solo recuerdas lo bueno que has vivido junto a él y borras los malos momentos de tu memoria emocional. Esto tiene una gran importancia en los factores que mantienen la adicción emocional y en las recaídas.
- **Serotonina.** Esta hormona tiene la función de regular el sueño, el apetito, el humor, la temperatura corporal, el estado de ánimo y las funciones intelectuales. Por eso, cuando nos falta, nos cuesta dormir, estamos irritables, de mal humor, con ansiedad o incluso entramos en un estado depresivo. Si nuestra autoestima está alta, el nivel de la hormona aumenta porque nos sentimos valiosas. Si estás en una relación de pareja sana y el vínculo emocional entre vosotros es fuerte, se generan mayores niveles de serotonina y sientes una gran estabilidad emocional y paz. En cambio, las personas atrapadas en una adicción emocional tienen niveles más bajos de esta hormona, lo que les provoca sensación de intranquilidad, y se obsesionan con su pareja, algo parecido a las incómodas sensaciones que experimenta quien sufre de trastorno

obsesivo compulsivo.

- **Feniletilamina.** Es la hormona que aparece durante el enamoramiento y genera el efecto «flechazo». Cuando te quedas pillada o te enganchas a un hombre, sea tóxico o no, se producen sensaciones de exaltación, hiperactividad y euforia, aumentas la energía sexual, tienes menos apetito y te cuesta dormir. Cuando una persona cae atravesada por una flecha de Cupido, pierde la noción del tiempo. Debido al efecto de la feniletilamina, los días pasan como si estuvieras en una nube. En cambio, si se rompe la relación o te abandonan, dejas de producir esta hormona y te sientes muy triste. Por eso muchas mujeres comen chocolate tras las rupturas, ya que también lleva esta sustancia.
- **Vasopresina.** Es la hormona de la «fidelidad» que promueve el contacto social. Esta sustancia química segregada en las relaciones de pareja monógamas y funcionales genera en ambas partes un vínculo profundo que se prolonga durante años. Una persona fiel a su pareja tiene niveles más altos de vasopresina que una infiel.
- **Testosterona.** Es la hormona de la «lujuria». Esta sustancia se encarga de regular la agresividad, el impulso y el deseo sexuales. La testosterona suele aumentar tanto en hombres como en mujeres al comienzo de las relaciones, por eso se tienen más ganas de sexo. Erróneamente, se piensa que solo los hombres segregan testosterona, pero de igual manera la presentamos las mujeres. Por su parte, ellos también producen dosis de estrógenos, las hormonas que se encargan de la reproducción femenina, la regulación del ciclo menstrual y el deseo sexual.

2. EL CEREBRO DE UNA ADICTA EMOCIONAL

En el inicio y el mantenimiento de cualquier adicción intervienen varias áreas. Las más importantes son las siguientes:

- **Área tegmental ventral (VTA).** Es el centro cerebral del placer, donde empieza la adicción emocional. Cuando haces algo que te genera bienestar, activas el «circuito de la recompensa» que se inicia en el VTA, la casilla de salida del proceso de gratificación. Esta área contiene neuronas que se proyectan hacia otras regiones del cerebro y desempeña un papel clave en la motivación, el deseo sexual, el placer y la valoración afectiva. El VTA está conectado con el sistema límbico, el más básico, que favorece la supervivencia y se encarga de regular las sensaciones placenteras.

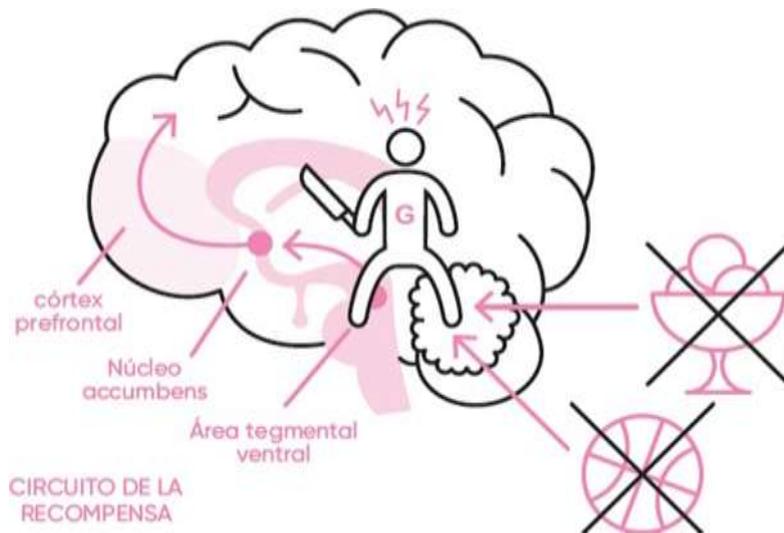
- **Núcleo accumbens.** Cuando las neuronas del VTA emiten una señal de excitación en situaciones agradables (comer, tener sexo, hacer una actividad que te guste, estar con tus seres queridos, ir a ver una exposición o practicar una actividad física), actúan como reforzadores sanos y gratificadores naturales. El núcleo accumbens, conectado al VTA, libera dopamina y refuerza la sensación de placer. La dopamina «enciende» el resto de las zonas del cerebro para que se orienten hacia esa causa o necesidad. El cerebro entiende (mal) que «consumir a esa persona» es de vida o muerte para la supervivencia de la adicta emocional, y se focaliza en ese objetivo. Lo peligroso es que, al seguir en la relación, segregas muchísima dopamina que te mantiene enganchada. Ahí está el problema.
- **Corteza prefrontal.** Esta zona nos ayuda a pensar, a tomar decisiones y a controlar nuestros actos e impulsos. Participa en los procesos de aprendizaje y en la repetición de las acciones importantes para la supervivencia (comer, beber agua, dormir, etc.). Con estas acciones, el cerebro libera dopamina -la señal que este necesita para saber que esa conducta es importante-, la memoriza, y en el futuro, la repite porque quiere volver a sentir ese refuerzo positivo, ese placer. La corteza prefrontal facilita el aprendizaje y promueve esta repetición. En cualquier tipo de adicción, esta zona se encarga de la conducta compulsiva para encontrar la droga. Como tú estás secuestrada y manipulada mentalmente por esa persona, no podrás tomar buenas decisiones ni controlar tus impulsos.

Circuito de recompensa de la adicta emocional

Si piensas en las adictas emocionales, en la puerta de entrada del VTA -el centro del placer- está tu persona tóxica, como si fuera un portero de discoteca, y no quiere que tu cerebro detecte otros estímulos agradables. Ha secuestrado tu mente (Figura 1).

Figura 1.

Circuito de recompensa

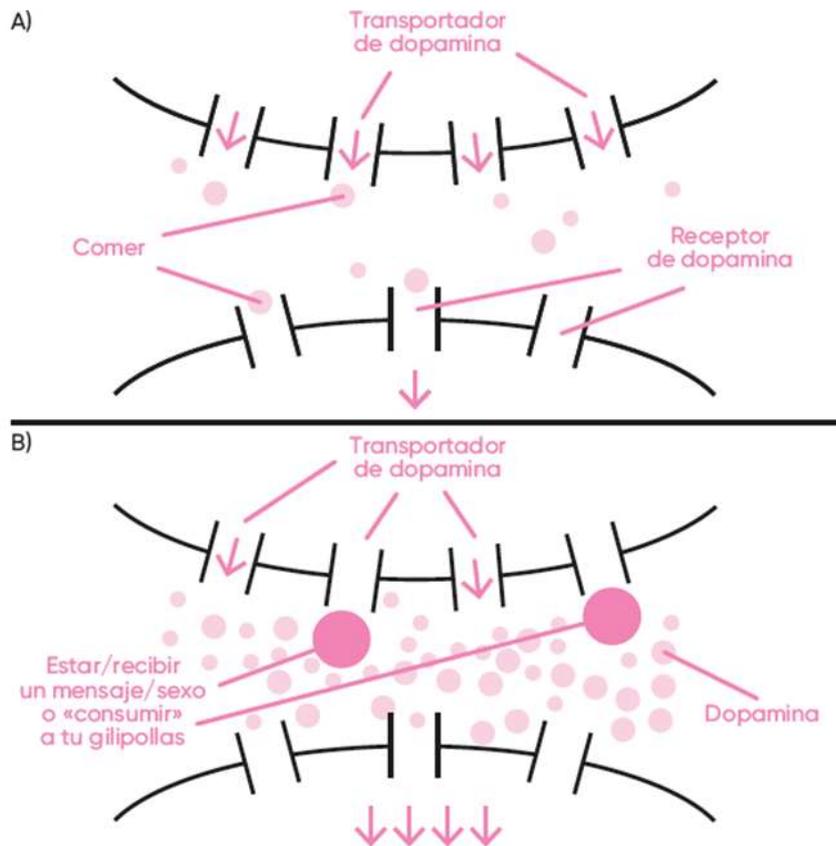


Imagina que existen dos mundos: el racional y el emocional. Si vives en el segundo, estás dopada de hormonas, lo que te hace incapaz de pasar al otro mundo, en el que podrías ver la realidad. En cambio, la gente que te quiere puede ser racional, ya que no mantiene una vinculación emocional con la persona tóxica y es consciente de lo destructivo que es estar y seguir con una persona tóxica, por eso siempre debes escucharla.

Cuando una mujer está enganchada a una relación tóxica, modifica el funcionamiento de su cerebro, además de su estructura, y mantiene conductas peligrosas con tal de seguir con él. Imagínate que la autopista que une el mundo emocional con el racional no funciona y no se puede producir una comunicación entre ambos. La razón no puede coger el mando de la nave ni poner orden al alboroto que están produciendo tantas emociones fruto de la adicción. Observa las siguientes imágenes (Figura 2) y encuentra las diferencias entre ellas:

Figura 2.

Transportador de dopamina



- A) Adicta emocional cuando come. Segrega muy poca dopamina al hacer algo que le guste, como comer.
- B) Adicta emocional cuando «consume» a su gilipollas (estar con él o todo lo relacionado con él). Segrega altísimos niveles de dopamina, lo que provoca una hiperactividad dopaminérgica.

La diferencia de los niveles de dopamina que segrega una adicta emocional al comer (placer natural), y al «consumir» al hombre tóxico, es enorme. Tu cerebro adicto se acostumbra a recibir altísimos niveles de dopamina, y cada vez querrá más. La mente se habitúa a obtener dosis masivas que se producen al «consumir», ya que es como una droga. Al caer en la adicción emocional, casi no segregas dopamina cuando realizas actividades que antes te producían placer, como comer algo que te guste.

Para considerar que existe una adicción, se deben cumplir estos tres criterios:

- 1. Síndrome de tolerancia.** Cada vez se necesita más la droga para lograr los mismos efectos y tener idéntica sensación. Necesitarás ir aumentando la dosis.
- 2. Craving.** Deseo intenso e irrefrenable de consumir.
- 3. Síndrome de abstinencia.** Conjunto de reacciones mentales y físicas muy negativas que se experimentan al dejar de consumir una droga.

Como sabemos, el efecto que produce el uso de cualquier droga es tremendamente dañino y muy adictivo.

¿Se puede cambiar el cerebro de una adicta emocional?

¡Sí! Es una buenísima noticia. El cerebro tiene una función llamada «neuroplasticidad», una capacidad excepcional muy curativa. Es como si estuviera hecho de plastilina y lo pudiéramos moldear, ya que está preparado para crear nuevas conexiones neuronales, desaprender y adquirir nuevos conocimientos, conductas y habilidades. Si el cerebro no tuviera esta virtud, seguiríamos igual año tras año, no cambiaríamos.

Gracias a esta neuroplasticidad, puedes modificar el patrón de relaciones que estableces con los hombres, aunque a lo largo de tu vida siempre tendrás que estar pendiente de no recaer en una adicción emocional. Por suerte, puedes desengancharte de tu relación tóxica al igual que cada día miles de personas se desintoxican de adicciones a sustancias. Fui testigo de ello cuando trabajé como psicóloga en formación en un centro de adicciones en Madrid.

¿Qué relación existe entre la neuroplasticidad cerebral y el cerebro de una adicta emocional? Con mucho esfuerzo y trabajo, puedes salir de este callejón sin salida en el que te has metido. He conocido casos de adictos a la cocaína que nunca la volvieron a probar (cuando decidieron abandonar esa vida miserable a raíz de su adicción).

Las seis fases en una relación de adicción emocional

Las relaciones tóxicas siguen el siguiente patrón circular de seis etapas muy características (Figura 3):

Figura 3.

Las seis fases en una relación de adicción emocional



1 Luna de miel: euforia

Lo idealizas. Él tiene puesto su disfraz del «hombre más maravilloso» que jamás has conocido. En realidad, es un depredador emocional.

2 Subordinación

Te sometes a él y te anulas como persona y mujer, con tal de no perderlo.

3 Fase de peleas o abuso por parte de él hacia ti

Él muestra su verdadera cara. Algunas adictas emocionales suelen hacer demandas excesivas hacia la pareja en esta fase.

4 Ruptura

Quieres volver con él, a pesar de que sabes que es un abusador.

5 Relación de transición

Intentas engancharte a otros gilipollas, pero al no funcionar, vuelves con tu exgilipollas.

6 Recomenzo

Volvés. Tú crees que va a cambiar (ingenuamente) ¡Y vuelta a empezar el ciclo tóxico! Así podés estar años.

El problema suele darse en la cuarta etapa, la ruptura. La iniciativa la toma el hombre tóxico, y la adicta emocional se niega a asumir el final. Como ella no sabe estar sola, en lugar de pasar el duelo con dignidad, se engancha a otros hombres de transición, sin éxito. Al no llegar a buen puerto con estas personas de «paso», la yonqui del amor retoma la relación con su ex-pareja tóxica (uno de los dos busca al otro), y vuelve al punto de partida, la fase 1. De nuevo en la casilla de salida, y tendrá el mismo desenlace fatal que las veces anteriores. Es un círculo vicioso que una y otra vez vuelve a hacer que gire la rueda entre la adicta emocional y el hombre tóxico, lo que impide el desenganche. ¡Qué mareo, es agotador!

3. CAUSAS DE LA ADICCIÓN EMOCIONAL

Experiencias traumáticas en la niñez

La adicción emocional comienza de niños. La infancia es el patio de recreo en el que jugamos el resto de nuestra vida. Como decía Frederick Douglass, es más fácil construir niños fuertes que reparar adultos rotos (Mapp y Gabel, 2019). Haber vivido infancias complicadas nos hace vulnerables a caer en manos de una persona tóxica. Estas son algunas de las situaciones que se consideran traumáticas en la niñez:

- Haber sufrido abuso verbal, emocional, físico o sexual.
- Padres con algún tipo de adicción (drogas, alcohol, etc.) o con alguna enfermedad mental (esquizofrenia, trastorno de personalidad, depresión o ansiedad).
- Haber sido víctima de una violación o de acoso escolar en el colegio.
- Haber vivido muertes repentinas, en un entorno de violencia de género o un divorcio complicado de los padres.

Las situaciones anteriores son devastadoras para la vida de un ser humano y favorecen que se caiga en una dinámica tóxica. Aunque no son las únicas, como veremos a continuación.

Progenitores

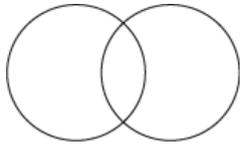
En función de cómo se comportaron con nosotros nuestras principales figuras de apego -que suelen ser nuestros padres-, desarrollamos una personalidad concreta, una mayor o menor salud mental, y una forma de relacionarnos con los demás, es decir, un sistema de apego u otro. Bajo mi personal punto de vista, hay cinco tipos de progenitores, el primero, los padres sanos. Los otros cuatro son tóxicos por distintas razones, en mi opinión.

1. Progenitores democráticos. Su lema educativo es: «¿Qué necesitas? ¿Cómo podemos ayudarte?». Suelen ser padres sanos, equilibrados, con normas claras, firmes pero accesibles y que dan mucho cariño a sus hijos.

El resultado de este estilo educativo es una mujer segura en la edad adulta, afectiva, emocionalmente estable, y con una fuerte autoestima. Estas mujeres tienen su vida y no intentan controlar a nadie. No suelen caer en la adicción emocional. Si se juntan un hombre y una mujer funcionales y seguros en la edad adulta, dan lugar a una relación sana de pareja interdependiente. La forma visual que daría está formada por dos círculos y un espacio compartido (Figura 4). Cada uno tiene su espacio y otro, común, que la pareja comparte. Es el modelo ideal, el que todos deberíamos tener.

Figura 4.

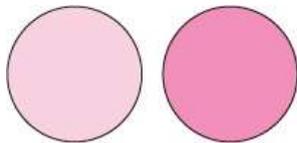
Modelo ideal de pareja



- 2. Progenitores ausentes.** Su lema educativo es: «No nos molestes. Estamos muy ocupados». Suelen ser padres egoístas, sin límites ni normas en casa, que tienen un nivel bajo de exigencia y un escaso afecto hacia sus hijos. El resultado de este modelo de crianza en la niñez es la mujer evitativa en la edad adulta. Respecto a sus emociones, es fría, incapaz de comprometerse y sin necesidad de emparejarse. Este tipo de mujer huye de la cercanía y de la intimidad. Si se juntan dos personas evitativas, dan lugar a una pareja isla. Solo ellos pueden ser felices en una relación así. Cada uno vive su vida sin contar con el otro (Figura 5).

Figura 5.

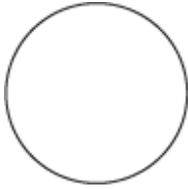
Modelo de pareja isla



- 3. Progenitores sobreprotectores.** Su lema educativo es: «Tenemos muchísimo miedo de que te pase algo» o «Soy tu amiga, no tu madre». Son padres complacientes, cariñosos, que no privan de nada a sus hijos y tienen un nivel bajo de exigencia con ellos. El resultado de este modelo de enseñanza en la niñez puede ser de dos tipos. La primera, la **mujer ansiosa**, insegura, obsesiva y que necesita muestras constantes de amor por parte de su chico. Si se juntan dos personas que viven el amor desde la ansiedad, forman una pareja tóxica llamada «fusión». Ambos son el mismo círculo. Todo lo hacen juntos y no hay espacio para su individualidad. Una adicta emocional forma este tipo de relaciones de pareja, o lo va a intentar, fusionándose todo lo que el otro la deje. La segunda es la **mujer ambivalente**: un día quiere estar con su pareja y al otro, dejarla. Tiene miedo al abandono, por lo que necesita fusionarse con él, pero exige su espacio y sale corriendo a la primera de cambio. Va saltando de la pareja fusión a la pareja isla.

Figura 6.

Modelo de pareja fusión



- 4. Progenitores autoritarios.** Su lema educativo es: «Aquí mandamos nosotros. Tú te callas». Son padres fríos, severos y rígidos, con un nivel bajo de afecto y alto grado de exigencia con sus hijos. El resultado de este modelo educativo en la niñez es una mujer sumisa en la adultez. Dice que sí a todo lo que le proponga su pareja y no sabe ponerle límites. Lo acepta todo con tal de que no la abandone su gilipollas. Si una mujer sumisa se junta con un gilipollas, forman la pareja tóxica engullida: él es el círculo grande y ella el pequeño, absorbida por él. Es otro ejemplo de una relación de pareja con adicción emocional.

Figura 7.

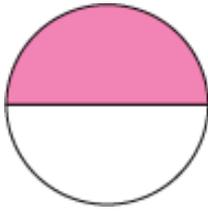
Modelo de pareja tóxica engullida



- 5. Progenitores maltratadores.** Su lema educativo es “te maltrato porque eres de mi propiedad. Puedo hacer contigo lo que quiera». Suelen ser padres que pegan, gritan e insultan a sus hijos, y estos crecen sin afecto. El resultado es una mujer desorganizada en la edad adulta. En una relación de pareja se comporta de forma ansiosa y, en la siguiente, de manera evitativa. Sus conductas son contradictorias e inadecuadas, no confía en su chico, evita expresar sus sentimientos y puede ser impulsiva o explosiva. Puede caer en relaciones de adicción emocional, como la pareja tóxica coadicta. Ambos son adictos a la relación. El ejemplo clásico es el de mujer salvadora y hombre cocainómano/alcohólico.

Figura 8.

Modelo de pareja tóxica coadicta



Si durante la infancia tus padres no te pusieron límites ni recibiste muestras de amor, e interiorizamos que debes esforzarte para ganarte el cariño y la aceptación del resto, seguro que piensas que, para que te quieran, no es suficiente con ser tú misma. Entonces buscarás el amor, la aprobación y la atención de los demás de forma excesiva para ser reconocida como ser humano, ya que en la infancia no lo recibiste. También puede que hayas visto en tu madre un modelo de relación de pareja basado en la sumisión o en los malos tratos, y que lo hayas normalizado e imitado.

4. LA DEPENDENCIA EMOCIONAL

Como afirma el psicólogo Arun Mansukhani (2013), hasta hace muy poco se creía que había que ir de la dependencia absoluta de la infancia a la independencia completa en el mundo adulto. Pero, ¿por qué nos imponemos la independencia absoluta como símbolo de madurez emocional y de fortaleza física? Y peor aún, ¿por qué me siento culpable si necesito a mis seres queridos para sentirme bien?

La dependencia emocional está muy mal vista en la sociedad actual. Sin embargo, se nos olvida que los humanos somos los seres más dependientes y sociales que existen en la Tierra. Desde que nacemos, necesitamos años de cuidados y atención hasta que somos capaces de ser autónomos si nos comparamos con el resto de los seres vivos. Por lo tanto, no podemos ir contra nuestros genes sociales y contra la vinculación entre unos y otros, y mucho menos luchar contra ella. Como especie, nuestro desarrollo evolutivo es social y en sociedad. Sin esta herramienta de socialización, no habiéramos sobrevivido.

Como consecuencia de esta confusión teórica, la dependencia emocional es un tema muy estigmatizado, un gen que hay que erradicar a cualquier precio, como si fuera una pandemia afectiva que se ha extendido por el mundo y que tenemos que exterminarla como sea para no volver a caer en ella. La dependencia emocional no solo no es mala, sino que es necesaria. La pregunta no es si tenemos que depender unos de otros, porque la respuesta es sí. Lo correcto sería preguntarnos: ¿cómo debemos depender y de qué tipo de personas?

Los cuatro tipos de vínculos emocionales

Vínculos emocionales constructivos

- 1. Dependencia vertical.** Dependencia emocional y física positiva en la infancia. Es cuando un bebé o niño necesita totalmente a sus padres. Hacia los doce años, al entrar en la adolescencia, tienen que empezar a pasar de la dependencia vertical a la horizontal. Conforme alcanzamos la adultez, la dependencia emocional debería pasar de vertical a horizontal. Hay personas que presentan problemas durante esta transición, lo que genera dificultades a la hora de vincularse con los demás y en pareja. Cuando pasamos de la niñez a la adultez, el objetivo no es volvernos independientes emocionales, sino desarrollar lazos afectivos sanos de interdependencia con otras personas: pareja, hijos, familia, amigos y sociedad.

Figura 9.

Dependencia vertical



- 2. Dependencia horizontal o interdependencia.** Es la dependencia emocional saludable y positiva que se da de igual a igual en la edad adulta. Esta vinculación tendría que darse en las relaciones de pareja y con otras personas. Ambas partes dan y reciben, se apoyan y se cuidan. Sería el modelo de la pareja interdependiente que hemos visto.

Figura 10.

Dependencia horizontal o interdependencia



Vínculos emocionales destructivos

- 3. Adicción emocional.** Vínculo negativo y patológico que se da en una relación tóxica entre dos adultos, aunque me centro en el ámbito de la pareja. Son relaciones sentimentales en las que se producen manipulaciones, abusos emocionales y maltrato físico o psicológico. Como hemos visto, la dependencia emocional es buena y necesaria. Por ejemplo, yo dependo emocionalmente de las personas a las que quiero. Mi familia, mis amigos, mi pareja... Son personas maravillosas que me nutren la mente y el alma, dan color a mi vida y sacan lo mejor de mí. Distinto sería que me trataran fatal, me destruyeran psicológicamente y yo siguiera enganchada a esos vínculos tóxicos sin capacidad para cortarlos. Entonces me convertiría en una adicta emocional
- 4. Coadicción emocional.** Vínculo negativo entre dos adictos emocionales. El ejemplo clásico es la mujer enganchada a un hombre con problemas como el alcoholismo. Ella quiere rescatarlo de esa mala vida y él la necesita para mantenerse económica y afectivamente.

Mitos sobre el amor romántico

Un mito es una idea (errónea o no) que se tiene sobre algo. Estas creencias están basadas en experiencias personales, opiniones transmitidas por nuestros padres, por la gente que nos rodea, por las películas que vemos, por la sociedad y la cultura en las que nos desarrollamos. Todas las adictas emocionales comparten mitos sobre el amor, creencias, en este caso, distorsionadas o tóxicas sobre las relaciones y sobre cómo nos relacionamos en pareja que actúan en ellas de forma inconsciente. Suelen decir frases como las siguientes: «Sin mi chico, la vida no tiene sentido», «El amor todo lo puede», «Quiero encontrar a mi media naranja», «Hay que aguantarlo todo en nombre del amor», aunque vaya en contra de su dignidad, o «Los celos son una prueba de amor». Estas son solo algunas ideas habituales que alimentan y mantienen tu adicción emocional.

Baja autoestima

No solo los mitos, también el amor propio influirá mucho en aguantar o no una relación disfuncional. La autoestima es el valor que te das a ti misma, cómo te ves y qué crees que mereces en la vida. Es la piedra angular sobre la que se asienta nuestra salud psicológica a la hora de relacionarnos con los demás y en pareja. Si tienes buena autoestima, podrás expresar tus deseos o necesidades a tu pareja, ponerle límites de forma clara cuando sea necesario y

establecer confianza, comunicación y compromiso con él.

Cuando te quieres de verdad, no dejas que nadie te trate mal, establecer relaciones sanas con las personas que te rodean o, de no ser así, cortas, te alejas o comunicas tus necesidades. Una paciente que superó la adicción emocional me dijo: «A mí lo que me atrae es que alguien me trate como una reina, no como una basura».

Si, por el contrario, te quieres poco a ti misma, no te sientes valiosa o merecedora de amor, permitirás que tu pareja te trate mal, no sabrás poner límites a los abusos de otras personas, con lo que tendrás miedo a relacionarte y aceptarás situaciones intolerables. Los demás te tratarán como tú se lo permitas. Cómo te hablas a ti misma, cómo te percibes a ti misma, será fundamental para tener o no a tu lado a un hombre que te merezca. Dime con quién andas y te diré cómo tienes tu autoestima.

Otras circunstancias en la adultez

Otra causa de la adicción emocional son las limitaciones que algunas personas pueden tener para dejar esa relación por falta de independencia económica. Muchas veces el maltrato empieza por aquí: tu pareja te dice que dejes de trabajar, tú lo haces para cuidar de la familia, y acabas dependiendo de él. De ahí la importancia de que seas libre e independiente respecto al dinero. También puede suceder lo contrario: que tu pareja tenga problemas económicos y que, si se rompe la relación, él se quede en una situación precaria, incluso en la calle. Así que no lo dejas porque te da pena. Por increíble que parezca, también hay yonquis del amor con una buena autoestima que tuvieron una infancia feliz y sus padres las quisieron, pero han sufrido mucho en sus relaciones y han experimentado situaciones traumáticas, como pillar a su marido en la cama con otra mujer. O vivir la muerte repentina de su pareja, fruto de un accidente o de una enfermedad. En realidad, ninguna persona está fuera de peligro por lo que se refiere a la adicción emocional. Es fundamental tener en cuenta todas estas causas para entender la adicción emocional para poder librarte de ella.

CONCLUSIONES

Después de explorar en detalle los aspectos más profundos de la adicción emocional, queda claro que este fenómeno es una compleja interacción entre la biología, la psicología y las experiencias personales. A través del análisis de las fases típicas de los adictos emocionales y los síntomas característicos, se revela cómo un vínculo emocional puede llegar a ser tan poderoso como una adicción a las drogas. Sin embargo, al comprender la bioquímica del cerebro involucrada y la capacidad de neuroplasticidad, se abre la puerta a estrategias terapéuticas efectivas para superar este enganche tóxico.

Es esencial destacar que la adicción emocional no está limitada por género o preferencia sexual, afectando a personas de todas las identidades por igual. Además, la distinción entre dependencia emocional y adicción emocional resalta la complejidad del problema y la necesidad de enfoques personalizados en el tratamiento.

En última instancia, aunque la adicción emocional pueda ser devastadora, el hecho de que la neuroplasticidad cerebral permita desaprender patrones destructivos, y adquirir nuevos hábitos emocionalmente saludables, ofrece esperanza para la recuperación. A través de un enfoque amplio podemos ver que es posible liberarse del ciclo de la adicción emocional y cultivar relaciones más equilibradas y satisfactorias.

BIBLIOGRAFÍA

- Ferreiro, L. (2023). *Adicta a un gilipollas: Supera tu adicción emocional a una relación tóxica*. Grijalbo.
- Mansukhani, A. (2013). Dependencias interpersonales: las vinculaciones patológicas. Conceptualización, diagnóstico y tratamiento. En García, A. D. y Cabello, F. (eds.), *Actualizaciones en sexología clínica y educativa*, (pp. 197-214). Universidad de Huelva.
- Mapp, S. & Gabel, S.G. (2019). It is easier to build strong children than to repair broken men. *Journal of Human Rights and Social Work*, 4, 145-146. <https://doi.org/10.1007/s41134-019-00106-z>

Perspectiva de género y otros debates sobre la mujer

Yanelis Leyva Abreu

Universidad de Holguín, Cuba
ORCID: 0000-0002-4185-2360
yanelisleyva527@gmail.com

Yoryana Norvelis Hidalgo Labrada

Universidad de Holguín, Cuba
ORCID: 0000-0001-8101-9309
yoryananh@uho.edu.cu

Beatriz Almaguer Ramírez

Universidad de Holguín
ORCID: 0000-0003-4289-1203
beatrizalmaguer9@gmail.com

RESUMEN

De un tiempo a esta parte, en muchas regiones del mundo, se están realizando acciones para disminuir la brecha que existe entre hombres y mujeres en temas relacionados con los derechos y deberes sociales, políticos y/o domésticos, etc... Se manejan cifras y datos que enaltecen los logros obtenidos, los avances que ha alcanzado la mujer moderna, el empoderamiento femenino. Se habla de la mayor participación económica y política que tiene la mujer del siglo XXI en la sociedad, la libertad de acción y de expresión, la equidad salarial, las oportunidades de profesionalizarse, entre otras. Pero no mucho se debate acerca de verdades y situaciones que están detrás de cada logro obtenido. De los sacrificios que implica para las mujeres cada escalón superado en el largo ascenso hacia una sociedad más equilibrada. El objetivo del presente escrito es socializar criterios recabados con el empleo de métodos empíricos, a partir de experiencias, opiniones, y criterios de mujeres y hombres que han accedido a compartirlas con las investigadoras, con la intención de crear una conciencia sobre la necesidad de entender que la única manera de ser justos es logrando equidad y equilibrio en las obligaciones, oportunidades, deberes y derechos de cada sujeto, sin importar su género. En el escrito se exponen, además, definiciones actualizadas de conceptos como equidad y lenguaje inclusivo, entre otros, de modo que quien lea pueda aprender sus diferencias, semejanzas y características, como vía para desarrollar en las personas una educación inclusiva.

Palabras clave: Género, equidad, actitudes, mujer, perspectiva de género, Cuba.

Gender perspective and other debates about women

ABSTRACT

For some time now, actions have been carried out worldwide to reduce the gap that exists between men and women in issues related to social, political and/or domestic rights and duties, etc... Figures and data are used that praise the achievements obtained, the advances that modern women have achieved, female empowerment. They talk about the greater economic and political participation that 21st century women have in society, freedom of action and expression, salary equity, opportunities to become professional, among others. Nonetheless, there is not much debate about the truths and situations hidden behind each achievement obtained, of the sacrifices that each step taken implies for women in the long climb towards a more balanced society. The goal of this paper is to socialize criteria collected with the use of empirical methods, based on the experiences, opinions, and criteria of women and men who have agreed to share them with the researchers, with the intention of creating awareness about the need to understand that the only way to be fair is to achieve equity and balance in the obligations, opportunities, duties and rights of each subject, regardless of their gender. The writing also presents updated definitions of concepts such as equity and inclusive language, among others, so that whoever reads can learn their differences, similarities and characteristics, as a way to develop inclusive education.

Keywords: gender, equity, attitudes, women, gender perspective, Cuba.

Perspectiva de gênero e outros debates sobre mulheres

RESUMO

Já há algum tempo, em muitas regiões do mundo, têm sido tomadas ações para reduzir o fosso que existe entre homens e mulheres em questões relacionadas com direitos e deveres sociais, políticos e/ou domésticos, etc., que exaltam as conquistas obtidas, os avanços que as mulheres modernas alcançaram, o empoderamento feminino. Falam da maior participação econômica e política que as mulheres do século XXI têm na sociedade, liberdade de ação e expressão, igualdade salarial, oportunidades de profissionalização, entre outros. Mas pouco se discute sobre as verdades e situações por trás de cada conquista alcançada. Dos sacrifícios que cada passo dado implica para as mulheres na longa escalada rumo a uma sociedade mais equilibrada. O objetivo deste artigo é socializar critérios recolhidos através de métodos empíricos, baseados nas experiências, opiniões e critérios de mulheres e homens que aceitaram partilhá-los com investigadores, com o intuito de consciencializar sobre a necessidade de compreender que a única forma de ser justo significa alcançar a equidade e o equilíbrio nas obrigações, oportunidades, deveres e direitos de cada sujeito,

independentemente do seu género. O ensaio também apresenta definições atualizadas de conceitos como equidade e linguagem inclusiva, entre outros, para que quem o lê conheça suas diferenças, semelhanças e características, como forma de desenvolver a educação inclusiva.

Palavras-chave: género, equidade, atitudes, mulher, perspectiva de género, Cuba.

INTRODUCCIÓN

Allá por el siglo XVII una mujer escribió:

Hombres necios que acusáis
A la mujer sin razón
Sin ver que sois la ocasión
De lo mismo que culpáis:

sin con ansia sin igual
solicitáis su desdén
¿por qué queréis que obren bien
si las incitáis al mal?(...)

¿Qué humor puede ser más raro
que el que, falto de consejo,
él mismo empaña el espejo
y siente que no esté claro?

pues, ¿para qué os espantáis
de la culpa que tenéis?
queredlas cual las hacéis
o hacedlas cual las buscáis (...).

Así criticaba la monja mexicana sor Juana Inés de la Cruz a los hombres por el tratamiento que daban a las mujeres de su época. A través de su poesía, exponía la desigualdad y la injusticia de los cuales es víctima la mujer a causa del machismo y la discriminación femenina: la actitud hipócrita, egoísta e impulsiva que han adoptado muchos hombres a lo largo de la historia. ¿Cuánto habrá evolucionado esa concepción desde el siglo XVII hasta el momento?

Las cifras, los números y encuestas, dirán que ese tipo de pensamiento ha sido erradicado gracias a las acciones que las sociedades y los gobiernos han realizado para equilibrar las diferencias entre hombres y mujeres. Hoy es común emplear conceptos como lenguaje inclusivo y equidad de género como grandes logros sociales, como justicia a la crítica hecha por son Juana en el siglo XVII. Pero, ¿qué son y cuánto tienen de cierto?

Este artículo pretende resumir aspectos de una investigación dirigida a la elaboración de un ensayo crítico que propicie la reflexión en torno a temas relacionados con la perspectiva de género desde la discusión de algunos aspectos que atentan contra los justos derechos y deberes entre hombres y mujeres.

Uno de los objetivos fundamentales del artículo es generar en las personas una perspectiva de género desde el conocimiento básico que se pueda adquirir acerca del tema, lo que traerá

consigo una mayor autovaloración psicológica, y el desarrollo de una educación inclusiva enfocada hacia dentro del propio individuo, y hacia la sociedad y su entorno familiar.

El origen de la investigación está ubicado en las acciones realizadas dentro del proyecto interuniversitario “Mujeres en situaciones profesionales: una experiencia Cuba-Canadá (Lafortune et al., 2024)”, al que pertenecemos, y cuyos primeros pasos estuvieron dirigidos a diagnosticar la situación que presentan las sociedades cubanas y canadienses, respectivamente, en relación con el conocimiento y puesta en práctica de la temática de equidad y perspectiva de género en los diversos sectores sociales. Los resultados expuestos son los obtenidos en el entorno laboral, familiar y social inmediato de las investigadoras cubanas.

El tratamiento que se le da a los problemas criticados en el artículo tiene un enfoque constructivo, educativo, e informativo, redactado con un lenguaje sencillo y fácil de comprender en cualquier contexto y dirigido a todo tipo de estrato social. Se seleccionan tres temas presentados a discusión, y la investigación presenta posibilidades de seguir desarrollándose a partir de otros temas detectados en el diagnóstico, y que merecen ser discutidos, y criticados, en aras de la búsqueda de soluciones a corto plazo. La discusión de los resultados obtenidos demuestra la pertinencia y necesidad de la investigación, y la urgencia en la concepción de acciones prácticas que favorezcan la educación de la sociedad en una perspectiva de género equitativa e inclusiva.

1. EL ENFOQUE DE GÉNERO Y OTROS CONCEPTOS AFINES.

Existen definiciones, sobre el enfoque de género, expresadas por diversos autores como García (2010), Naranjo (2010), Lagarde (2012) o Cabello y Martínez (2013, 2017), y desde diferentes puntos de vista, atendiendo a la psicología, la pedagogía o la sociología, por solo mencionar algunas que, en general, se centran en ofrecer un enfoque hacia el logro de la igualdad, de la justicia, y en la garantía de que se le permita a los seres humanos realizarse y superarse a sí mismos en correspondencia con sus destrezas y capacidades.

Oliva (2007) expresa que, en el sistema sexo-género, este último es considerando como una línea divisoria impuesta socialmente a partir de relaciones de poder, que asigna espacios, tareas, deseos, derechos, obligaciones y prestigio.

Todos los autores antes citados concuerdan en que los individuos de ambos sexos no deben estar marcados por estereotipos que trunquen su desarrollo o impidan conductas o toma de decisiones que limiten su progreso; no obstante, seguimos la línea de pensamiento ofrecida por Lagarde (2012), quien defiende que el género es aquello que está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos, en sus relaciones y en la política, ya que su visión feminista del concepto establece que el contexto y las circunstancias en que se desarrollan, hombres y

mujeres, posibilitará su acceso a las posibilidades de expresarse, y superarse social y personalmente.

Por ende, a modo de resumen de esta idea, puede decirse que el enfoque de género es el acercamiento que se realiza a las relaciones desiguales que existen entre hombres y mujeres, debido a su género, y la búsqueda de soluciones para disminuir la brecha de desigualdad y discriminación existente, hasta el momento, relacionada con la identidad sexual de un individuo.

El tema del enfoque de género ha traído consigo otros conceptos como perspectiva de género, igualdad, equidad, lenguaje inclusivo, entre otros, de los cuales existen defensores/as y detractores/as. ¿En qué consisten?

Al concepto de perspectiva de género se refiere por primera vez el psicólogo John Money, en 1951 para hacer alusión al componente cultural y, especialmente, a la influencia educativa en la formación de la identidad sexual (Crocq, 2022). La mexicana Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2023) en su artículo 5, fracción VI, define el concepto como

la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de la mujer que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.

En consonancia con lo anterior, la también mexicana Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia (2024), en el artículo 5, fracción IX define la perspectiva de género como

la visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad a derecho y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones.

Ambas leyes habrían sido concebidas con la intención de eliminar la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a las herramientas para su autorrealización social y personal.

La perspectiva de género, por tanto, permite analizar la forma en la que la sociedad y los

individuos que la componen, entienden y proyectan temas relacionados con el sexo, el género y la orientación sexual de sus congéneres. Es reconocer que la forma de ver el género puede ser diferente dependiendo de las sociedades y las épocas históricas: la condición de género no es, entonces, natural, sino producto de la sociedad.

Desde la experiencia fáctica y los estudios realizados acerca del tema, creemos que es fundamental educar a la sociedad en el desarrollo de una perspectiva de género, por cuanto, la palabra perspectiva lleva implícito un significado de acción adquirida como parte natural del comportamiento; respeto, tolerancia y/o aceptación de la diversidad sin esfuerzo, sin meditación predeterminada.

En cambio, enfoque lleva implícito en su carga semántica un esfuerzo predeterminado y programado, que no siempre resulta natural e inmediato en la acción de aceptar y/o respetar la diversidad de género que adopten las demás personas, de modo que se eviten situaciones de marginación, violencia e injusticia.

En la línea de pensamiento de Lagarde (1996), pensar con perspectiva de género requiere una visión general indispensable. En cuanto a los términos igualdad y equidad, existen diversos criterios. Algunos autores e investigadores del tema los emplean indistintamente, aun cuando, con solo consultar un diccionario, queda claro que no son sinónimos.

Igualdad implica una relación de correspondencia y proporción que resulta de muchas partes que uniformemente componen un todo. Es un principio constitucional que estipula que hombres y mujeres son iguales ante la ley; aunque, es necesario aclarar, a despecho de las burlas y reclamos de los detractores y conservadores tradicionalistas, que no somos genéticamente iguales.

En cambio, la equidad es la opción de brindar a hombres y mujeres las mismas oportunidades y las mismas condiciones para que alcancen su realización profesional y personal desde las condicionantes que los caracterizan.

Concluyendo esta línea de pensamiento, consideramos que, a pesar de que todos estos conceptos tienen en común el hecho de ofrecer a los individuos el respeto, el derecho y las oportunidades de realización social e individual que cada uno merece, las diferencias estriban en que igualdad implica dar a todos por igual, sin tener en cuenta sus necesidades y diferencias personalógicas; en cambio, equidad implica dar a cada uno lo que necesita. La igualdad es una disposición legal derivada en un derecho que tiene todo ser humano; en cambio, la equidad es una disposición de carácter ético y axiológico que viene a corregir desequilibrios que la sociedad, la religión u otros factores introducen entre hombres y mujeres.

El elemento conductor que une las concepciones teóricas antes mencionadas con las acciones prácticas es el lenguaje inclusivo.

2. ¿QUÉ ES Y QUÉ SE HA DICHO DE ELLO?

El pensamiento y el lenguaje son dos elementos inseparables de la vida social del hombre y se han desarrollado a la par del ser humano. El lenguaje es la envoltura material del pensamiento y, por ende, es la herramienta fundamental con la que el ser humano, a lo largo de su evolución, ha ido expresando su conciencia, sus pensamientos, sus opiniones y su posicionamiento ante determinados fenómenos políticos, sociales, culturales, etc.

En los últimos tiempos se ha venido observando una escisión entre defensores/as y detractores/as del lenguaje, llamémosle, tradicional, y los/as del tipo del lenguaje que agrupa y representa a sectores de la sociedad que, de alguna manera, se han salido del comportamiento tradicional, pero que tienen tanto derecho como los/as demás a ser parte.

En primer lugar, hay que partir las diferencias que existen entre el concepto de lenguaje estándar, utilizado por la lingüística, y el lenguaje inclusivo, visto este último como un fenómeno en expansión en los últimos tiempos, y que se ha convertido en una herramienta del movimiento feminista para visibilizar a grupos determinados de la población. Algunos/as investigadores/as han ofrecido sus opiniones y conceptos acerca del tema.

Hay investigadores/as que definen el lenguaje estándar como una variedad asociada a la educación y a la transmisión en contextos públicos que podemos ver claramente a través de la lengua escrita, y por esta razón se ha creado una idea falsa de que los/as hablantes que manejan más la variedad estándar serán más valorados/as o aceptados/as por la sociedad, y su discurso será más visible y etiquetado como correcto; en cuanto al lenguaje inclusivo, puede definirse como una intervención del discurso público, que genera el/la lingüista con el fin de crear una conciencia acerca de la injusticia: Se busca crear, en quien escucha, una especie de segunda capa de sentido, independientemente del tema del que se está hablando, explicando la intervención del discurso como un efecto de involucramiento, uno/a anima, a quien escucha, a involucrase en un tema, a posicionarse políticamente ante una situación (Nan, 2020).

El uso correcto de este tipo de lenguaje implica una responsabilidad y cuidado a la hora de formular opiniones y expresarlas públicamente. Existen diversas variantes del lenguaje inclusivo. Desde el Medioevo se han empleado distinciones entre lo femenino/masculino en las profesiones: labriego/labriega, pastor/pastora, etc... y en la actualidad términos como doctor/doctora, abogado/abogada... son muy comunes, y eso no ha causado ningún problema en el orden lingüístico. Esta exigencia trae consigo la producción de textos orales y escritos en los que todos los sintagmas nominales, adjetivos incluidos, deban duplicarse, lo que hace el discurso largo y extenuante, en opinión de los/as muchos/as detractores/as de esta alternativa.

Hay quienes pueden hablar de lenguaje no binario, con cambio de morfema, que se ha comenzado a usar más recientemente, con el uso de la 'e' como marca de género inclusivo neutro, ahora también tomando en cuenta a las personas transgénero; o de la '@', y las letras 'x' y 'e', como marcas de género inclusivo, cuestiones que son ajenas a la morfología del

español, y también innecesarias según un sector de los/as estudiosos/as del tema.

Es interesante el concepto de epiceno, es decir, sustantivos animados que designan por igual a individuos/as de ambos sexos, independientemente del género gramatical del sustantivo, es decir, es el empleo de un sustantivo neutro que incluya y admita, tanto a masculino como femenino. Ejemplos: gorila, águila, cría, víctima, personaje, entre otros.

En cualquiera de las variantes con las que nos sentimos identificados/as, el lenguaje inclusivo no está, para nada, alejado del lenguaje tradicional o estándar que se ha venido empleando toda la vida, y que los/as academicistas defienden de cualquier cambio moderno.

En nuestra opinión, no todo se trata de hacer cambios gramaticales en la forma en que expresamos nuestra posición acerca de un tema determinado, en este caso las cuestiones de perspectiva de género e inclusión, para sentirnos o hacernos ver inclusivos y respetuosos de la diversidad, sino que en verdad se apuesta porque ocurra un cambio de conciencia que vaya aparejado a nuestro comportamiento de cara al entorno social del que formamos parte.

¿Qué pasa hoy con el tema de género en el mundo? La búsqueda de soluciones para disminuir las manifestaciones de violencia, en todas sus variantes, la discriminación por razones de identidad sexual, la eliminación de sociedades y comportamientos patriarcales, entre otras, ha sido preocupación de sociedades, alrededor del mundo, en las últimas décadas del siglo XX, y en las primeras del siglo XXI.

El tema de la equidad de género se ha manifestado tanto en resoluciones y declaraciones de organismos internacionales, así como en tratados, acuerdos y convenios gubernamentales, en foros y conferencias mundiales de educación y cultura.

Así también, movimientos feministas hicieron su labor desde las primeras décadas del siglo XX en diversos países europeos, y en los Estados Unidos, para promover el voto, lograr la legalización del aborto, la participación de la mujer en la vida política (Rodríguez y Dzul, 2019).

3. METODOLOGÍA Y CONTEXTUALIZACIÓN.

La metodología empleada en la investigación es de carácter cualitativa, pues se precisaba obtener datos de entrevistas y estados de opiniones, cuyas cifras no pueden ser medidas, pues se basan en experiencias y percepciones de los/as entrevistados/as, y que son vitales para la investigación. Se emplearon métodos empíricos, a partir de experiencias, opiniones, criterios de mujeres y hombres obtenidos de la aplicación de encuestas, entrevistas, conversaciones que se desarrollaron en el marco del entorno laboral, familiar y social, lo que nos permitió realizar valoraciones críticas acerca del problema detectado desde una perspectiva fáctica.

El origen de nuestro artículo de discusión teórica se ubica en los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados en el desarrollo de la investigación sobre el tema de lenguaje inclusivo, como parte del proyecto interuniversitario citado anteriormente en relación Cuba-

Canadá. A pesar de que nuestro objetivo era investigar el estado de opinión y conocimiento sobre lenguaje inclusivo, durante las entrevistas, conversaciones y observación, salieron a la luz otras preocupaciones que decidimos abordar de forma independiente al proyecto, y que tuvo como resultado la elaboración de un diagnóstico crítico acerca de la situación real relacionada con la perspectiva de género, la equidad e inclusión en una muestra representativa de nuestro entorno, y que no está directamente reflejada en las cifras que emplea el gobierno como parte de los logros sociales alcanzados al respecto.

Por ello, como se planteaba con anterioridad, uno de los objetivos fundamentales del artículo es generar en las personas una perspectiva de género desde el conocimiento básico que se pueda adquirir acerca del tema. Para planificar el orden lógico de la investigación se determinaron dos ideas fundamentales:

Lo primero fue determinar el nivel de conocimiento que tiene la muestra entrevistada acerca de los conceptos tratados en la investigación: lenguaje inclusivo, diferencias o semejanzas entre equidad e igualdad, enfoque y perspectiva de género, etc...

Dependiendo de la cultura que posean las personas, sin diferenciar entre hombres o mujeres, acerca de sus derechos y deberes sociales y ciudadanos que poseen, más podrán aportar a la construcción colectiva de una sociedad más equitativa y justa.

Las preguntas a responder en esta línea de pensamiento fueron: ¿Sabe qué significa el término "inclusivo"? ¿Conoce qué es el lenguaje inclusivo? ¿Considera que los términos igualdad y equidad tiene el mismo significado? ¿Sabe lo que significa tener una perspectiva de género? ¿Considera que es importante tener una perspectiva de género?

En relación con la segunda línea de pensamiento de la investigación, fue la necesidad, importancia y utilidad de conocer acerca de los conceptos sustantivos de la investigación.

Lo primero es señalar que ningún cambio es posible si no se considera interesante y/o necesario y, aunque parezca una contradicción, lo que es interesante no siempre es necesario para la vida diaria. Y eso hace la diferencia en cuanto a tomar conciencia acerca de la necesidad de ofrecer y/o reclamar las mismas oportunidades para la autorrealización en todos los ámbitos de la vida.

Las preguntas generales que se pretenden responder sobre esta línea de pensamiento son: ¿Considera importante tener conocimiento acerca de temas como el lenguaje inclusivo, la equidad, la igualdad y la perspectiva de género? ¿Existen manifestaciones de violencia, inequidad o desigualdad de oportunidades para la realización profesional y/o social en tu entorno inmediato? ¿Qué importancia le concede a desarrollar en las personas una perspectiva de género para el desarrollo de una sociedad de respeto y equidad? ¿Qué acciones lleva a cabo la sociedad y el gobierno para disminuir la brecha existente entre hombres y mujeres en relación con las oportunidades de realización profesional y personal?

Para comprobar la validez de las limitaciones detectadas en relación con la realidad que no se

menciona detrás de los logros que los gobiernos y sociedades dan por alcanzados, se consultaron y analizaron presupuestos teóricos relacionados con el tema, y su evolución histórico-lógica, todo ello permitió la elaboración de las reflexiones críticas respecto a temas como equidad, inclusión, y cómo se comporta, verdaderamente, en muchos espacios laborales, sociales y/o familiares.

Para la puesta en práctica de la investigación empírica tomamos como muestra a personas de ambos sexos, diferentes edades, orientación sexual, trabajadores/as o no, estudiantes... de nuestro radio de acción, dígase, centro de trabajo, familia y lugar de residencia, para tener una perspectiva lo más amplia y variada posible, de modo que se pudiera arribar a conclusiones lo más cercanas a la realidad.

Siguiendo las indicaciones de la metodología de la investigación, empleamos el método del muestreo probabilístico estratificado, y para ello dividimos la muestra seleccionada en estratos o subgrupos en relación directa con las variables: mujer/hombre; mujer trabajadora/mujer ama de casa; mujer trabajadora con hijos/as/mujer trabajadora sin hijos/as; mujer trabajadora con cargos/mujer trabajadora sin cargos; hombre con mujer trabajadora/hombre con mujer ama de casa; mujer que usa métodos anticonceptivos para planificar el embarazo/mujer que no usa métodos anticonceptivos para planificar el embarazo; hombres que usan preservativos/hombres que no los usan; mujeres artistas de la música/hombres artistas de la música; hombres y mujeres consumidores de la música. Para desarrollar adecuadamente este método del muestreo probabilístico estratificado, se siguieron los siguientes pasos:

Identificación y definición de la población. Se determinó como población probable de ser muestreada a la ciudad de Holguín, Cuba, por ser nuestra área de estudios más accesible, y que puede servir de representación de lo que ocurre a nivel del país.

Cálculo de la muestra. Según los estudiosos del tema, la muestra debe definirse partiendo de dos criterios: recursos disponibles, y los requerimientos que tenga la investigación en sí misma, y que están en concordancia con el objetivo para el que fue concebida.

Los recursos de los que disponemos son bastante limitados, por lo que el alcance de la investigación es discreto, aunque no por ello deja de ser representativo de una situación social generalizada en el país y en el mundo. La muestra con la que se trabajó fue de 294 personas. 150 fueron mujeres, 35 trabajadoras, 40 amas de casa, 30 mujeres trabajadoras con hijos y 20 mujeres trabajadoras con cargos, con una mayoría usando métodos anticonceptivos para planificar el embarazo.

De los 144 hombres muestreados, 98 están casados con mujeres que desempeñan un trabajo fuera del hogar; de estos 98, 30 expresan que no tienen tiempo para ayudar a las mujeres en el hogar y que eso no es su responsabilidad; 94 del total muestreado expresa que le resulta muy incómodo el uso del preservativo para alcanzar su satisfacción sexual.

La muestra resulta esclarecedora: las mujeres tienen sobre sí una elevada responsabilidad en

la planificación familiar, en el desempeño de varias funciones, remuneradas o no... y los resultados son producto de la discriminación que todavía sigue sufriendo la mujer cubana y que proviene, en su mayoría, de la influencia de una educación y una sociedad machista que reproduce patrones patriarcales, todo lo cual avala la factibilidad de los estudios realizados.

4. ALGUNOS RESULTADOS EMERGENTES

Según la opinión de investigadoras locales, en Cuba alcanzar la equidad entre el hombre y la mujer ha constituido un principio de la Revolución, y desde los inicios de este proceso que comenzó el 1 de enero de 1959, la política trazada por el Partido Comunista de Cuba, liderada por Fidel Castro, ha sido la de defender toda relación de justicia y equidad de géneros y eliminar los flagelos que en el pasado marginaron a las mujeres, habiendo sido innumerables los esfuerzos realizados en aras de lograr este justo propósito (Fleitas et al., 2020).

Una de las estrategias seguidas está relacionada con la educación para la salud, la sexualidad y el enfoque de género, para enseñar modos de actuación para el desarrollo social de las personas. No obstante, Cuba se caracteriza por una tradición machista ancestral de la cual resulta muy difícil sacudirse. Y, aunque a simple vista, y ante la mirada nacional e internacional, parece que se han logrado vencer muchas trabas que impedían alcanzar el equilibrio entre los deberes y derechos de hombres y mujeres, no es tan así. Hay que reflexionar sobre algunas ideas que demostrarán la veracidad del planteamiento anterior.

Las mujeres que no trabajan fuera del hogar, ni siquiera con un emprendimiento particular, en algunos países llamadas amas de casa, tienen una fuerte responsabilidad en las labores domésticas. De hecho, se les llama popularmente, mujeres que no trabajan, como si atender a las obligaciones domésticas, cada día, no fuera trabajo, bajo nuestro punto de vista. Estas mujeres tienen menos independencia económica, pues necesitan del dinero del esposo u otro miembro de la familia para sus propios gastos. Además, reciben menos ayuda en las labores del hogar, porque se considera que no tienen que hacer nada más que las cosas de la casa, a nuestro entender. Ese tipo de pensamiento es un atraso social, en nuestra opinión. Las mujeres asumen tres veces más trabajo doméstico y de cuidados no remunerados que los hombres, bajo nuestra visión.

En contraposición de lo anterior, el hecho de que la mujer pueda trabajar es un logro social, ya que esto trae consigo una mayor independencia económica para ella. Y eso pensamos que está muy bien. Pero no siempre se tiene en cuenta el aumento de responsabilidades que trae consigo el cumplir con una jornada laboral. Porque al llegar al hogar, deben resolver todas las labores domésticas que no pudieron realizar a lo largo del día o de la semana. La mujer trabajadora es, además, ama de casa, y madre y responsable de los/as niños/as, y enfermos/as, y/o ancianos/as de la familia, según nuestro criterio. ¿Están concientizados/as y

educados/as todos/as los/as miembros del hogar en los roles que deben desempeñar para el correcto y justo funcionamiento de la equidad doméstica?

En ocasiones, se escucha a algunos hombres vanagloriarse de ser modernos porque ellos ayudan en el hogar, y el precio de la independencia económica para la mujer trabajadora implica una alta carga de estrés y sacrificio para cumplir de forma eficiente todas las responsabilidades que ello trae consigo. Triplicada, si ocupa algún cargo de dirección en su puesto de trabajo. En este caso, la situación empeora porque, antes que encontrar reconocimiento y ayuda familiar por el tiempo que debe dedicar a sus funciones como dirigente, esto las aleja de la crianza de los hijos y surge entonces el síndrome de madre ausente, que, entre otras razones, aparece por la ausencia permanente o espaciada de ella durante la infancia y crecimiento de los/as hijos/as por largas jornadas de trabajo.

¿Cómo lograr un equilibrio entre todas las obligaciones, elecciones y derechos que tiene la mujer moderna? Se precisa un aumento de la concientización de la familia de la responsabilidad que todos/as tienen en el aseo, alimentación y cuidado de cada miembro del hogar, porque todos/as conviven en él. Pero para que ello ocurra, la mujer debe ser la primera en valorar su importancia en la familia, y aprender a exigir y educar en la tarea que cada uno/a debe desempeñar, sea trabajadora o ama de casa.

En otro orden de cosas, hasta no hace mucho tiempo, e incluso en la época moderna, la mujer no podía decidir cuándo quedarse embarazada. El aborto o el uso de métodos para evitar el embarazo estaban penados por la ley. Existía el criterio de que la mujer solo se quedaba embarazada si disfrutaba y, por su puesto, disfrutar era un pecado o “*cosas de furcias o de mala vida*”.

Uno de los grandes logros de la mujer moderna es la posibilidad de planificar el embarazo para cuando haya logrado realizarse profesionalmente o, simplemente, cuando la pareja considere que es el mejor momento para ser padres/madres, bajo nuestro punto de vista. ¿Y con qué herramientas cuenta para ello? Con los métodos anticonceptivos. Existen diversos métodos anticonceptivos para uso exclusivo de la mujer: píldoras de diversos tipos, anticonceptivos inyectables o de uso intrauterino, ligadura tubaria, parches subdérmicos... por mencionar algunos. Para el hombre, básicamente, solo dos: preservativo o la vasectomía. Los números hablan por sí solos. La vasectomía no es un método que esté al alcance de todas las sociedades y economías personales. El más común es, entonces, el uso del preservativo.

La responsabilidad de evitar embarazos no planificados o enfermedades de transmisión sexual es de mujeres y hombres. Si miramos los métodos femeninos enumerados anteriormente, puede notarse que, en general, son invasivos para el cuerpo humano. Cabe preguntarse al final de todo: ¿es un logro absoluto para la mujer poder planificar su embarazo, si la mayor responsabilidad de ello recae sobre ella?

Como último resultado emergente de nuestra investigación, la mujer moderna tiene el derecho,

las facilidades legales y la capacidad de realizarse como profesional en cualquier ciencia y/o manifestación artística conocida. Muchos y excelentes son los ejemplos de científicas, investigadoras, pintoras, bailarinas, cantantes y un largo etcétera. Una de las manifestaciones a la que nos queremos referir en estas reflexiones es a la música, y al protagonismo que tiene la mujer en ella, tanto como artista y como modelo.

La música ha sido históricamente machista, y así lo han reflejado muchas letras a lo largo del tiempo y los diversos géneros. Un ejemplo de ello es un fragmento donde los Beatles dicen en su famosa canción "Run for your life": "Well i'd rather see you dead, little girl, than to be with another man// Prefiero verte muerta que con otro hombre". Más claro imposible. Ni los afamados e idealizados The Beatles se libraron de ello.

Es de todos conocido que, en la música, como en otras manifestaciones del arte, el cuerpo es un complemento de la voz, como lo es en la danza. Muchos/as artistas bailan mientras cantan, porque la coreografía embellece y complementa la letra. El cuerpo es un vehículo de comunicación, y mostrar cuerpos en el baile, cada vez con menos ropa, es ya una tendencia normalizada, especialmente en la música urbana. Este género, liderado por hombres en sus inicios, mostraba, bajo nuestro punto de vista, un alto número de videoclips donde la figura femenina aparecía sexualizada: escasa ropa, movimientos rayando la pornografía, tocadas por muchos hombres, imágenes sugerentes de actos sexuales... todo con la intención de vender más y hacerse hueco en la industria, a nuestro juicio.

La tendencia musical urbana es una realidad en alto número de países. Cada vez gana más espacio y adeptos/as, convirtiéndose en un himno para las nuevas generaciones, y también en una de las variantes que más ha cosificado la figura de la mujer.

El término cosificación se refiere a tratar a una persona como una cosa, sin sentimientos ni valor. En el caso de las mujeres, es reducir su valor a su cuerpo o a partes de él. Este fenómeno es considerado como una forma de discriminación sexista, en la que a la mujer se le minimiza, obviando sus potencialidades y valores, y convirtiéndola en objeto sexual a disposición del placer del hombre.

Y esto ocurre, tanto en la forma en que se refieren a la mujer en las letras de algunas canciones, como en la imagen con que son representadas en diversos productos audiovisuales. Veamos solo dos muestras representativas: Leamos este fragmento de una canción del cubano Jacob Forever titulada "No soy de nadie":

No soy de nadie, espero que no te moleste, cuando termine con la otra, entonces voy y paso a verte (...) Bebé yo te aconsejo que esperes que termine, mándame la ubicación pa que no te desanimes. Seguro termino rápido, ando con el látigo. Tengo pa ti y pa ella, voy a quemar los neumáticos...",

donde deja explicitado que no tiene lealtades ni compromisos sentimentales con ninguna mujer.

Su corazón no pertenece a nadie, no lo oculta y si alguna de ella quiere pasar tiempo con él, debe aceptar esas reglas, y esperar a que pueda atenderla. Es un alarde del tan común y no erradicado machismo cubano de estar capacitado para tener sexo con muchas mujeres a la vez, solo pensando en su propia satisfacción, y no en sí verdaderamente es capaz de satisfacer las necesidades sexuales y espirituales de una mujer.

Otro ejemplo está en las letras del tan controvertido artista puertorriqueño Bad Bunny, quien de forma bastante explícita se refiere a intimidades sexuales donde la mujer es la protagonista, donde queda narrado sin ambages ni censura, incluso en los videos que acompañan cada canción. En los últimos tiempos y para intentar transformar el panorama musical antes mencionado, muchas artistas internacionales se han erigido en defensoras del feminismo en la música. Reclaman el papel que han desempeñado muchas como productoras, compositoras para hombres, o como cantantes directamente.

Hoy, muchas de las artistas urbanas siguen saliendo a los escenarios y en los productos audiovisuales, escasas de ropa, cantando canciones con letras que se acercan peligrosamente a la vulgaridad, y donde ellas mismas se sexualizan, porque sigue siendo ese el más rápido camino para colocar sus productos en el mercado, un mercado de consumidores mayormente masculinos, en nuestra opinión. Si se demanda respeto y valoración por sus capacidades, no debería hacerse repitiendo patrones que han explotado los hombres y que ya fueron comentados anteriormente. Cabe preguntarse entonces, ¿es total, el logro que ha alcanzado la mujer, en la industria musical, haciendo uso de la libertad de expresión e igualdad de oportunidades de alcanzar un lugar reconocido en un entorno tan masculinizado todavía?

Hasta aquí las reflexiones en torno a tres ideas seleccionadas como resultados emergentes, para hacer notar el trasfondo que se oculta detrás de los temas relacionados con perspectiva de género o inclusión, que muchas cifras y estadísticas declaran como avances en materia de equidad. Todavía hay mucha tela que cortar, pero el espacio es escaso. Queda en manos de cada persona aportar su grano de arena en el radio de acción que le rodea para lograr que hombres y mujeres, vivan en armonía y respeto, construyendo un mundo mejor que heredar a nuestros/as hijos/as.

CONCLUSIONES

A veces nos preguntamos qué podemos hacer para cambiar las cosas. Creemos que lo que hagamos será tan pequeño e insignificante que apenas se notará. Pero pequeñas acciones pueden generar grandes cambios. No pretendamos, de buenas a primeras, cambiar el mundo. Con que transformemos nuestro entorno, nuestra perspectiva y forma de actuación, y seamos modelos de tolerancia y respeto a lo diverso para nuestros/as hijos/as, familia y congéneres, es mucho, bajo nuestro punto de vista, y nuestra ambición es del nivel de compartir

equitativamente las responsabilidades no remuneradas del hogar, y el cuidado de los miembros de familia, no permanecer pasivos/as ante actos de sexismo y acoso de cualquier índole. Hay que acabar con el patriarcado, hablar, buscar ayuda, acabar con la ideología machista contenida en nuestro lenguaje. Ejercemos con responsabilidad nuestros derechos políticos, sociales y familiares.

Hay que consumir cultura responsable, respetuosa, y enseñar a la familia y amigos/as a hacerlo. Enseñar a las niñas su valor. Mostrarles que lo que tengan que decir importa. Enseñarles desde una enseñanza neutral al género. No existe una manera incorrecta o correcta de ser una niña.

Hay que comprometer a la familia y a nosotros/as mismos/as con una causa. Pueden asistir a una reunión, dar un consejo, compartir una noticia o un artículo en familia, comunidad o centro de trabajo.

Hemos de examinar prejuicios y pensar críticamente.

A través de pequeñas acciones reforzamos los compromisos con la equidad de género, y animamos con nuestro ejemplo a la pequeña porción de sociedad con la que interactuamos. Las autoras de estas reflexiones harán su pequeño aporte en el radio de acción al que tienen acceso: desde las clases como profesoras de literatura de una carrera como la Licenciatura en Español-Literatura, tan afectada socialmente por el sesgo machista de considerarla solo profesión de mujeres; desde su relación con las personas de su entorno social, amistades, familiares, vecindad, colegas de trabajo. Que crezcan los ideales de respeto a la igualdad de género será el inicio de una batalla que puede ser ganada.

REFERENCIAS

- Cabello, M. J. y Martínez, I. (2013). Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique. *Polifonías Revista de Educación*, 4, 79-96. <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/7%20-%20Mart%C3%ADnez.pdf>
- Cabello, M. J. y Martínez, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XX1*, 20(1), 163-181, doi: 10.5944/educXX1.14474
- Crocq, M. A. (2021). How gender dysphoria and incongruence became medical diagnoses - a historical review. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 23(1), 44-51. <https://doi.org/10.1080/19585969.2022.2042166>
- Fleitas, Y., Rodríguez, K., Cañete, E. E., & González, A. L. (2020). Una propuesta metodológica para el tratamiento a la equidad de género en la Universidad. *Revista Publicando*, 7(27), 29-37. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2129>

- García, B. (2010). *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género*. Tirant lo Blanch.
- Lafortune, L., Páez, V., Guillot, M.-C., Calcerrada, M., Clisson, M., Gongora, L., Sorin, N., Cruz, Y., Páez, E. & Medina, R. (2024). *Perspectivas sociopedagógicas para la equidad de las mujeres Cuba-Quebec. Reflexiones colectivas para el cambio*. JFD Éditions.
- Lagarde, M. (1996). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. Instituto de las Mujeres de Ciudad de México.
- Lagarde, M. (2012). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Ed. Horas y Horas.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia. (2024).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2023).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Nan, M. Z. (2020). Diferencias entre lenguaje estándar y lenguaje inclusivo en el contexto de las luchas políticas. *Heterocronías. Feminismos y epistemologías del Sur*, 2(1), 56-68.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterocronias/article/view/29757>
- Naranjo, A. (2010). *La transversalización del enfoque de género en la formación de profesionales de la educación, desde las potencialidades de la disciplina Formación Pedagógica General*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Holguín.
- Oliva, A. (2007). *Debates sobre el género*. En Amorós, C., *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (pp. 15-57). Minerva.
- Rodríguez, T. A. y Dzul, A. R. (2019). *Violencia de género como factor de problemas Sociales y Académicos*. Tesis para obtener el Grado de Licenciados en Derecho. Universidad de Quintana Roo, México. <http://irisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/2337>

La forja del ciudadano-robot. Virus, capitalismo necrófago y optimización del fascismo democrático, de Pedro García Olivo (Ediciones Fantasma, 2024).

Elena Pedrosa Puertas

Escuela de Arte y Superior de Diseño San Telmo, Málaga.

<https://orcid.org/0009-0005-7969-6278>

elena.pedrosa@escueladeartesantelmo.es

RESUMEN

Todos estos años de antipedagogía han llevado a Pedro García Olivo -a quien en ocasiones se ha definido como un excéntrico, un radical, un loco, a quien se ha atacado verbalmente y con vehemencia por realizar un análisis lúcido y a la vez incómodo- a ser capaz de trasladarnos su comprensión de cómo ese proceso de autorrepresión que vivimos en la escuela es el germen del tan temido neofascismo, que no llegará (o sí, también) por el temido auge de la derecha, sino por el afianzamiento de una “Subjetividad Única”, una forma global de conciencia replegada sobre el asentimiento mecánico y el miedo a diferir que sólo puede darse en la sociedad capitalista liberal de las actuales democracias: Auschwitz -nos recuerda- sólo fue posible en el seno de una sociedad «altamente civilizada».

Palabras clave: Antropología cultural, Ciudadanismo, Covid-19, Distopía, Educación para la ciudadanía mundial, Pedagogía, Pensamiento crítico, Política, Sociología.

The forging of the citizen-robot. Viruses, ghoulish capitalism and optimization of democratic fascism, by Pedro García Olivo (Ediciones Fantasma, 2024).

ABSTRACT

All these years of anti-pedagogy have led Pedro García Olivo -who has sometimes been defined as an eccentric, a radical, a madman, who has been verbally and vehemently attacked for carrying out a lucid and at the same time uncomfortable analysis- to be capable of conveying to us his understanding of how this process of self-repression that we experience in school is the germ of the much feared neo-fascism, which will not come (or will it, too) due to the feared rise of the right-wing, but rather due to the consolidation of a “Single Subjectivity”, a global form of consciousness retreated into mechanical assent and the fear of differing that can only occur in the liberal capitalist

society of current democracies: Auschwitz -he reminds us- was only possible within a "highly civilized" society.

Keywords: Cultural anthropology, Citizenship, Covid-19, Dystopia, Education for global citizenship, Pedagogy, Critical thinking, Politics, Sociology.

A forja do cidadão-robô. Vírus, capitalismo carniçal e otimização do fascismo democrático, de Pedro García Olivo (Ediciones Fantasma, 2024).

RESUMO

Todos estes anos de antipedagogia levaram Pedro García Olivo -que por vezes foi definido como um excêntrico, um radical, um louco, que foi agredido verbal e veementemente por realizar uma análise lúcida e ao mesmo tempo incómoda- a ser capaz de nos transmitir sua compreensão de como esse processo de autorepressão que vivenciamos na escola é o germe do tão temido neofascismo, que não virá (ou virá também) devido à temida ascensão da direita, mas sim devido à consolidação de uma "Subjetividade Única", uma forma global de consciência retraída no assentimento mecânico e no medo de divergir que só pode ocorrer na sociedade capitalista liberal das democracias atuais: Auschwitz -ele nos lembra- foi apenas possível dentro de uma sociedade "altamente civilizada".

Palavras-chave: Antropologia cultural, Cidadania, Covid-19, Distopia, Educação para a cidadania global, Pedagogia, Pensamento crítico, Política, Sociologia.

La forma en la que llevamos la libertad es horrible.

(Isaac Babel, corresponsal de guerra soviético, cronista de la campaña polaca desplegada por el Ejército Rojo en torno a 1920, fusilado tras ser acusado de actividades antisoviéticas.)

Conocí a Pedro en persona en 2015 en Ugena, un pueblo de Toledo donde se reunían diferentes iniciativas de la llamada "pedagogía libre". Ya había comenzado a leer sus libros, ya quería desertar de la escuela. Planeaba entonces, con mi compañero, un viaje a Sudamérica.

Perú y Bolivia, que ya conocía, se nos antojaban como lugares donde recomenzar la vida, fuera de mi papel de funcionaria-profesora-alternativa-buenista, para aprender otros saberes, otros modos de vida, y quedarnos en ellos. Desertar de este primer mundo que nos desactivaba y nos alienaba. Pedro nos preguntó: ¿para qué queréis ir allí, para qué queréis esa información? En nuestro viaje nos dimos cuenta de lo blindada que está la disidencia en los lugares en los que es

verdadera y está en peligro de extinción. Ahora comprendemos que la razón es, precisamente, la supervivencia.

La turistificación que nos desveló la plaza de Cusco, el despotismo de la policía turística, que nos ahuyentaba a los artesanos, a los pedigüeños, como si fueran moscas, para “proteger al turista” de la alteridad, para que el turista pudiera seguir consumiendo sólo su exotismo de plástico sin mancharse, la historia falsa e hipócrita que se le permite consumir. Para ahuyentar, también, a quien se pretende viajero (que no es rentable como el turista), evitando así que se filtre por las grietas (hacerlo devenir turista por aburrimiento, ante la imposibilidad de permitir que se mezcle con aquellos con quienes, precisamente, pretende mezclarse). Ya extinguido el viajero, el poeta, el disidente, el artesano, el pedigüeño...no hay esperanza de conspiración.

Volví de Sudamérica como volví del periodismo, como me he resignado a no-volver de la escuela. Esa decepción con la que permanecemos en la resignación quienes nos amoldamos por fuera, aunque aún no por dentro, ha tenido un espoletazo sin precedentes a partir de marzo de 2020, para el que ya nos venían preparando sin que nos diéramos cuenta.

Si en Cusco ahuyentaban a los diferentes para que no nos contaminaran a nosotros (no contaminaran el sueño capitalista), ahora, en nuestro mundo, en nuestras propias ciudades, nosotros hemos sido (y en adelante, seremos) los diferentes. Nosotros hemos sido los apartados para que no contaminemos a otros con nuestra realidad, cuando es su realidad la que atenta contra la biodiversidad.

El monocultivo aniquilador de la diferencia y de la disidencia, la globalización como fin y estrategia de los Estados y los mercados uniformados en una estructura de poder homogénea disfrazada de democracia filantrópica, es ahora mismo una capa gris que se ha cernido sobre el mundo.

La pregunta sobre la docilidad de la población a la que alude Wilhem Reich (2020) en *Psicología de masas del fascismo*, el concepto de la “banalidad del mal” en Hannah Arendt (2003), o la referencia a la historia del piloto de Hiroshima de Günther Anders (2012), han estado rondando mi cabeza durante este tiempo de conmoción primero y de investigación después.

La asunción de la falta de rebeldía de los compañeros que pensábamos que nos acompañarían, con quienes habíamos construido nuestra disidencia. Nuestro propio miedo y encierro en el silencio («falta de energía para huir o para oponerse»), siendo capaces de expresarnos sólo en forma de texto, poesía, obra artística o libro... me ha llevado a revisar ese concepto de *docilidad* del que hablaba García Olivo ya en 2005, texto lúcido con un análisis profundo, intenso y certero que nos coloca en la antesala de lo que hemos vivido desde marzo de 2020 y viviremos en adelante.

Todos estos años de antipedagogía han llevado a Pedro García Olivo -a quien en ocasiones se ha definido como un excéntrico, un radical, un loco, a quien se ha atacado verbalmente y con vehemencia por realizar un análisis lúcido y a la vez incómodo- a ser capaz de trasladarnos su comprensión de cómo ese proceso de autorrepresión que vivimos en la escuela es el germen del tan temido neofascismo, que no llegará (o sí, también) por el temido auge de la derecha, sino por el afianzamiento de una “Subjetividad Única”, una forma global de conciencia replegada sobre el asentimiento mecánico y el miedo a diferir que sólo puede darse en la sociedad capitalista liberal de las actuales democracias: Auschwitz -nos recuerda- sólo fue posible en el seno de una sociedad «altamente civilizada».

Pedro García Olivo ya adelanta en el libro citado esa pedagogía de exterminio global de la disensión y de la diferencia que siembran las escuelas de la democracia. Tomando como ejemplo la relación profesor-alumno, nos habla ya de esa docilidad que es cómplice: «Insensata y culpable», «potencialmente homicida», es ejercida por «gentes completamente normales» que se dejaban llevar por las opiniones dominantes, calcaban los comportamientos en boga, se apegaban blandamente a lo establecido. Esa docilidad «caracteriza tanto a los opresores como a los oprimidos, tanto a los poseedores como a los desposeídos», pues «escudándose en su sentido del deber», lleva a una «obediencia mecánica olvidada de las razones para obedecer», aceptando «las normas porque sí, aceptando la institución sin pensarla».

Sólo así -explica Pedro- se afianza un capitalismo en sus estertores que contamina y arrastra con él y hacia él todo lo que le rodea.

«Un pavoroso proceso de homologación y homogeneización de los contenidos, de las sustancias» mediante el concepto de *diversidad* que ha desactivado el peligro de la *diferencia*. Un análisis que explica este momento de supuesta «muerte de las ideologías» que nos han ido vendiendo los teóricos de la confluencia y que refuerzan, con intención o sin ella, la pretensión del poder de aniquilar un mundo plural mediante la inoculación del miedo a la catástrofe, y la ilusión de una “sociedad ordenada” que “asimila lo que puede y excluye todo lo que se le resiste”, arrojándolo a los márgenes, al gueto, donde ya ni moleste ni inquiete.

Somos el pensamiento resistente, los «restos de la diferencia originaria» que, «expelidos del reino de la verdad oficial», hemos sido arrojados «a los márgenes del discurso admitido», bajo el dictado de la *proteofobia* y la etiqueta conspiracionista. Quizá, como dice Pedro, sea en esa diferencia genuina donde habite el peligro. Y, de un tiempo a esta parte, vamos teniendo claro que no hay «nada más terrible que estar a salvo».

Bibliografía

Anders, G. (2012). *El piloto de Hiroshima. Más allá de los límites de la conciencia*. Booket.

Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*. Lumen.

García, P. (2005). *El enigma de la docilidad*. Virus Ed. Col. Folletos.

García, P. (2024). *La forja del ciudadano-robot. Virus, capitalismo necrófago y optimización del fascismo democrático*. Ediciones Fantasma.

Reich, W. (2020) *Psicología de masas del fascismo*. Enclave de Libros Ediciones.

***Deeds Not Words: The Story of Women's Rights, Then and Now*, by Helen Pankhurst. Didactics, education, fight.**

Lucía Olmo de la Torre

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0009-0000-7861-9450>

luciaoldt01@uma.es

ABSTRACT

As stated in the first chapters of this book, *politics and money*, men were entitled to leisure and entertainment while women were treated as mere objects as they focused on doing housework and caring for their children and husbands, the latter being the head of the family, since women could not be in contact with any political or economic dealings. Nevertheless, gradually, this began to change.

Keywords: Anthropology, Didactics, Education, Politics and government, Rights and privileges, Sociology, Women's Liberation Movement.

Hechos, no palabras: la historia de los derechos de las mujeres, antes y ahora, por Helen Pankhurst. Didáctica, educación, lucha.

RESUMEN

Como se decía en los primeros capítulos de este libro, *política y dinero*, los hombres tenían derecho al ocio y al entretenimiento, mientras que las mujeres eran tratadas como meros objetos, ya que se centraban en hacer las tareas del hogar y cuidar de sus hijos y maridos, siendo estos últimos quienes ejercían de cabeza de familia, ya que las mujeres no podían estar en contacto con ninguna cuestión política o económica. Sin embargo, poco a poco esto empezó a cambiar.

Palabras clave: Antropología, Didáctica, Educación, Política y gobierno, Derechos y privilegios, Sociología, Movimiento de Liberación de la Mujer.

Ações, não palavras: a história dos direitos das mulheres, antes e agora, por Helen Pankhurst. Didática, educação, luta.

RESUMO

Como dito nos primeiros capítulos deste livro, *política e dinheiro*, os homens tinham direito ao lazer e ao entretenimento, enquanto as mulheres eram tratadas como meros objetos, pois se concentravam nas tarefas domésticas e no cuidado dos filhos e dos maridos. Os que atuavam como chefes de família, uma vez que as mulheres não podiam ter contato com quaisquer questões políticas ou econômicas. Porém, aos poucos isso começou a mudar.

Palavras-chave: Antropologia, Didática, Educação, Política e governo, Direitos e privilégios, Sociologia, Movimento de Libertação das Mulheres.

Analysing in more detail one of the most important movements of the late 19th and early 20th century, known as the Women's Liberation Movement, it is worth mentioning the book written by Helen Pankhurst, *Deeds Not Words: The Story of Women's Rights, Then and Now*. Thanks to the great-granddaughter of Emmeline Pankhurst and granddaughter of Sylvia Pankhurst, we can get an insight into this movement since the author, Helen, provides us first-hand information, because, in a few words, she has been a participant in the stories that these important leaders of the suffragette movement, Emmeline Pankhurst and Sylvia Pankhurst, have told her (Pankhurst, 2019, p. 19).

As detailed in the title of her book, the motto of the suffragette campaign led by the Pankhurst family, Women's Social and Political Union (WSPU), "Deeds, Not Words", not only shows us a historical perspective of what happened during those years but also a contemporary approach, emphasising that they had to take to violent struggle to be heard. However, this violence continues nowadays because there is still no complete equality in the different spheres, be it political, social or economic, so that these sexist norms often define the lives of citizens, our lives (Pankhurst, 2019, p. 1). For this reason, the main aim of Helen Pankhurst is not only to make known the different experiences and deals that women have had to suffer in this harsh society, but also for the men who read it to put themselves in their shoes and reflect on how women have lived these situations (Pankhurst, 2019, p. 5).

Nowadays, "the Pankhurst family name and legacy continue". Helen's father, Richard, defends Ethiopia's cultural heritage with her mother Sylvia and Helen's mother, Rita, is "involved in ensuring the existence of the women's library and has written a book about Ethiopian women in history", including her brother (Pankhurst, 2019, p. 21). Besides, her "personal life, academic background and career have had international feminism at their core" (Pankhurst, 2019, p. 22). As she highlights:

I have never identified myself as a feminist; to me, it was a niche group of women who represented something that I felt alienated from, especially as I have never seen my

gender hold me back – thank you mum and dad. But joining the suffragettes at the London Olympics, and indeed on our ventures since, I have learnt that my privilege stems from others fighting for my rights and saying this is not right. I wear the feminist badge with honour now and I would encourage others to do the same.

There was much talk around the Olympics about legacy and for me this legacy -our legacy- has been most unexpected. It's been about new and continuing friendships and an awareness of the issues that still affect women today and knowing that collectively - continuing the work of the suffragettes- change can happen (Pankhurst, 2019, p. 22).

In fact, the most representative figures of the suffragette campaign of this feminist movement, WSPU, have been represented in the well-known British 2015 film, *Suffragette*: Emmeline Pankhurst (played by Meryl Streep), Maud Watts (Carey Mulligan), Emily Davison (Natalie Press), Edith Ellyn (Helena Bonham) and Violet Miller (Anne-Marie Duff), among others. Directed by Sarah Gavron, this film vindicates women' rights through violent actions and hunger strikes in prisons in order to achieve a law with equal conditions for men and women, not only in the workplace but also in the social sphere, thus focusing on one of the protagonists, Watts. She evolves through it since, at the beginning, she is a mere worker in a laundry, but then she becomes a suffragette activist when she realises the many injustices she was suffering at the time; such as the economic inequality experienced by women despite working more than men, or the sexual violence she had to suffer at the hands of her boss, which was also consented by her husband (Morgan, 2015).

As stated in the first chapters of this book, *politics and money*, men were entitled to leisure and entertainment while women were treated as mere objects as they focused on doing housework and caring for their children and husbands, the latter being the head of the family, since women could not be in contact with any political or economic dealings. Nevertheless, gradually, this began to change. As the journalist Emma Barnett details: "In a world still dominated by men at the upper echelons of the society, there has been something comforting and bloody brilliant about having a female monarch at the helm of our country – year in, year out" (Pankhurst, 2019, p. 26).

Many years of conflict were experienced not only by women but also by the different parties, and then, the 1918 Act was passed giving some women the right to vote (Rosen, 2013, pp. 255-256). Thanks to this ongoing struggle for their rights:

In 1918, 8.5 million women in UK, just under 40 per cent of the electorate, were added to the 13 million male electorate; then in 1929, the first election where all women over

twenty-one could vote, for the first time there were more women voters, 15 million, compared with 13.5 million men. (Pankhurst, 2019, p. 29)

Another of the important issues addressed throughout the women's suffrage and one of the chapters in this book is politics because, as I have mentioned above, "even before women entered Parliament, they were involved in party-political organisations" since they were able to hold parties to account on gender issues, although they were not as successful in forming alliances with other parties (Pankhurst, 2019, p. 37). Moreover, in agreement with Justine Greening's opinion:

Less than 100 years ago women were absent from our polling stations. A century later, as a woman working in politics and as Minister for Women and Equalities, I couldn't be prouder to see more women than ever before elected to Parliament. This progress is to be applauded – and we are going in the right direction, but this is no time to let up the pressure. (Pankhurst, 2019, p. 47).

In a few words, the determination of the pioneers of the Women's Liberation Movement were crucial not only to be accepted in politics but also in other environments and institutions. According to Ursula's experience:

My husband's parting shot when we separated was that I was a bad wife because I couldn't even cook properly. But I didn't want to be domesticated like my mother who was unhappy, asking what do you want for dinner, always stirring the pot, standing there, always in the kitchen, every day. I didn't cook because I wanted to be free – consciously not tied like she was. I still cannot cook the dishes my mother cooked, and I think it's because I associate them with a limited life, with my mother's life. (Pankhurst, 2019, p. 119).

Nevertheless, nowadays, some men are beginning to put themselves in women's shoes, helping them with household chores, for example. In fact, it can be said that we find more women participating in political parties and that the working environment has improved, although there is still not complete equality.

On the other hand, imprisonments and hunger strikes were also vital to achieve their main goal, especially the Cat and Mouse Act. While the authorities represented the figure of the "cat", the suffragettes were the "mouse" (Bartley, 2002, pp. 155-156), since they were forced to eat in prisons, something very detailed in a scene from the film *Suffragette*. In particular, when Maud Watts was arrested and fed with a tube through her nose when she refused to eat (Morgan, 2015).

To conclude, the last chapter of *Deeds Not Words: The Story of Women's Rights, Then and Now*, power, is based on the analysis of all the factors explained above: politics, money, identity and violence, since they drive women's empowerment and shape their own future and society in general, thus examining case studies of change. In addition, women's experiences have played a key role, regardless of their health, age, family structure, sexuality, education, relative economic position and ethnicity (Pankhurst, 2019, pp. 259-260).

Moreover, I would like to point out that, in my humble opinion, the story of Helen Pankhurst has been very influential because of her family involvement, which has colored all aspects of her personal life (Pankhurst, 2019, pp. 267-268). That is why it is essential to make the invisible visible, as the motto of the WSPU represents and each of the members of this suffragette campaign did, thus being a feminist in deeds and words (Pankhurst, 2019, pp. 278-279). As Emmeline Pankhurst highlights in her speech in the British film *Suffragette*, "never give up" (Morgan, 2015), since "hope looks forward, but it draws its energies from the past, from knowing histories, including our victories, and their complexities and imperfections" (Pankhurst, 2019, p. 281).

Bibliography

Bartley, P. (2002). *Emmeline Pankhurst*. Routledge.

Morgan, A. (2015). *Suffragette*. FilmAffinity. <https://www.filmaffinity.com/es/film904562.html>.

Pankhurst, H. (2019). *Deeds Not Words: The Story of Women's Rights - Then and Now*. Sceptre.

Rosen, A. (2013). *Rise up, women! The militant campaign of the Women's Social and Political Union, 1903-1914*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203104002>