

Viento sur

www.vientosur.info



Capitalismo digital y educación. Presentación. *Geo Saura.*
Automatización y atributos de la fuerza de trabajo. *Dana Hirsch, Luisa Iñigo y Victoria Rio.*
Trabajo educativo y género en el capitalismo digital. *Enrique Díez-Gutiérrez, Mauro Jarquín y Cecilia Peraza.*
¿Qué hay detrás de la máscara altruista? La UNESCO en el callejón neoliberal. *Luis Bonilla-Molina.*
El gran reset de la educación. *Jordi Solé-Blanch y Marta Venceslao.*
Las corporaciones tecnológicas y la reconfiguración docente. *Antonio Lovato Sagrado, Amanda Aliende y Enric Prats.*
Regreso al pasado: el discurso reaccionario en la educación. *Jordi Adell.* ● **Haití. ¿Cómo salir del agujero negro?** *Jean Marie Théodat* ● **La cuestión kurda.** *Gilles Lemée.* ● **Bajo la arena, el capitalismo.** *Grégory Salle.* ● **Robert Castel. La utopía de lo posible.** *Juan Tabares.* ● **Los indios catalanes en el Imperio Negro español.** *Albert Portillo.*

Consejo Asesor

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

Redacción

Editor fundador
Miguel Romero
(1945-2014)

Redacción
Jaime Pastor (editor)

■ Revista impresa

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

■ Web

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

Diseño original

Jérôme Oudin-Libermann

Imagen de cubierta

Adaptación de
América invertida
Joaquín Torres-García, 1943

Redacción

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

Distribución

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

Administración y suscripciones

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

Maquetación

Dina Shamsutdinova
shamsutdinova@gmail.com

Producción

Gráficas Estudio
graficasesudio@hotmail.com

DL: B-7852-92
ISSN: 1133-5637

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



Debe reconocer y citar al autor original



No puede utilizar esta obra para fines comerciales



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

SUMARIO

AL VUELO

Jaime Pastor 3

1. EL DESORDEN GLOBAL

Haití.

¿Cómo salir del agujero negro?

Jean Marie Théodat 5

La cuestión kurda

Gilles Lemée 11

Bajo la arena, el capitalismo

Grégory Salle 25

2. MIRADAS VOCES

Desde el Norte

Iván G. Fernández

Mariña Testas 35

3. PLURAL

Capitalismo digital y educación

Presentación

Geo Saura 43

Automatización

y atributos de la fuerza de trabajo

Dana Hirsch, Luisa Iñigo

y *Victoria Rio* 45

Trabajo educativo

y género en el capitalismo digital

Enrique Díez-Gutiérrez,

Mauro Jarquín y Cecilia Peraza 55

¿Qué hay detrás
de la máscara altruista?

La UNESCO en el callejón neoliberal

Luis Bonilla-Molina 66

El gran reset de la educación

Jordi Solé-Blanch

y *Marta Venceslao* 75

**Las corporaciones tecnológicas
y la reconfiguración docente**

Antonio Lovato Sagrado,

Amanda Aliende y Enric Prats 83

**Regreso al pasado: el discurso
reaccionario en la educación**

Jordi Adell 91

4. PLURAL 2

Robert Castel.

La utopía de lo posible

Juan Tabares 101

5. FUTURO ANTERIOR

Los indios catalanes

en el Imperio Negro español

Albert Portillo 111

6. VOCES MIRADAS

En tanto que mujeres

Cristina Morano

Alberto García-Teresa 117

7. SUBRAYADOS

Post Babilonia

Miquel Amorós

José Luis Carretero 123

Biciosas o la necesidad

de queerizar lo queer

Ana Amigo Ventureira

Coral Bullón 124

Trabajo sexual con derechos

Gillian Abel y Lynzi Armstrong

Begoña Zabala 125

Molinos y gigantes

Jaume Franquesa

Iñaki Barcena 126

Arde Babilonia

Rick Blackman

Alberto García-Teresa 127

La dama roja

Ángela Sánchez

Carmen Ochoa 128

8. PROPUESTA GRÁFICA

Toni García



Futuro Anterior

La lucha contra el fascismo

León Trotsky

Prólogo de Ugo Palitta - Epílogo de Andy Durgan



Y Soltan **viento sur**





AL VUELO

■ El rotundo triunfo de la derecha y la extrema derecha españolas en las elecciones celebradas este 28 de mayo han confirmado el éxito de una estrategia destinada a convertirlas en la primera vuelta de las elecciones generales imponiendo una agenda y unos discursos que dejan en segundo plano cuestiones tan centrales como el cambio climático y la creciente precarización de nuestras vidas. Sin duda, se trata de una estrategia que conecta con la creciente ola neoconservadora y reaccionaria que atraviesa la mayor parte del planeta y que ha conseguido penetrar en amplios sectores de las clases populares. La derrota de las fuerzas que sustentan el gobierno progresista ha sido innegable en el caso del PSOE liderado por Pedro Sánchez, pero también, y sobre todo, en el de Unidas Podemos, desaparecida de instituciones autonómicas como las de Madrid, País Valencià y Canarias y de ciudades emblemáticas como Madrid capital, que le sitúa en una crisis ya irreversible que afectará, también, a las expectativas que había generado el proyecto que representa Sumar; con mayor razón ante la decisión de Pedro Sánchez de convocar elecciones anticipadas el próximo 23 de julio. No va a ser fácil contrarrestar esta ofensiva del bloque de las derechas en tan corto plazo; tampoco podemos ofrecer recetas ni caben atajos para ello, pero parece evidente que no vamos a poder hacerlo sin la recomposición de una izquierda dispuesta a un reencuentro con las capas populares más afectadas por el creciente deterioro de sus condiciones de vida para reconstruir con ellas un nuevo horizonte de esperanza.

El capitalismo en su era digital está conduciendo a grandes cambios en el ámbito de la educación. En este **Plural**, coordinado por **Geo Saura**, podemos encontrar diferentes análisis del nuevo escenario que se está abriendo en este campo, así como algunas propuestas alternativas desde una perspectiva crítica. **Dana Hirsch**, **Luisa Iñigo** y **Victoria Rio** abordan el estado de la discusión sobre la relación –y sus consecuencias– entre la automatización y las transformaciones materiales de los procesos de trabajo. **Enrique Díez-Gutiérrez**, **Mauro Jarquín** y **Cecilia Peraza** desvelan “los sesgos de género implícitos en la digitalización del trabajo docente” y apuntan algunas vías de salida frente al extractivismo digital patriarcal. **Luis Bonilla-Molina** considera que la UNESCO, pese a la imagen altruista de la que se ha querido dotar, se está alineando y sincronizando con el “carro neoliberal”. **Jordi Solé-Blanch** y **Marta Venceslao** constatan la dilución de las fronteras entre enseñanza y aprendizaje y rechazan la nueva *doxa* tecnocrática que se está extendiendo como nuevo *sentido común*. **Antonio Lovato Sagrado**, **Amanda Aliende** y **Enric Prats** analizan el papel de las plataformas digitales que están entrando en las aulas y, entre otras cosas, la intensificación de la carga docente que están fomentando. Finalmente, **Jordi Adell** desmonta las distintas versiones del discurso reaccionario presente en la educación, entre ellas la nostálgica de un pasado idealizado o la defensora a ultranza de la “cultura del esfuerzo”. En resumen, un conjunto de trabajos que esperamos contribuyan a animar el debate en la llamada comunidad educativa y más allá.

En **El desorden global**, **Jean Marie Théodat** recuerda la trágica historia de un pueblo que protagonizó por primera vez una rebelión triunfante de la negritud contra la esclavitud y que, sin embargo, hoy se encuentra en un agujero negro



AL VUELO

del que se pregunta el autor cómo podría salir en un contexto de inseguridad múltiple y sistémica que está conduciendo a una “guerra de todos contra todos”. El pueblo kurdo sigue viéndose afectado por su dispersión en cuatro países, resultado de un proceso impuesto por las grandes potencias occidentales, así como por sus propias divisiones internas. **Gilles Lemée** analiza su situación en Turquía, Siria, Irak e Irán, destacando la excepcional experiencia de Rojava –con su confederalismo democrático, sus avances en derechos civiles y sociales y el notable protagonismo de las mujeres– y denunciando especialmente la beligerancia del nacionalismo turco contra este pueblo, como hemos vuelto a comprobar recientemente. Finalmente, **Grégory Salle** denuncia la sobreexplotación de la arena que se está practicando a escala mundial para ponerla al servicio de nuestras sociedades industrializadas, urbanizadas y digitalizadas; en suma, de un capitalismo extractivista al que, sin embargo, la mayoría de los *expertos* se resisten a mencionar por su nombre.

La trayectoria intelectual y política de la singular figura dentro de la sociología crítica que fue Robert Castel, diez años después de su fallecimiento, es analizada por **Juan Tabares** en **Plural 2**. Desde sus estudios en el campo de la salud mental, su objeto principal de investigación siempre fue la evolución de la cuestión social y de la sociedad salarial, poniendo el acento cada vez más en la denuncia de la progresiva fragilización de las relaciones sociales en el marco de la hegemonía neoliberal. Fue la constatación de los efectos de los cambios que ésta ha ido generando en la centralidad del trabajo, que siempre reivindicó, la que le llevó a propugnar, desde una posición que él mismo definió como “socialista radical”, la necesidad de un *nuevo* Estado social.

En los últimos años han ido apareciendo nuevas investigaciones sobre el papel del tráfico de esclavos en la historia del Imperio y del capitalismo español. Su repercusión mediática, especialmente en Catalunya, está generando un debate muy necesario que, como explica **Albert Portillo** en **Futuro Anterior**, exige romper con falsos mitos, como el de los indios, y a exigir, como está ocurriendo ya en otros países occidentales, la necesaria reparación a los y las descendientes de quienes sufrieron aquel crimen contra la humanidad.

En **Miradas**, las imágenes que nos presenta **Iván G. Fernández**, “desde el Norte”, nos estimulan a encontrar en ellas memoria, esperanza y futuro. En **Voces**, es **Cristina Morano**, ganadora del III Premio Internacional de Poesía Crítica Álvaro Tejero Barrio, quien nos apela, con poemas como “Cuidadosas” o “Convocatoria a las plazas”, a reivindicar la sororidad y la solidaridad. **J.P.**



1. EL DESORDEN GLOBAL

Haití: ¿Cómo salir de un agujero negro?

Jean Marie Théodat

■ En el caso de Haití, la cuestión que se plantea es, a la vez, simple y cósmica: ¿cómo salir de un agujero negro? Desde un punto de vista estrictamente físico, un agujero negro es, por definición, un vórtice inverso que se lleva todo consigo hacia un abismo y sin retorno. Con esta metáfora, intentamos alertar al mundo de la angustia de este país cuya historia es emblemática para el resto del mundo, porque es el país donde, como decía Aimé Césaire, se levantó por primera vez la negritud.

Cuando en 1804 Haití entró en la historia, fue para hacer efectiva la universalidad de los derechos humanos. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano del 4 de agosto de 1789 fue, sin duda, un momento trascendental, como primera manifestación de la convergencia de todos los destinos humanos. Pero no dejó de ser una decisión de élites, una decisión de filósofos, una proyección de políticos que, precisamente, pretendían romper la cadena del Antiguo Régimen, la cadena del sistema feudal, para entrar en el mundo moderno y, sobre todo, para compartirlo.

En Santo Domingo, que era el nombre del territorio bajo colonización francesa, este lenguaje de los derechos humanos se hizo inmediatamente eco de las desigualdades de raza y riqueza en las islas. El principio que llevó a los esclavos a la revuelta no esperó a la declaración del 4 de agosto, pero con ella tomó un nuevo impulso y una elocuente justificación.

Hay que recordar que el Código Negro (1685) definía a los esclavos como propiedad, como un bien mueble, al igual que el ganado en las plantaciones. Al poner fin al sistema de esclavitud e instituir nuevas relaciones entre las personas, Haití entró en la historia haciendo añicos, literalmente, las representaciones colectivas. Hoy, 219 años después, no hay más remedio que constatar que el ímpetu revolucionario que inspiró este gesto liberador no solo ha dejado de funcionar, sino que incluso se ha quebrado.

En nuestro país, los ideales de libertad, fraternidad y solidaridad que inspiraron nuestra revolución fueron derrotados. Pero la lucha continúa. Aunque la mayoría de las y los haitianos ya no creen en ella y hoy sólo sueñan con encontrar un pasaporte para salir de este país que se ha convertido en la tumba de todos los principios, sigue existiendo un reflejo de resistencia, un principio de oposición a la opresión que atraviesa toda la historia. Para comprender esta paradoja les invito a ver cómo hemos pasado de este país donde la negritud se levantó por primera vez a la bancarrota del Estado.

Haití se enfrenta a una situación de inseguridad global y sistémica. Sin recitar la letanía de catástrofes que a menudo llevan a este país al primer





1. EL DESORDEN GLOBAL

plano de la escena internacional, recordemos que Haití está bajo la amenaza de un doble peligro.

El peligro sísmico, en primer lugar. Todavía recordamos el terremoto del 12 de enero de 2010, que mató a varios cientos de miles de personas. Acabamos de conmemorar el 13° aniversario de este terrible acontecimiento. Un terremoto reciente, el 14 de agosto de 2021, arrasó literalmente las ciudades del sur de la península, como Camp Perrin, Les Cayes y Jérémie.

Los riesgos hidroclimáticos son el segundo motivo de vulnerabilidad. Hay una veintena de ciclones al año, de gravedad variable, y centenares de temblores más o menos sentidos y registrados por los especialistas. Dos días después del terremoto del 14 de agosto de 2021, el sur de la península, donde había devastado las ciudades y provocado disturbios en el campo, fue azotado por un potente ciclón: Grace.

Con el calentamiento climático, asistimos no sólo a un aumento del número de ciclones, sino, sobre todo, a un aumento de su intensidad. De ahí a decir que este país está maldito, como hacen algunos, no hay más que un paso, si otros países no se vieran afectados del mismo modo sin ser juzgados de la misma manera. Japón, Filipinas, en Asia, Cuba, Jamaica, entre los vecinos, también están afectados por los mismos peligros, pero los daños nunca llegan a tal nivel de desolación. Poco a poco, en esos países, se ha desarrollado una cultura del riesgo que obliga a tomar medidas preventivas para paliar los daños y proteger las zonas más sensibles: las instalaciones y los lugares públicos. No hay nada parecido en Haití.

A pesar de su exposición al doble peligro de terremotos, volcanes y ciclones, nadie habla de la maldición japonesa, ni siquiera de la resiliencia japonesa. Más bien se habla del coraje de ese pueblo. Los mismos fenómenos no se interpretan de la misma manera según el punto de vista que se adopte y, sobre todo, según el territorio que se trate.

Haití también es un país marcado por la inseguridad sanitaria. Los datos básicos, es decir, la tasa de mortalidad infantil, la tasa de mortalidad de las mujeres en el parto, la tasa de mortalidad perinatal, hacen de nuestro país un paria en comparación con el conjunto del Caribe.

Haití también vivió un episodio epidémico en 2010, cuando el *Vibrio cholerae* fue introducido accidentalmente en el país por fuerzas procedentes de Nepal en el marco de la misión de la ONU (MINUSTAH), en particular para participar en la estabilización política del país. Más de 20.000 personas murieron como consecuencia de esta contaminación, lo que da testimonio de la fragilidad de una sociedad y un país que no habían estado expuestos al *Vibrio cholerae* desde hacía más de 100 años.

En Haití, la esperanza de vida al nacer (62 años) es diez años menor que en la República Dominicana y veinte años menor que en Cuba. El 7% de los niños muere antes de cumplir un año. La tasa de fecundidad es de 4 hijos por mujer, con diferencias considerables entre las zonas urbanas y rurales. Aunque la base de la pirámide de edad tiende a contraerse, el crecimiento demográfico sigue siendo más rápido que el económico y el país se empobrece de año en año.



Más del 65% de la población vive con menos de dos dólares al día y, por tanto, sufre estrés alimentario. La contracción económica provocada por la covid 19 ha afectado a un campesinado ya al borde de la supervivencia y aislado del resto del mundo durante el confinamiento. Con el país importando más del 85% de sus alimentos, sólo las transferencias de divisas de la diáspora, que ascienden a 3.000 millones de dólares (30% del PIB), permiten sobrevivir a la población.

Inestabilidad política y social crónica

Haití es también un territorio marcado por una inestabilidad política crónica. El 7 de julio de 2021, el último presidente electo, Jovenel Moïse, fue asesinado en condiciones que aún no se han esclarecido. Pero bastante antes del asesinato del presidente, unas semanas antes, fue asesinada Netty Dulaire, periodista y activista que había criticado la deriva autoritaria del régimen. Un año antes, el asesinato del presidente del Colegio de Abogados de Puerto Príncipe, Maître Montferrier Dorval, había suscitado una condena unánime, sin que se llevara a cabo ninguna investigación en profundidad. Todos estos crímenes permanecen totalmente impunes.

El asesinato del presidente de la República es el acto simbólico que culmina un proceso ya muy avanzado de descomposición del Estado de derecho. Con la puesta en marcha de un sistema de represión de los opositores y la negativa a organizar las elecciones intermedias previas a las presidenciales, el régimen de Jovenel Moïse dio la impresión de que no controlaba nada, pero que, sin embargo, quería mantenerse en el poder por medios tortuosos, aunque fuera a costa de modificar la Constitución. Fue en vísperas del referéndum que debía validar el proceso de reforma cuando el presidente fue asesinado.

La inseguridad también es social. En Haití, la dialéctica se vio a menudo como una especie de equilibrio entre el Estado y la sociedad. Cuando el Estado fallaba, la sociedad siempre podía intervenir. La solidaridad elemental entre vecinos que debía ser la norma entre los cimarrones dio a este pueblo sus principios fundacionales. El espíritu del *lakou* y la *combite*, que implica compartir el esfuerzo y los frutos de la tierra, forma parte invariable de la mentalidad haitiana. Esta estructura mental del *lakou* explica la lógica de barrio y la solidaridad de aldea que une a las personas a través de las generaciones. Sin embargo, esta contracultura, que se opone al sistema autoritario de la plantación, se ve a su vez socavada por una corriente destructiva.

Hoy, incluso esta base social, que era la última red de seguridad, está gravemente minada. La emigración ha vaciado el país de sus competencias; incluso el campo carece ahora de trabajadores. La despoblación muy real del país debida al éxodo rural, a la fuga de cerebros, deja a la sociedad totalmente decapitada y descapitalizada, con la sensación de un tejido social deshilachado.

El resultado es una mayor vulnerabilidad de los sectores más débiles: las mujeres que crían solas a sus hijas e hijos, las y los niños huérfanos y, también, las personas mayores. La miseria empuja a la gente más vulnerable a plantearse soluciones extremas. A falta de un verdadero liderazgo social



1. EL DESORDEN GLOBAL

que inculque ideas de cambio, las actividades relacionadas con el tráfico de drogas y de armas aparecen como una forma fácil y rápida de enriquecerse sin tener que hacer ningún esfuerzo. Seducida por la imagen de una vida de opulencia y ociosidad, una juventud algo perdida se lanza a la satisfacción de sus pasiones más tristes a costa de la sociedad.

Hoy la situación social se caracteriza por el sentimiento de una guerra de todos contra todos. Sin embargo, Haití no se ve afectado por las grandes plagas que dificultan la vida en otras partes del mundo. En Haití no hay conflictos

Hoy la situación social se caracteriza por el sentimiento de una guerra de todos contra todos

étnicos. Todos somos genéricamente negros, independientemente de los matices de color. No hay conflictos religiosos en Haití. Somos cristianos y/o al mismo tiempo vudú, en una religiosidad sin complejos que combina las mejores técnicas de salvación. No hay animosidad en la práctica de estos diferentes cultos. Tampoco hay conflictos identitarios en Haití. No hay grupos armados que reclamen

parte del territorio, etc. Y, sin embargo, cuando se miran las cifras hay más de 600.000 armas de guerra circulando en este país. En mayo de 2021, hubo más muertes en Puerto Príncipe que en Mariúpol (Ucrania), que es un país en guerra.

La inseguridad haitiana ha dejado de ser una preocupación política para convertirse en una obsesión cívica que enfrenta a clanes, grupos y bandas. El Estado ya no tiene el monopolio de la violencia legítima. Las bandas imponen la ley. Irónicamente, Haití pasó a la historia como el primer país que abolió definitivamente la esclavitud y la trata de seres humanos como fuente de ingresos. Ahora es el único país del Caribe donde el secuestro y la liberación a cambio de un rescate se han convertido en formas habituales de comercio.

Justo antes de Navidad, se me acercó una estudiante de Puerto Príncipe para preguntarme si podía contribuir al fondo para liberar a su hermano, que acababa de ser secuestrado en un suburbio de Puerto Príncipe. Se trata de personas muy modestas, personas con medios extremadamente limitados, que son víctimas. Hay que hacer la travesía al revés y volver a Nigeria para ver un florecimiento similar de tráfico de civiles. ¿Podría tratarse también de la manifestación persistente de un reflejo de la trata de esclavos?

Con la universalización de los derechos fundamentales, Haití entró en la historia como un modelo. Ahora es el país donde más sistemáticamente se violan estos derechos. La cuestión es: ¿qué significa Haití? ¿Qué nos ha llevado precisamente a este agujero negro, a este descenso a los infiernos del que el país no parece poder salir?

Veo dos explicaciones. Ante todo, una explicación interna. Siento que Haití es el ejemplo mismo de una revolución desde abajo, de una revolución en la que lo social predominó, de entrada, sobre lo político. La libertad o la muerte,



que es una consigna inscrita en el frontón del Panteón, es igualmente la de la lucha de los americanos insurrectos contra la potencia británica. También es la de las y los insurrectos de Santo Domingo.

Y Haití ha permanecido en la historia en la posición de un país irremediablemente solo. Hemos vivido, a largo plazo, 200 años de soledad. Esa revolución desde abajo es, por así decirlo, la única hasta la fecha, junto con la revolución cubana, que consiguió derrocar a los antiguos amos, símbolos de la economía de plantación basada en la esclavitud, en todas las naciones occidentales. Las revoluciones criollas que condujeron a la independencia de países como la Gran Colombia, Argentina, Chile, etc., fueron todas revoluciones burguesas, iniciadas por élites criollas que querían librarse de la tutela de la colonia de la metrópoli, pero manteniendo internamente una estructura política y social que reconducía el orden colonial, por así decirlo.

Por ejemplo, en el siglo XIX, era relativamente más fácil ser campesino, pero libre en la tierra, en el Haití rural, que ser peón en una gran estancia en Argentina o Chile o en una *fazenda* en Brasil. Esto significa que Haití es ejemplo de una revolución política y social exitosa que derrocó definitiva y radicalmente el sistema establecido por las economías de plantación.

Y esto es lo que el resto del mundo no le ha perdonado a Haití. En 1826, cuando se celebró el Congreso de Panamá, que reunió a las primeras naciones independientes del Nuevo Mundo, Haití, que había contribuido a la independencia de las naciones sudamericanas proporcionando hombres, armas y municiones, en particular a Bolívar, que había vivido en Jacmel ^{1/}, no fue invitada.

Y pensar que fue en Jacmel, en 1806, donde se creó la bandera que aún hoy ondea en las astas de países como Ecuador, Colombia, Venezuela, con el amarillo por la cultura hispánica, pero con el rojo y el azul que hacen referencia a la revolución haitiana. Haití no fue invitada al Congreso de Panamá por considerar que sería una afrenta a los países esclavistas, es decir, a la mayoría de ellos. Esto quiere decir que la lucha por la dignidad humana, la confianza, la autoestima, etc., es una lucha que Haití lleva arrastrando desde hace más de un siglo, que Haití arrastra esta carga desde hace más de 200 años.

A veces es perjudicial tener razón demasiado pronto y, sobre todo, en solitario. Haití es un ejemplo mundial de afirmación precoz de la independencia en el plano político, económico y artístico. En el plano intelectual, esto se traduce en una lucidez equivalente ante los problemas del mundo. En este sentido, podría decirse que Haití es, también, el primer país posmoderno de la historia, el primero en el que las nociones de libertad, fraternidad e igualdad fueron las primeras en ser cuestionadas por la desviación de la política,

^{1/} [La expedición de Los Cayos de San Luis, o sencillamente Expedición de Los Cayos, es el nombre con el que son conocidas las dos invasiones que desde Haití organizó el Libertador Simón Bolívar a fines de 1815 llevándolas a cabo durante el año 1816 con la finalidad de liberar a Venezuela de las fuerzas españolas (...). Procedente de Jamaica, Bolí-

var llegó a Los Cayos de San Luis, en Haití, el 24 de diciembre de 1815, trasladándose luego a Puerto Príncipe, donde tuvo una entrevista el 2 de enero de 1816 con el presidente Alexandre Pétion, quien se comprometió a facilitarle los recursos necesarios para llevar a cabo su empresa. https://es.wikipedia.org/wiki/Expedición_de_Los_Cayos ndt].



1. EL DESORDEN GLOBAL

por la desviación de los ideales revolucionarios que habían llevado a este país a su pila bautismal. A pesar de este movimiento de liberación desde abajo, todavía se mantienen estructuras autoritarias, estructuras políticas que han negado de forma duradera la existencia de estas reivindicaciones populares. A menudo hablamos de un *país de afuera* para caracterizar al mundo campesino, que ha permanecido fuera del radar de las políticas públicas, ya sea en la educación, la salud o el transporte.

De modo que hoy tenemos un país partido en dos, por así decirlo, con la capital Puerto Príncipe que, debido al éxodo rural, se ha convertido en una especie de Arca de Noé de más de 3 millones de habitantes, tres cuartas partes de los cuales viven en chabolas, y el resto.

Y es en este punto ciego de la política donde surgen hoy las reivindicaciones populares más violentas, con la sensación de que este pueblo es una especie de monstruo que se haría daño a sí mismo mordiéndose la cola. El desarrollo de las actividades mafiosas va acompañado de una violencia social que no parece respetar ningún orden establecido. Y aquí es donde debemos estar vigilantes y esperanzados a la vez.

¿Por qué estar alerta? Para decir que teniendo las mismas causas los mismos efectos, lo que le ocurre al Estado de derecho aquí también le puede ocurrir en otros lugares. Haití es lo que ocurre cuando las desigualdades sociales son tan profundas que las élites se sienten como una raza aparte. Haití se ha convertido hoy en una especie de narcoestado situado en una zona en la que se cruzan los principales flujos de suministro del mayor mercado de drogas del mundo, Estados Unidos. Y entre la red terrestre que pasa por el arco de Centroamérica y la red marítima y aérea que pasa por las Antillas, Haití es un cómodo punto de tránsito.

Haití se ha convertido en un agujero negro por el que se dice que pasa el 27% de la droga que entra en Estados Unidos. Son muchos los sectores que se aprovechan de esta situación y por eso va a ser muy difícil luchar en su contra.

Jean Marie Théodat nació en Puerto Príncipe, Haití. Es geógrafo, escritor y especialista caribeño en geografía política.

Contretemps, 57, pp. 114-121, 2023

Traducción: Faustino Eguberri para **viento sur**.





La cuestión kurda

Gilles Lemée

■ El pueblo kurdo está en primera línea de de los enfrentamientos que desde hace meses sacuden Oriente Medio, en Siria-Rojava y en Irak, y sufre de manera permanente una severa represión en Turquía. Heredero de una larga historia, está dispersado en cuatro países y dividido políticamente. La solidaridad con la causa kurda invita a tomar en consideración muchos conocimientos indispensables.

Después de la Primera Guerra mundial, que supuso la dislocación del Imperio otomano, el contexto regional se modificó por entero. La *cuestión kurda* se plantearía en adelante en un nuevo marco: el de la Guerra Fría, porque ya había aparecido la URSS; el de la recomposición del campo occidental, con la entrada en escena de Estados Unidos y la rivalidad de los imperialismos; y el (actual) de un eje Moscú-Damasco-Teherán-Ankara.

Cuatro Estados regionales afirmarán su existencia a su manera. Turquía e Irán (antigua Persia) asumiendo una herencia secular nacional. Siria e Irak (*Estado sin nación*) con una identidad política y nacional por construir.

El pueblo kurdo (y su nacionalismo) quedará atenuado entre los nacionalismos locales (turco, árabe, persa y otros) que, por lo general, negarán sus derechos elementales, incluso su misma existencia, y, también, entre la política de las grandes potencias preocupadas sólo por sus intereses (estratégicos, económicos). Tendrá que posicionarse en conflictos que le superan y en los que, a veces, será instrumentalizado; por ejemplo, en la guerra Irán-Irak de 1980-1988, o en las guerras del Golfo de 1991 y 2003.

En Turquía: el nacionalismo turco contra los kurdos

El 23 de abril de 1922, Mustafá Kemal convocó una nueva Asamblea en Ankara y creó un contra-gobierno. El sultanato fue abolido el 1 de noviembre de 1922 y el 29 de octubre de 1923 fue proclamada la República turca. El 3 de marzo de 1924 fue suprimido el califato: desaparecía el Estado otomano.

Desde 1922, Kemal enunciaba así su programa: “el Estado que acaba de ser fundado es un Estado turco”. En 1924, las escuelas kurdas, las asociaciones y publicaciones kurdas fueron prohibidas; fue impuesta la lengua turca. Tras la firma del Tratado de Lausana (1923), que confirmaba la desaparición del Estado kurdo, estallaron muchas revueltas (18 en once años, de 1925 a 1936), causando un millón y medio de muertes y deportaciones. Por lo general (y sobre todo en la gran revuelta del Monte Ararat de 1927 a 1930), Gran Bretaña dio su apoyo a Mustafá Kemal. En 1939, el Kurdistán de Turquía fue declarado “zona prohibida a los extranjeros”, ¡y así se mantuvo hasta 1965!

En 1946, el parlamento votó el fin del partido único. Con la industrialización de Turquía se desarrolló progresivamente un movimiento social, así





1. EL DESORDEN GLOBAL

como el sindical, a pesar de dos golpes de Estado militares (1960 y 1971). También nacieron muchos movimientos kurdos. En los años 1970 se produjo una multiplicación de partidos de izquierda (incluso radicales).

Por parte kurda, en 1975 se formaron (entre otros) el PDKK (Partido Democrático del Kurdistán de Turquía), nacionalista, y el PSKT (Partido Socialista del Kurdistán de Turquía), que se pronuncia a favor de dos Estados socialistas, uno turco y otro kurdo.

En 1977, Abdullah Öcalan, militante del PSKT, publicó un manifiesto titulado “La Vía de la revolución”, que anunciaba como objetivo la independencia del Kurdistán de Turquía por medio de la alianza de los obreros y campesinos en la lucha armada contra el “Estado colonial turco”, la burguesía kurda y las organizaciones kurdas “comprometidas con el Estado turco”. En 1978, Öcalan transformó su grupo en PKK (Partido de los Trabajadores del Kurdistán). Rechazó cualquier alianza con otras fuerzas de izquierda o de extrema izquierda, a las que combatía incluso con la violencia (llegando a cometer asesinatos).

En 1984, después de que el general Evren, apoyado por la CIA, llevase a cabo su golpe de Estado “contra la subversión”, el PKK lanzó la “guerra selectiva contra el Estado turco” y “sus colaboradores kurdos” en el Kurdistán de Turquía (decisión del 2º Congreso en 1982). En 2000, el PKK (cuyo líder fue arrestado en 1999 y permanece en prisión desde entonces) anunciaba que ponía fin a la lucha armada. Sin embargo, conservó sus fuerzas militares, refugiadas en los montes Qandil en Irak. El balance de la lucha armada es un fracaso (al menos 40.000 muertos y unos 5.000 pueblos kurdos arrasados). Además, los kurdos de Turquía manifiestan un cierto interés por lo que ocurre en Irak, donde el Kurdistán iraquí ha obtenido un estatuto de autonomía (cf. infra).

Luego se adoptó una nueva orientación más política que militar. El PKK abandonó la idea de un gran Kurdistán independiente en favor de la autonomía de los kurdos en los cuatro Estados que se volverían federales. Öcalan propuso desde la cárcel el “confederalismo democrático”, inspirándose en el teórico libertario americano Murray Bookchin.

Se organizaron partidos legales *prokurdos* con el fin de buscar una solución política y ya no militar (seis de esos partidos han sido sucesivamente prohibidos de 1990 a 2012). El último en nacer fue el HDP (Partido Democrático de los Pueblos) que hoy mismo (2022) está, también, bajo la amenaza de ser prohibido. El programa del HDP asume una orientación social, ecologista, feminista y en defensa de la comunidad LGBT. Plantea la autonomía (y no la independencia) del Kurdistán de Turquía. Estos partidos conquistaron sólidas posiciones en las ciudades del Kurdistán (donde la mayor parte de los alcaldes son kurdos) y en el Parlamento.

En 2002, el AKP (Partido de la Justicia y del Desarrollo, islámico-conservador) de Erdogan triunfó en las legislativas. Erdogan prometió avances en la cuestión kurda: se iniciaron negociaciones en Oslo que desembocaron en los “acuerdos de Dolmabahçe” que reconocían la identidad kurda en Turquía.



En 2014 fue elegido presidente de la República. Pero en 2011 se inició la *revolución siria*. Erdogan apoyó a la componente islamista, que esperaba oponer al PYD (Partido de la Unión Democrática), *partido hermano* del PKK nacido en 2003 en el norte de Siria. El 7 de junio de 2015, el éxito del HDP en las legislativas (13% de los votos, 80 escaños) privó al AKP de la mayoría absoluta en el Parlamento. Inmediatamente, Erdogan rechazó los acuerdos de Dolmabahçe y puso fin al proceso de Oslo.

El PKK llamó entonces a retomar la lucha armada. Estallaron motines urbanos en las grandes ciudades del Kurdistán. El ejército respondió con una extremada violencia (en particular en Cizre en 2015, donde decenas de civiles fueron quemados vivos en sótanos de inmuebles).

En julio de 2016 fracasó un golpe de Estado contra Erdogan, lo que éste aprovechó para ampliar la represión contra la población kurda y contra toda oposición democrática en general (decenas de miles de detenciones). El mismo año tuvo lugar el primer ataque turco contra Rojava y la ciudad de Manbij (operación *Escudo del Eufrates*) (ver más adelante).

Desde entonces, es imposible disociar la política interior de Erdogan y la que desarrolla contra Rojava. En el interior, la represión anti-kurda no disminuye. De manera sistemática, las y los electos kurdos del HDP son autoritariamente destituidos y sustituidos por *delegados* nombrados por el poder central. Sus manifestaciones son atacadas por la policía y los *lobos grises* (fanáticos al servicio del poder), y sus dirigentes son detenidos (entre otros, Selahattin Demirtas, preso sin juicio desde 2018).

La baza nacionalista es más utilizada cuanto más desastrosa es la situación económica del país: desde el 1 de enero [2022], la lira turca ha perdido el 28% de su valor respecto al dólar (había perdido el 44% en 2021), ha estallado la inflación y la población se empobrece. No hay nada original en el intento de desviar la cólera hacia la vía del nacionalismo pan-turco...

En Siria: la esperanza de una evolución emancipadora

En 1946, Siria (bajo mandato francés desde 1924) se hizo independiente. La población kurda era muy minoritaria (unos 3 millones, el 15% de la población) en tres regiones a lo largo de la frontera turca. También es numerosa en las ciudades de Damasco y Alepo. Con los años, la comunidad kurda ha ido creciendo por la aportación de exiliados que huyen de la represión en Turquía e Irak.

En 1957 se creó el PDKS (Partido Democrático del Kurdistán sirio), prohibido al de poco. Desde 1962, Damasco desarrolló la llamada política del *cinturón árabe*: miles de personas árabes sirias fueron enviadas a las zonas de población kurda; se les distribuyeron tierras y, al mismo tiempo, se le retiraron los derechos cívicos y culturales a la población kurda; entre 400.000 y 800.000 personas kurdas fueron declaradas "apátridas". Por tanto, de entrada, hay un gran contencioso entre los dos nacionalismos.

En 1970 tomó el poder Hafez al-Assad (fracción nacionalista del partido Baas), al que sucedió en 2000 su hijo Bashar. La población kurda siria, cuya



1. EL DESORDEN GLOBAL

división (más de diez partidos) venía fomentada por Bashar, dudó entre la lealtad a Siria, combatir al régimen legalmente o la lucha armada. Débil, aislada, la población kurda, en su mayoría, optó más bien por un pankurdismo transnacional, correspondiente más o menos a la visión del PKK. En 2003, después de los motines de Qamishli, éste había creado su *partido hermano*, el PYD (Partido de la Unión Democrática). Desde 2004, mucha gente joven kurda, cansada de las sempiternas divisiones, se organizó en Comités Revolucionarios.

El año 2004 estallaron nuevas revueltas kurdas en Qamishli, Afrin y en la Jazirah, siendo reprimidas al precio de decenas de muertes y millares de arrestos. También en 2008 se produjeron nuevas revueltas con ocasión del Novruz (fiesta considerada como el Año Nuevo).

Cuando estalló la Revolución siria en 2011 (hay que conservar en la memoria que desde entonces hasta hoy día todos los acontecimientos se han desarrollado en un contexto de guerra), los Comités Revolucionarios de la juventud kurda se sumaron al movimiento en las ciudades, mientras que PYD y PDKS se mantuvieron desconfiados de los *árabes*.

Los movimientos kurdos se enfrentaron a un dilema: desolidarizarse de esta revuelta esperando a cambio obtener concesiones de Bashar (como fue el caso de los partidos de influencia barzanista; en general, los partidos en la órbita kurdo-iraquí, ver más adelante) que permitirían llegar a una autonomía como en Irak, o bien apoyar la revuelta popular.

En 2011, se creó (en Estambul) un Consejo Nacional Sirio que se presentó como representante de la oposición democrática siria: este Consejo (apoyado por Turquía y Arabia Saudita) rechazó tener en cuenta la reivindicación kurda. Las y los kurdos crearon, por tanto, un Consejo Nacional Kurdo Sirio, al que se adhirió el PYD en 2012. Éste participó en la lucha por su propia cuenta. Aprovechó el despliegue del ejército de Bashar en Aleppo y Damasco para imponer su hegemonía, garantizando la seguridad militar en la zona gracias a sus milicias armadas, las YPG/YPJ (Unidades de Protección del Pueblo/Unidades de Protección de las Mujeres). Este despliegue de las fuerzas armadas de Bashar suscitó controversia, e incluso se sugirió una “complicidad” con el PYD. Como mínimo, se puede decir que en ese momento Bashar, con grandes dificultades militares, intentó *librarse* de la oposición armada kurda y que tácticamente dejó frente a frente a las fuerzas kurdas y al ejército turco del otro lado de la frontera.

Sin embargo, en general se admite que las PYD/PYJ son la fuerza principal entre la población kurda (beneficiándose de la experiencia de la lucha armada del PKK en Turquía, así como del refuerzo de un buen millar de sus combatientes, hombres y mujeres). La oposición del PYD a las otras formaciones kurdas (en particular el PDKS barzanista) es violenta, y es posible, si no probable, que algunos militantes hayan sido secuestrados, forzados a exiliarse o, incluso, asesinados... Los Comités Revolucionarios de la juventud también han sido puestos bajo tutela. Entre los barzanistas y el PYD perdura una rivalidad a menudo violenta.



En 2013, el PYD proclamó la autonomía de los tres cantones de Jazirah, Kobané y Afrin. El 29 de enero de 2014 se adoptó la “Carta del Contrato Social” (una especie de Constitución provisional) de Rojava, autoproclamada región autónoma. Este texto adoptaba los principios de laicidad, igualdad de sexos y reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas y religiosas y se reconocían tres lenguas oficiales: el kurdo, el árabe y el siríaco.

Se adoptó la “Carta del Contrato Social” (una especie de Constitución provisional) de Rojava, autoproclamada región autónoma

En junio de 2014, Dáesh (Estado Islámico) estableció su *califato* en Irak y en una parte de Siria, y continuó su avance hacia el norte, pero fue frenado en Kobane (septiembre 2014-enero 2015) por la resistencia kurda, que jugó un papel determinante. El PYD lo aprovechó para crear las FDS (Fuerzas Democráticas Sirias) mediante la fusión de las YPG con

las milicias árabes en octubre de 2015. Unas fuerzas armadas en cuyo seno el papel ineludible que tuvieron las mujeres combatientes en la batalla de Kobane ha entrado en la historia y sirve de escaparate para la política de Rojava en relación a las mujeres.

Gracias a esta victoria, el pueblo kurdo pasó a primer plano de la escena y ganó la ocasión, por primera vez, de concretar una respuesta a sus reivindicaciones identitarias. Estas se concretaban en una experiencia geopolítica singular: la afirmación de lo que en adelante se denominará Rojava (Kurdistán occidental, en kurdo), que las y los kurdos llaman hoy Federación Autónoma del Norte y del Este de Siria (FANES), gestionada por la Administración Autónoma del Norte y del Este de Siria (AANES), según la concepción que defienden de una Siria federal. Tras la victoria de las FDS en la batalla de Raqqa contra Dáesh (noviembre 2016-junio 2017), esta federación se ha ampliado a siete cantones: tres kurdos (Rojava) y cuatro árabes liberados de Dáesh (entre ellos Raqqa). Así pues, cubre alrededor de un tercio de Siria.

La inspiración ideológica de la AANES proviene del confederalismo democrático de Öcalan, a su vez inspirado en el municipalismo libertario de Murray Bookchin. Definido en pocas palabras, se trata de ir hacia el final del Estado-nación federando comunidades de base (especie de municipios) en los que las mujeres tienen asegurada la paridad a todos los niveles. Hay que precisar que esta democracia *ideal* no deja de suscitar algunas críticas (ejercicio real de la democracia, respeto de los derechos humanos), sobre todo entre sus simpatizantes, que el marco de este artículo no permite desarrollar.

La existencia de Rojava chocaba de lleno con el panturquismo de Erdogan. Inició entonces una serie de agresiones armadas en su contra. Agosto 2016: operación *Escudo del Eúfrates* contra la ciudad de Manbij; enero 2018: operación *Ramo de olivo* entregando la región de Afrin a la ocupación turca y sobre todo yihadista. Hoy continúan las exacciones de todo tipo; octubre



1. EL DESORDEN GLOBAL

2019: operación *Fuente de Paz*, contra las ciudades de Ras al-Ayn y Tell Abyad.

Frente a estas amenazas, la AANES adoptó una política pragmática de *billar a tres bandas* (entre Erdogan, Putin y Bashar) y los Occidentales (que dejaron a la población kurda muy sola –sin abandonarla por completo– tras su victoria sobre Dáesh), en la que se juega su supervivencia. Contra Turquía, la población kurda pudo pedir la protección del régimen sirio (milicias sirias que no eran fuerzas oficiales les ayudaron en la defensa de Afrin). El vínculo con los occidentales (que proporcionaron una ayuda aérea en batallas decisivas) es más bien fluctuante. Y sin la luz verde dada por Rusia a Turquía, el ataque de Afrin nunca habría tenido lugar ¡mientras soldados rusos luchaban junto a los kurdos en la batalla de Deir ez Zor contra Dáesh!

Actualmente, la principal amenaza para Rojava proviene de Turquía. Los objetivos de Erdogan son romper el frente kurdo (y al PKK en lo interno) e instalar en Rojava a una parte de los refugiados presentes en Turquía, para minorizar a los kurdos.

Lanzada el 19 de noviembre de 2022 (operación *Marca de espada*), la última agresión militar del ejército turco contra la región continúa. El 3 de diciembre, Turquía bombardeó 46 pueblos por medio de drones y aviones: decenas de víctimas civiles perdieron la vida. Los ataques turcos destruyeron principalmente infraestructuras civiles: centrales eléctricas, silos de granos, estaciones de bombeo de agua, gas y petróleo, escuelas, hospitales, huertas, bosques plantados para luchar contra la desertización y vías de comunicación. El Estado turco también lleva a cabo una guerra del agua en esta región desértica en un 80%, secando el cauce del Éufrates, lo que impacta en la vida de millones de personas. La región está en una situación de emergencia humanitaria, con la seguridad alimentaria y sanitaria amenazada.

Erdogan ha declarado que “no se plantea que la operación se limite a una operación aérea”, por lo que hace pesar la amenaza de una nueva invasión terrestre. Las reacciones internacionales se limitan, por el momento, a llamamientos a la “moderación”, dirigidos a Erdogan por parte de Biden, Macron y... Putin.

En Irak: nacimiento de un Kurdistán autónomo

La Sociedad de Naciones estableció en 1923 el territorio bajo mandato británico. Es un país árabe, en un 60% chiita. La población kurda, que habitaba en el norte y en su mayoría era sunita, rechazó estar bajo dominación británica y árabe. Gran Bretaña rechazó su autonomía: de 1920 a 1924 se sucedieron las revueltas kurdas, todas ellas aplastadas por los británicos. Siguió un corto periodo de compromiso (Inglaterra tomó en consideración a la población kurda, a quien necesitaba contra la amenaza turca en Mosul). Entre 1931 y 1937 y entre 1942-1943 estallaron nuevas revueltas encabezadas por el molá Mustafá Barzani. Los Barzani son dignatarios religiosos y jefes de un clan que federa varias tribus de la región de Barzan. Son conservadores. Derrotado por los ingleses, Barzani fundó en Irán la efímera república kurda de Mahabad (ver más adelante), y después se refugió en la Unión Soviética hasta 1958.



En 1958, el golpe de Estado del general Kassem derrocó al rey Faysal (impuesto por los británicos). Mustafá Barzani volvió de la URSS a la cabeza del PDK (Partido Democrático del Kurdistan) que había fundado en 1946 y que entonces se consideraba progresista (al reclamar, sobre todo, una reforma agraria) y nacionalista. Reivindicaba la autonomía (y no la independencia) del Kurdistan iraquí.

En los años sesenta estallaron movimientos sociales apoyados por el Partido Comunista iraquí: el PDK apoyó al general Kassem y participó en la represión de la revuelta campesina, afirmando al mismo tiempo una orientación de clase que ya no negará (¡el PDK participó en el asesinato de militantes del PC!).

Una vez victorioso, Kassem se volvió contra el pueblo kurdo: Barzani retomó la lucha armada en 1961 (hasta 1970) y reclamó (obteniéndola) la ayuda del Sah de Irán (¡a quien entregó militantes kurdos-iraníes refugiados en Irak!).

En 1970, Saddam Hussein tomó el poder y Barzani obtuvo promesas de autonomía... no cumplidas. En 1974, se reanudó la guerra entre el PDK, sus peshmergas, y Saddam. El PDK tuvo el apoyo de Irán hasta los acuerdos de Argel entre Irán e Irak (1975) sobre el control de las fronteras. Las fuerzas kurdas fueron derrotadas. Barzani se refugió en EE UU (donde murió en 1979).

Las luchas internas kurdas se fueron multiplicando. En 1975, Jalal Talabani fue excluido del PDK por Barzani y fundó el UPK (Unión Patriótica del Kurdistan) que se convirtió en el segundo gran partido kurdo de Irak. A menudo se situará cercano a Irán, mientras que el PDK tendrá preferencia por Turquía.

El año 1979 abrió un ciclo de acontecimientos en Oriente Medio. El ayatola Jomeini llegó al poder en Irán y llamó a los iraquíes (en su mayoría chiitas, como los iraníes) a derrocar a Saddam. Este último, apoyado por Occidente, lanzó en 1980 la guerra contra Irán: duró ocho años, hasta 1988. El PDK (dirigido entonces por Masud Barzani, el hijo de Mustafá) y el UPK fueron apoyados por Irán y ayudaron a las tropas iraníes. Saddam desencadenó entonces una política genocida contra la población kurda. De febrero a septiembre de 1988, las regiones kurdas del norte de Irak sufrieron bombardeos; en particular, la ciudad de Halabja (marzo de 1988) en la que bombardeos químicos ocasionaron más de 5.000 muertes entre la población civil. En total, la represión de Saddam habría asesinado a unas 180.000 personas y arrasado cerca de 5.000 pueblos. A pesar de todo, Saddam siguió siendo el aliado de Occidente hasta comienzos de 1991, cuando invadió Kuwait.

De enero a marzo de 1991, una coalición occidental encabezada por EE UU echó al ejército iraquí de Kuwait (fue la primera Guerra del Golfo: operación *Tormenta del Desierto*). Creyendo que Occidente había abandonado a Saddam, las y los kurdos se sublevaron y Saddam reanudó los bombardeos en el norte de Irak. La ONU (bajo la presión de Mitterrand, retomada por Bush) declaró entonces a la región kurda bajo su protección y, en agosto de 1992, fue proclamada la autonomía de la región del Kurdistan de Irak (GRK, Gobierno Regional del Kurdistan). Se eligió una asamblea legislativa y el PDK (45%) y la UPK (43%) empataron. Esta rivalidad desembocó en una guerra civil entre

1. EL DESORDEN GLOBAL

ambos, de 1994 a 1998, en el curso de la cual la UPK se aproximó de nuevo a Irán y el PDK a Turquía. De hecho, el Kurdistan iraquí estuvo dividido en dos y EE UU impuso el fin de las hostilidades en 1998: el norte (2/3 del territorio) quedó controlado por el PDK, con Erbil de capital, y el sur (Suleimaniya) por la UPK, convirtiéndose Barzani en el primer presidente del GRK y Talabani... en ¡presidente de la República de Irak!

Después de la segunda guerra del Golfo (2003), en Irak se abrió un periodo de caos bajo ocupación americana, aunque también de relativa prosperidad económica en el GRK que se benefició de grandes inversiones americanas, de los Emiratos, iraníes y turcas (las empresas turcas representan el 80% de las empresas del GRK).

Se abrió entonces un trágico ciclo de divisiones. PDK y UPK multiplicaron las operaciones militares contra las guerrillas del PKK en los montes Qandil, en nombre de sus relaciones económicas con Turquía que querían proteger. El gobierno del GRK aceptó la presencia en su territorio de algunos miles de soldados turcos en lucha contra los guerrilleros del PKK que se habían replegado, lo que fue denunciado por la UPK. Mientras se degradaban las relaciones del GRK con el Estado central iraquí (que tenía que haber devenido federal en 2005) por el control de las regiones petrolíferas de Mosul y de Kirkuk, reivindicadas por ambas partes, la protesta social creció: huelgas obreras y protestas estudiantiles que fueron violentamente reprimidas. También se denunció el clientelismo y la corrupción, lo que llevó en 2009 a la creación de un nuevo partido, GORAN (liberal laico), fundamentalmente apoyado por la juventud.

Un importante acontecimiento trastornó entonces la región: en junio de 2014, el grupo islamista Dáesh (nacido de la filial en Irak de Al-Qaeda) proclamó su Califato en Irak y Siria. Ese mismo mes, Dáesh tomó Mosul. Aprovechándose del desmoronamiento del ejército iraquí, las tropas del GRK tomaron Kirkuk. ¡Dáesh atacó la ciudad y el ejército iraní intervino para detenerlo y salvar a los peshmergas y al GRK!

En 2017, PDK, UPK y GORAN se pusieron de acuerdo para organizar un referéndum sobre la independencia del Kurdistan de Irak. Tuvo lugar el 25 de setiembre de 2017, con un 72% de participación y un 93% de síes. Pero este referéndum no fue reconocido ni por Bagdad ni por las potencias occidentales: por tanto, fue un golpe en el vacío, pero del que se aprovechó Bagdad para recuperar Mosul (y sus riquezas petroleras) y Kirkuk.

En 2017 se produjo también la muerte de Jalal Talabani. Su sucesión dio lugar a una serie de golpes bajos entre sus hijos y sobrinos. Todo ello en un contexto de contestación política creciente por parte de una población exasperada por la corrupción y la especulación de sus *élites*. Las divergencias políticas en el seno de éstas no suelen ser más que una pantalla para tapar *querellas de familia* por parte de un poder que permite el desfalco de la economía del GRK en beneficio de sus propios intereses.

A día de hoy sigue habiendo un Barzani (Nechirvan, sobrino de Massud, nieto de Mustafá) presidiendo el GRK, y su primo Masrur es primer ministro por el PDK. Y un Talabani (Qubab, hijo de Jalal) es vice primer ministro. La

situación económica se degrada, marcada por el aumento de los precios del carburante y los productos alimentarios; la represión sigue actuando, y Aziz Kader (investigador independiente) ha podido escribir que “la corrupción no sólo forma parte del sistema, sino que casi todo el proceso se basa en la corrupción”. Sin embargo, Talabani ha anunciado con orgullo que ya había 17 millonarios en el GRK: el primero es un Barzani, y el segundo un Talabani... Como se puede ver, estamos muy lejos de la experiencia de Rojava...

En Irán: frente a la tiranía de los mulás

En Irán, los kurdos representan entre el 8% y el 15% de la población (pero más del 50% de los presos políticos, cifra anterior a la actual revuelta). El Sah Riza Khan fundó la dinastía Pahlavi en 1921. Se negó a reconocer ningún derecho a la población kurda e incluso quiso quebrar el poder de los jefes de tribus. Las revueltas fueron casi permanentes entre 1919 y 1930.

Durante la Segunda Guerra Mundial, el Sah se alió con Alemania y el país fue ocupado por la URSS, al norte, y Gran Bretaña, al sur. En enero de 1946 se produjo un nuevo levantamiento kurdo, reforzado con tropas proporcionadas por el kurdo iraquí Mustafá Barzani. Los británicos negaron su apoyo, pero Stalin les concedió el suyo. Así nació la efímera república de Mahabad (enero-mayo de 1946). Fue efímera pero importante, porque fue la primera república kurda independiente de verdad. Estuvo dirigida por el PDKI (Partido Democrático del kurdistán iraquí, fundado en 1945). En mayo de 1946, Stalin le retiró su apoyo al haber obtenido del Sah la creación de una compañía petrolera soviético-iraní. Teherán aplastó entonces la república de Mahabad. Sin embargo, su memoria sigue viva: en 1952, en las elecciones legislativas en el Irán de Massadegh, el PDKI obtuvo más del 80% de los votos en Mahabad.

A finales del siglo XX se produjo una reconfiguración de las organizaciones kurdas. En 1969 se fundó el Komala (Comité de los Revolucionarios del Kurdistán iraní), sobre bases maoístas que abandonó después por una orientación socialdemócrata, nacionalista y federalista.

La revuelta contra el poder dictatorial del Sah Mohammad Reza Pahlavi hizo despertar a una oposición revolucionaria. En 1978, los cuadros del PDKI (en particular Abdul Rahman Ghassemlou) volvieron del exilio y aceptaron una alianza con el Tudeh (partido comunista), así como con otras organizaciones (incluso religiosas) para derrocarlo. La población civil kurda participó en la lucha, no en apoyo a Jomeini (chiita, mientras que los kurdos son sunitas), sino esperando obtener un estatuto de autonomía. Pero desde febrero de 1979, Jomeini, ya en el poder, envió al ejército “contra el pueblo ateo del Kurdistán”. Tras tres años de guerra, controló el Kurdistán iraní. La represión fue terrible (se estima en 45.000 las personas muertas, de las que sólo 5.000 eran combatientes). Los últimos combatientes kurdos se replegaron a Irak en 1983.

La guerra Irán-Irak (1980-1988) fue duplicada con una *guerra civil* entre kurdos, apoyando Irán a los kurdos del PDK iraquí y, a la inversa, Saddam



1. EL DESORDEN GLOBAL

(aunque de forma más *blanda*) ¡al PDK iraní! El 13 de julio de 1989, Ghassemlu fue asesinado por agentes iraníes en Viena, a donde había acudido para negociaciones.

La guerra Irán-Irak (1980-1988) fue duplicada con una guerra civil entre kurdos

En 2004 se fundó el PJAK (Partido por una Vida Libre en el Kurdistán de Irán). Se trata de un partido hermano del PKK, que realiza operaciones de guerrilla. Un año antes había sido fundado el PAK (Partido de la Libertad del Kurdistán).

La represión anti-kurda que se había reducido con la elección en 1997 del reformista Jatamí aumentó con la elección de Ahmadinejad en 2005, sobre todo tras los motines urbanos de ese mismo año. Sin embargo, el movimiento kurdo se mantuvo lo bastante dinámico como para permitir el éxito de una huelga general en el Kurdistán iraní en 2008. Después de las revueltas esporádicas de 2013 (Marivan) y 2015 (Mahabad), las tres principales formaciones kurdas se opusieron a la lucha armada, que sólo el PJAK continúa.

El asesinato el 16 de setiembre de 2022 de la joven Jina (Mahsa) Amini por la *policía de costumbres* de los mulás fue la señal para una nueva revuelta, iniciada por las mujeres iraníes con el valor que se les conoce (aquí no se abordamos la situación actual en Irán, que merece un artículo aparte). A raíz de la revuelta de las mujeres, la mayor parte de la población del país está impugnando al régimen y luchando por la democracia contra la dictadura islamista, por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Frente a esta revuelta que no decae, la represión es terrible. Y más en particular en el Kurdistán (y también en regiones minoritarias, como Beluchistán). Es cierto que la región fue la primera en sublevarse: la joven asesinada se llamaba Jina, lo que demuestra su identidad kurda (la administración del Estado islámico, que rechaza cualquier nombre kurdo, la ha llamado Mahsa). Los partidos kurdos consideran al Kurdistán iraní como una parte de la nación kurda (como lo atestigua el eslogan “De oeste a este, Kurdistán es un solo país”) que debe tener derecho a disponer de sí misma. Son partidarios de una solución política en el marco de un Irán democrático, dudando entre la autonomía o, cada vez más, una solución federalista. Las organizaciones clandestinas kurdas juegan un papel muy importante en la organización, encuadramiento y desarrollo de la actual revuelta (para Asso Hassan Zadeh, dirigente del PDKI, “los kurdos de Irán son la vanguardia del movimiento” actual). Buena prueba de ello es, sin ninguna duda, la adopción generalizada del eslogan kurdo procedente del PKK kurdo, vía Rojava, “mujer, vida, libertad”. Fueron ellas quienes llamaron a la huelga general del 7 de diciembre, que fue un éxito (Teherán envió drones que bombardearon la región del Kurdistán autónomo de Irak, considerada como una base de retaguardia de la insurrección en Irán).

Los *guardianes de la Revolución* están desplegados masivamente en el Kurdistán, en donde disparan fuego real contra las y los manifestantes y utilizan todo tipo de armas de guerra (incluso helicópteros). Se estima que



hoy las y los kurdos representan la mitad de las personas civiles asesinadas por la represión. El futuro de un Kurdistán iraní depende evidentemente del desarrollo de la revolución actualmente en curso en Irán...

Para no concluir

Frente a las políticas nacionalistas (a menudo opuestas) de los Estados en los que están separados, teniendo que jugar con las potencias mundiales que a menudo les instrumentalizan y, quizás lo más grave, sus propias divisiones (independencia, federalismo, qué orientación económica), el futuro del pueblo kurdo sigue abierto. Sigue teniendo valor el viejo proverbio del mayor pueblo del mundo sin Estado: “El pueblo kurdo no tiene otros amigos que las montañas”...



Un resumen de su historia

El espacio geográfico kurdo abarca una vasta región del sur y el este de Turquía, el noreste de Irak, el norte y el este de Siria y el oeste de Irán.

En el siglo XI, los turcos seléucidas invadieron la región y en el siglo XII apareció (en los textos) una región administrativa llamada Kurdistán.

En el siglo XII, Saladino (Salah ad-Din) fundó la dinastía ayubí (llamada así por su padre Najm al-Din Ayyub). Era de origen kurdo (nació en Tikrit en 1138). En 1187 arrebató Jerusalén a los cruzados.

En el siglo XIV se fundó el Imperio Otomano, que alcanzó su apogeo en el siglo XVI con Solimán el Magnífico. En el siglo XVI, los kurdos se instalaron en la zona fronteriza entre los imperios persa y otomano. Se organizaron entonces en *principados* (o *emiratos*) y debían lealtad (a menudo sólo teórica) a uno de los dos imperios.

En 1514, ambos imperios se enfrentaron en la batalla de Chaldiran. Dieciséis principados kurdos apoyaron a los otomanos, porque eran suníes, frente a los persas chiíes. Los otomanos salen victoriosos y los dieciséis principados reciben en agradecimiento una amplia autonomía (financiera, jurídica, militar, administrativa).

A partir del siglo XIX, el Imperio Otomano se vio desafiado por el auge de los nacionalismos (sobre todo griego y árabe). Se vio amenazado por Rusia, en busca de salidas a los mares cálidos, y por las potencias occidentales, que pretendían desmembrarlo.

De 1839 a 1876, los sultanes multiplicaron las reformas para modernizar el Imperio. Su centralización se reforzó y los principados kurdos vieron su autonomía considerablemente reducida o incluso desaparecida. Estallaron numerosas revueltas kurdas, entre las que destacan las de Bedir Khan (de 1843 a 1847) y la de Ubeydullah (1871-1881), que fue la primera revuelta transfronteriza (en Persia y en el Imperio otomano).

Cuando los principados kurdos perdieron su autonomía, los emires perdieron su poder y fueron las tribus (y sus jefes) quienes asumieron el *kurdismo*.



1. EL DESORDEN GLOBAL

El tribalismo se convirtió en un modo de resistencia contra el Imperio. Sin embargo, el Palacio jugó con las rivalidades entre las tribus y favoreció a las orientales. Encargó a algunas de ellas que lo defendieran de las amenazas persas y rusas formando regimientos de caballería, los Hamidiye, siguiendo el modelo de los cosacos rusos. Fueron estos regimientos los que se hicieron tristemente célebres por reprimir el levantamiento armenio de 1894 (matando entre 100.000 y 300.000 personas) y participar intensamente en el genocidio de 1915 (1,5 millones de muertos) con motivaciones anticristianas y el deseo de apoderarse de tierras de las y los armenios.

Otro tipo de reacción se produjo en la intelectualidad occidentalizada, presente sobre todo en los grandes centros urbanos (en particular, Estambul). En 1898 se publica la revista *Kurdistán*, que se pronuncia a favor de una autonomía kurda compatible con el *otomanismo* y solidaria con los armenios. Este nacionalismo fue marginado por los jefes de las tribus y las cofradías religiosas.

En 1865 se creó el movimiento de los *Jóvenes Turcos*, que obligó al sultán Abdul Hamid II a abdicar en 1908 y tomó el poder bajo el nombre de “Comité de Unión y Progreso”. Cada vez más autoritario, este gobierno propugnaba un panturquismo ultranacionalista y en 1913 condujo al Imperio a una alianza con Alemania; luchó junto a ella en la Primera Guerra Mundial. El Imperio Otomano se encontró así en el bando perdedor.

Gran Bretaña y Francia se anticiparon a la derrota alemana (y, por tanto, otomana) y tomaron la iniciativa en el reparto del botín. Ya en 1916, Mark Sykes, diplomático y oficial británico, y François Georges-Picot, diplomático francés, trazaron en nombre de sus gobiernos zonas de influencia en las que Francia y Gran Bretaña preservarían sus intereses estratégicos y económicos (en particular, el petróleo). Gran Bretaña se reservó (según la terminología actual) Palestina, Jordania e Irak, mientras que Francia se apoderaba de Siria y Líbano. El Este se divide en dos (por el petróleo): el villayet (provincia) de Mosul. El norte a los franceses (Erbil); el sur a los británicos (Kirkuk, Suleimaniya). El acuerdo era secreto y fue revelado por los bolcheviques tras la revolución de 1917.

En 1917, EE UU entró en la guerra mundial y obtuvo una revisión del reparto. El 10 de agosto de 1920 se firmó el Tratado de Sèvres. Incluye el punto 12 de los “14 puntos” del presidente estadounidense Wilson sobre “el derecho de los pueblos a disponer de ellos mismos”. El Imperio Otomano se dividió en una parte turca y otra árabe... Turquía se dividió en zonas de influencia británica, francesa e italiana. Y, sobre todo, el tratado previó la creación de un Estado kurdo y de un Estado armenio.

Mustafá Kemal, oficial turco al mando de un ejército en Anatolia oriental, rechazó el tratado y prosiguió la guerra. Tras su victoria, impuso un nuevo tratado. El 24 de julio de 1923 se firmó el Tratado de Lausana. Turquía obtuvo las dimensiones aproximadas de sus fronteras actuales. Los Estados kurdo y armenio desaparecieron. Los kurdos se vieron divididos en cuatro Estados: uno antiguo, Persia, y tres nuevos: uno turco y dos árabes (Irak y Siria). Los



LA CUESTIÓN KURDA

derechos del pueblo kurdo iban a ser impugnados y negados en todas partes por los nacionalismos persa, turco y árabe.

La cuestión ahora es: ¿cómo se enfrentarán, en cada uno de estos Estados, estos nacionalismos al nacionalismo kurdo? y, también, en segundo plano, ¿cómo se desarrollarán los enfrentamientos entre suníes y chiíes, y cómo los imperialismos occidentales amplificarán estos enfrentamientos?

Gilles Lemée es militante del movimiento *Ensemble*. Es miembro de la asociación Amitiés Kurdes de Lyon-Rhône-Alpes.

Contretemps, 56, pp. 62-77, 2023

Traducción: **viento sur**.



colección



crítica &
alternativa



LUKÁCS Y LOS FANTASMAS

Una aproximación a
Historia y conciencia de clase

ALBERTO SANTAMARÍA
PRÓLOGO DE MICHAEL LOWY





Bajo la arena, el capitalismo

Grégory Salle

■ Hoy en día, es difícil escudarse seriamente en la ignorancia ante la situación inquietante creada por la sobreexplotación de la arena a escala mundial. Revelada públicamente hace una decena de años por un documental sobrecolector de Denis Delestrac, luego planteada oficialmente a escala internacional por un informe publicado por el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), desde entonces ha gozado de una presencia mediática no desdeñable. Por citar tan solo algunos ejemplos, circunscritos a la esfera francófona, estos últimos años cualquier persona ha podido tomar conciencia de la cuestión escuchando “La Terre au carré” en *France Inter* o “Entendez-vous l'éco?” en *France Culture*, leyendo un artículo publicado tanto en *Les Échos* o *Slate* como en *The Conversation* (sin hablar ya de los medios notoriamente sensibles a los problemas medioambientales, como *Basta!*, *Reporterre* o últimamente *Socialter*), visionando un videomontaje compuesto por la cadena *DataGueule* o bien un reportaje difundido en *ARTE*.

Claro que se puede afirmar, con razón, que, en resumidas cuentas, el tratamiento mediático de esta cuestión ha sido demasiado esporádico para que adquiriera verdadera consistencia y hacer de la gestión de la arena un asunto *de interés general* y un *problema público* debidamente planteado. Pero si hace poco todavía se podía hablar de la arena como de la “crisis medioambiental mundial de la que probablemente jamás has oído hablar” (por retomar el título de un artículo del periodista Vince Beiser publicado en *The Guardian* en febrero de 2017 ^{1/} y reproducido o imitado en otros espacios, desde el Stockholm Resilience Centre hasta el Foro Económico Mundial), ahora hay que esconder la cabeza en la arena para no estar al tanto de la cuestión, aunque sea mínimamente. El argumento de la falta de investigaciones empíricas, si bien ha sido válido durante mucho tiempo, ya ha quedado caduco. Por supuesto, siempre será bueno que se profundicen los estudios sobre tal o cual aspecto o sobre tal o cual región. Ahora bien, ya se han acumulado datos suficientes para que quede clara la forma en que se presenta el problema o, más bien, en que debería plantearse. Dicho de otro modo, a partir de ahora lo que faltan ya no son tanto los datos (incluso existe ya un Observatorio Mundial de la Arena) como la interpretación, al menos la interpretación (claramente) dominante.

El porqué de la omisión

Desde este punto de vista, la cobertura mediática no nos ayuda mucho. En efecto, incapaz de librarse de la estrechez del marco oficial producido por las

^{1/} Para una crítica del libro del autor sobre el tema, titulado *A World in a Grain*, me permito remitir a “Du grain de sable à la mégamachine”, *AOC*, 1/02/2022, del que este texto es una prolongación.

organizaciones internacionales (volveremos sobre esto), no ofrece más que una representación parcial, por no decir truncada, del problema. Un





1. EL DESORDEN GLOBAL

ejemplo bastante reciente, pero en modo alguno aislado, es revelador a este respecto. Para quienes se hayan perdido los episodios precedentes, *Le Monde* publicó el pasado mes de septiembre una amplia investigación en varios capítulos sobre la “explotación desenfrenada de un recurso estratégico” que recuerda, tanto por el formato como por el enfoque, el que el diario había publicado sobre la cuestión del ecocidio en 2015. Los seis episodios de esta serie de recuperación nos llevan de Florida a India pasando por Groenlandia, sin dejar de señalar, a la luz del caso del Gran París **2/**, que no hace falta dar la vuelta al mundo para tomar conciencia de la gravedad de lo que está en juego. Los casos que se mencionan no son siempre originales (el de Cabo Verde, por ejemplo, ya había sido objeto de un reportaje de Marine Courtade para *ARTE*, titulado “Les forçats du sable”, y diez años después otro sobre el mismo tema en la emisión televisada *Thalassa*), pero el cuadro que nos ofrece no resulta menos impactante. Después de verlo, ya no se puede seguir creyendo en la naturaleza inagotable de un material dilapidado al igual que otros *recursos* naturales ni, sobre todo, pretender ignorar los daños causados a los seres vivos por la explotación de la arena: el doble problema clásico de su agotamiento y la contaminación.

¿Pero es posible formarse una idea completa y entera? Cabe dudar. No es que se subestime o se minimice lo que está en juego. El tono general es claramente un tono de alerta. Leamos y escuchemos la manera en que se presenta la investigación de *Le Monde* **3/**. Hablando de una “explotación titánica descontrolada”, el título no escatima el efecto dramático; por cierto, hay buenas razones para ello. El contenido de las palabras tampoco deja de deplorar la nocividad de la explotación frenética de la arena para las poblaciones y su entorno, en caso de que hiciera falta aceptar tal distinción. Y la afirmación del fotógrafo Mathias Depardon, según la cual la extracción de arena es la actividad menos regulada y la más corrupta de su género, es perfectamente creíble a falta de un acuerdo internacional de referencia sobre la cuestión. Ello no impide que por mucho que la investigación lleve el título general de “Los mercaderes de arena”, apenas se mencione, y todavía menos se profundice, precisamente, en este carácter de *mercancía*. La mercantilización, puesto que se trata de un proceso, no se aborda como tal, y todavía menos el binomio que forman *mercantilización universal* y *producción de capital* **4/**.

Aquí hay que aguzar el oído, porque es cierto que pasamos dos veces rozando la diana, pero sin tocarla. Sin duda, en esta presentación se habla de “nuestros modos de producción y de consumo”. La primera vez, después de haber calificado, con razón, la arena de “una especie de partícula elemental de nuestras sociedades”; si una cosa está clara en este momento es que nuestras sociedades industrializadas, urbanizadas y digitalizadas están constituidas, literalmente, por arena, desde los más pequeños componentes informáticos

2/ https://www.lemonde.fr/planete/article/2022/09/09/l-insatiable-appetit-de-sable-du-grand-paris_6140963_3244.html

3/ <https://www.lemonde.fr/podcasts/arti->

[cle/2022/09/14/sable-une-exploitation-titanes-que-hors-de-control_6141509_5463015.html](https://www.lemonde.fr/podcasts/article/2022/09/14/sable-une-exploitation-titanes-que-hors-de-control_6141509_5463015.html)

4/ Alusión a Immanuel Wallerstein, 2012, capítulo 1.





BAJO LA ARENA...

hasta los inmuebles más altos. La segunda vez, en el momento de buscar soluciones, en que la consigna de la sobriedad invita a “reflexionar sobre nuestros modos de producción y de consumo”. Una sobriedad mencionada en primer lugar, por cierto, pero cuya evocación cede rápidamente el sitio a desarrollos más basados en los medios de sustitución, un expediente totalmente concebido para que la organización socioeconómica y su fetichización del crecimiento, por muy enverdecido que sea, no se pongan en tela de juicio. No es aquí donde podremos hallar el argumento (tanto si se quiere asumir como si no) según el cual “la verdadera sobriedad es el decrecimiento” y, con tanta mayor razón, el de un *decrecimiento ecosocialista...* Si bien no se percibe apenas diferencia alguna con la manera en que la revista *Forbes*, portavoz del mundo de los negocios, se adueña de la cuestión.

Todo ocurre como si hablar de forma genérica de *nuestros modos* de producción y de consumo, en plural, permitiera guardar silencio sobre *el* modo de producción, en singular. En efecto, en este espacio como en otros, el modo de producción capitalista, puesto que es este del que se trata, es el gran ausente del discurso. El hecho mismo de que no lo mencionen ni siquiera una sola vez y/o de manera alusiva, aparece como una proeza de tal calibre que uno se pregunta si no estamos asistiendo a un juego, al estilo de *Tabú* (*el juego de las palabras prohibidas*), o simplemente nos las tenemos que ver con el vetusto *ni sí, ni no*, con la salvedad de que en este caso hay que hacer todo lo posible – tácitamente – por evitar pronunciar las palabras *capital* o *capitalismo* 5/. Y junto con ellas, por imperativo de coherencia, sin duda, términos como *extractivismo*, *productivismo* o *imperialismo*, o incluso una expresión como *clases sociales*. Todo ello con la lamentable tendencia a descargar el grueso de la responsabilidad del saqueo de arena sobre las espaldas de unas mafias y otras redes criminales cómodamente remitidas a la alteridad (cuando más bien habría que hablar, con Immanuel Wallerstein, de la “vertiente mafiosa de la actividad empresarial capitalista” (Wallerstein, 2005), o bien sobre las de la trayectoria del desarrollo emprendido por países del Sur global que tienen el descaro de urbanizarse también, cuando no es sobre las de las poblaciones que, desposeídas de todo, encuentran allí uno de los únicos medios de subsistencia a su alcance.

Hablemos del saqueo. Claro que no hay que tener miedo a emplear la palabra, pero a condición de cambiar de escala y de perspectiva. Para ello, la reciente traducción francesa del libro de John Bellamy Foster y Brett Clark, con el título *Le pillage de la nature* [El saqueo de la naturaleza], no podía ser más oportuna 6/. Aquí, el hecho de que *pillage* rime con *déravage* [exceso] (la sobreexplotación de la arena se percibe como una deriva que no cuestiona los principios rectores de la organización socioeconómica) y con *apanage* [atributo

5/ Sin pretender reabrir el debate en torno al texto *Pleurnicher le vivant*, uno no puede por menos que pensar en las observaciones de Frédéric Lordon con respecto a los efectos del arte de titular sin consecuencias: a la sazón, está claro que esto es lo que hay en este caso.
6/ John Bellamy Foster y Brett Clark, *Le pi-*

llage de la nature. Capitalisme et rupture écologique, París, Éditions Critiques, 2022. Como primera aproximación se puede comenzar leyendo, de la misma editorial, a Fred Magdoff y John Bellamy Foster, *Ce que tout écologiste doit savoir à propos du capitalisme*, París, Éditions Critiques, 2017.





1. EL DESORDEN GLOBAL

privativo] (el oprobio se centra en las vías ilegales y a veces criminales de entidades informales que sacan beneficio de la arena) no es más que puramente formal. Sobre el fondo, en efecto, nada de nada. Más que de *mercaderes de arena*

Son los propios principios del sistema socioeconómico legal y normal los que comportan una *ruptura ecológica*

fácilmente identificables, es la propia lógica mercantil la que sustenta el saqueo de la naturaleza, que al mismo tiempo socava las “bases físicas de la existencia humana”. Dicho de otro modo, son los propios principios del sistema socioeconómico legal y normal, y no algún exceso lamentable, los que comportan una *ruptura ecológica*. Por consiguiente, la explotación descontrolada de la arena no es más que una manifestación entre otras –pense-

mos, por ejemplo, en el cemento, con el que se mezcla para obtener hormigón, “arma de construcción masiva del capitalismo”– de una tendencia general a la “expropiación de la naturaleza” inscrita en el modo de producción capitalista.

¿Punto de vista familiar, o directamente convenido? No para todo el mundo, faltaría más. Es preciso constatar que está lejos de situarse en el centro de los discursos autorizados sobre la arena, sean mediáticos, políticos o incluso científicos.

¿Habéis dicho “capitalismo(s)”?

“Podríamos decir, parafraseando una célebre frase de Max Horkheimer, que quien no quiera hablar del capitalismo debe callarse sobre la defensa del medio ambiente”. Así es como hace veinte años comenzaba la introducción de un volumen consagrado a las relaciones entre capital y naturaleza, en el que se formulaban las coordenadas esenciales del problema (Harribey y Löwy, 2003: 5) ^{7/}. ¿Significa esto que hay que contentarse con anunciar que la sobreexplotación de la arena es *culpa del capitalismo* y punto? Por supuesto que no. Esta objeción –por malintencionada que pueda ser– no debe rechazarse lisa y llanamente, pues no está infundada: es cierto que la referencia al capitalismo *también* puede funcionar como una simple consigna más o menos estéril que, como dice el refrán, mucho abarca y poco aprieta.

En un texto famoso, pero que merece ser recuperado, el finado Hans Magnus Enzensberger lo expresaba ya a su manera hace medio siglo. Sosteniendo que “la teoría marxista también puede convertirse en una falsa conciencia”, con su habitual ironía, afirmó concretamente que:

“Quienes desean privar al marxismo de su poder crítico, subversivo y transformarlo en doctrina positivista suelen enterrarse bajo toda una serie de afirmaciones estereotipadas,

^{7/} La *parafrasis* alude al hecho de que la frase original de Max Horkheimer, tomada de un ensayo de 1939, hablaba del fascismo.

que en su generalidad abstracta son tan irrefutables como estériles.





BAJO LA ARENA...

Como ejemplo, podemos citar la proclamación que encontramos en las páginas de cualquier revista, según la cual ‘el capitalismo es responsable’, ya se trate de discutir sobre la sífilis, un temblor de tierra o ¡una invasión de langostas! (...) *El* capitalismo, tan a menudo denunciado, deviene una especie de éter social, omnipresente e intangible, una causa casi natural de ruina y destrucción, cuyo exorcismo puede tener un efecto positivamente neutralizador. Puesto que, sin un análisis preciso de sus causas exactas, se puede extrapolar el problema concreto en cuestión –psicosis, falta de parvularios, ríos moribundos, catástrofes aéreas– a la situación global, se da la impresión de que toda intervención específica, aquí y ahora, es inútil. Del mismo modo, la referencia a la necesidad de la revolución deviene una fórmula vacía, la coartada ideológica de la pasividad” (Enzensberger, 1974).

Esta reflexión –el autor criticaba entonces los límites o la complacencia del campo político que le era más cercano– sirve de salvaguardia en un doble sentido. Por un lado, invita a hacer el esfuerzo de desplegar la trama de mediaciones que vincula la organización socioeconómica general con tal o cual problema concreto, sin saltar directamente de una a otro, y, por otro lado, a no escudarse en el carácter fundamental o dominante de dicha organización para renunciar de entrada a todo intento de solución o atenuación de los problemas suscitados. La advertencia sigue siendo válida actualmente, no en vano este doble escollo no siempre es fácil de esquivar, máxime cuando hace falta reintroducir el capitalismo en la discusión después de que haya sido eliminado.

Sin embargo, para el autor, advertir contra las facilidades del hechizo no significaba en modo alguno, sobre todo en el contexto en el que escribió, negarse a sopesar los pros y contras del modo de producción capitalista. “Una definición social general del problema ecológico debería partir del modo de producción”, escribió en la conclusión del mismo artículo, no sin haber esbozado previamente un “programa de crisis” con miras a una “necesaria reestructuración global de la sociedad”. Un programa que empieza por –adivinen qué– la necesidad de un “racionamiento mundial de los combustibles fósiles” **8/**... En suma, algo así como una planificación ecológica realizada de antemano. Una planificación que, en lo tocante a la arena, parece tan inalcanzable como indispensable; hasta tal punto son alarmantes las proyecciones oficiales.

En esta perspectiva, señalar con el dedo la rareza, por no decir la ausencia total, de alguna referencia al capitalismo –como, por cierto, a una planificación ecológica denominada como tal, sin desconocer la maleabilidad política de una expresión recuperada por los gobernantes– en la formulación dominante de la *crisis de la arena* no implica cerrar la discusión sin más, sino, por el contrario, desplegarla plenamente, impidiendo simplemente que se plantee de manera no realista. Una vez asumido el riesgo de una invocación irreflexiva o

8/ Un racionamiento del que hay que decir a la vez que ya existe, pero en razón del precio (es el argumento de Timothée Parrique), y

que puede y debe concebirse como un instrumento amistoso en el sentido de Ivan Illich (es el argumento de Mathilde Szuba).





1. EL DESORDEN GLOBAL

automática del capitalismo, permanecen abiertas varias vías, aunque solo fuera en virtud de la existencia de definiciones rivales o desigualmente exigentes de este. En efecto, ¿no son los puntos de debate, léase las líneas divisorias, lo que falta! Pensemos por ejemplo...

...en el debate sobre la unidad y/o la diversidad del capitalismo o de los capitalismos: ¿es pertinente hablar *del* capitalismo en singular o, más bien, es preciso, inspirándose en particular en la teoría de la regulación (Amable, 2005), insistir en las especificidades de cada una de sus configuraciones en el tiempo y en el espacio, en su caso para mostrar que sus repercusiones ecológicas no son idénticas y que, en resumidas cuentas, tanto en el caso de la arena como en el de otros elementos naturales, más vale tal o cual régimen de acumulación o tal o cual regulación institucional que otra?

...en el debate sobre la construcción/destrucción de la naturaleza por el capital, en torno a la idea de que el capital no solo destruye la naturaleza, sino que en cierto modo también la *construye* para aprovecharse mejor de ella **9/**, y de todas las consideraciones correspondientes sobre las contradicciones del modo de producción capitalista, ya sean internas (autorizando por tanto lógicas secundarias, límites endógenos, contratendencias, etc.) o externas (así, la idea de una contradicción esencial entre el capitalismo por un lado y la naturaleza por otro, según la idea atribuida, a veces apresuradamente, a James O'Connor **10/**). Un debate que puede alimentar la puesta a punto eventual de técnicas susceptibles, aunque se comercialicen, de proteger o restaurar mínimamente tal o cual medio o tal o cual especie (pero con qué eficacia real, etc.).

... en el debate sobre el *decrecimiento*, cuyo origen comienza a remontarse a una fecha bastante lejana, pero que no ha perdido ni un ápice de su vivacidad, y que se refiere tanto a la coherencia doctrinal o intelectual de la perspectiva designada con este término (¿es posible plantear un decrecimiento que no comporte una recesión y, si es así, en qué condiciones?) como a su poder de atracción como consigna y su capacidad (o no) de cohesionar alrededor de él una base social mínima, desengañada de los milagros del pretendido *crecimiento verde*. El lenguaje del decrecimiento “carece a veces de sutileza”, lamenta Nancy Fraser, quien duda de la oportunidad de producir menos; el libro de Timothée Parrique, sin embargo, contiene no pocos argumentos para convencer de lo contrario.

9/ Véase la conclusión de Razmig Keucheyan, *La nature est un champ de bataille. Essai d'écologie politique*, Paris, Zones/La Découverte, 2014, pp. 197-201 [Hay traducción al castellano: *La naturaleza es un campo de batalla*, Clave intelectual, Madrid, 2008].

10/ La “segunda contradicción del capitalismo”, tal como la formula, es, en efecto, ante todo una cuestión de costes para el capital, situándose la contradicción en la divergencia entre decisión individual y lógica social más que entre capitalismo y natura-

leza como tales: véase James O'Connor, “La seconde contradiction du capitalisme: causes et conséquences”, en J.-M. Harribey y M. Löwy, 2003, pp. 57-66 (en particular p. 65). De manera que la oposición expresada en el texto siguiente del mismo volumen (“Nous n'adhérons pas à la thèse de la ‘seconde contradiction’”) parece simplificar excesivamente la tesis en cuestión (véase François Chesnais y Claude Serfati, “Les conditions physiques de la reproduction sociale”, *op. cit.*, p. 72).





BAJO LA ARENA...

... en el debate sobre la validez y, por tanto, los límites, del concepto de *capitaloceno* **11/**, para dejar atrás el de *antropoceno*, con la posibilidad, por ejemplo, de revertir el todo y las partes a fin de subsumir el capitalismo en la categoría más amplia de productivismo, de la que el capitalismo no sería más que una variante (particularmente voraz), manera entre otras de no dar la sensación de que se exonera a los sistemas políticos que han tenido la desgracia de presentarse como *socialistas* y/o *comunistas* de su calamitoso balance ecológico.

... en el debate sobre la pertinencia de definir el propio capitalismo no solo como un sistema económico, o siquiera, más en general, como tipo de sociedad, sino, a la manera de Jason Moore, como una ecología, es decir, “cierta forma de organizar la naturaleza”, e incluso una “ecología-mundo”, “coproducida por el capital, el poder y la naturaleza”, teniendo en cuenta los esfuerzos ulteriores por hacer operativas y materializar las consecuencias teóricas y prácticas de esta concepción (Moore, 2020: 17-27) **12/**.

... en el debate sobre las virtudes y vicios comparados de perspectivas políticas organizadas, por oposición al capitalismo, en torno a la palabra *ecosocialismo* o la palabra *comunismo*, respectivamente, inclusive en la especie de un *comunismo de lo vivo*, o de un *comunismo interespecies*, con todas las connotaciones contrastadas que conllevan y las tentativas de sobrepasarlas.

Lista no exhaustiva, que por lo demás no entra en cuestiones ontológicas (naturaleza/sociedad: ¿separación o hibridación?) o conceptuales (¿hundimiento en lo singular o cambios a lo plural?) más generales.

En última instancia, incluso podemos deslomarnos, a riesgo de graves contorsiones, para defender el *imposible capitalismo verde* como vía de salida, en materia de gestión de la arena como en otros ámbitos. Pero no borrar pura y simplemente el capitalismo del cuadro, en virtud de la temible operación consistente en *naturalizarlo* dejando de nombrarlo, como si se diera por sentado, es la mejor manera de no dar ninguna oportunidad a “la parte salvaje del mundo” **13/**.

De la necesidad de derribar puertas (no completamente) abiertas (a todo el mundo)

Cabe sospechar legítimamente que semejante llamamiento derriba puertas abiertas. Relacionar de una manera u otra la sobreexplotación de la arena con el modo de producción capitalista, es decir, con la organización socioeconómica de la producción material, ¿no es acaso una evidencia? Por cierto, ¿cómo podría ser de otro modo?

11/ Véase por ejemplo la posición de Daniel Tanuro en *¡Demasiado tarde para ser pesimistas! (la catástrofe ecológica y los medios para detenerla)*, Barcelona, Sylone y *viento sur*, 2020, pp. 72 y ss.

12/ Quienes se desanimen ante la prosa de Jason Moore podrán leer una prolongación esti-

mulante en el doble plano de la inteligibilidad y de la sensibilidad en Léna Balaud, Antoine Chopot, *Nous ne sommes pas seuls. Politique des soulèvements terrestres*, Paris, Seuil, 2021 (particularmente pp. 20-22, pp. 55-56 y pp. 109 y ss.).

13/ Maris, Virginie, *Défendre la part sauvage du monde* (terrestres.org)





1. EL DESORDEN GLOBAL

Precisamente, el problema es que, si nos da por flirtear con el truismo, *hacerlo de otro modo* no es la excepción, sino la norma, ampliamente dominante, por si fuera poco, en el debate público. Las rendiciones de cuentas mediáticas mencionadas más arriba no hacen más que reflejar –pero también reverberar– el marco del problema, incluidas las anteojerías. En efecto, pronto se cumplirán ya una decena de años que, unos después de otros, los informes validados por el PNUMA, incluido el más reciente, evitan cuidadosamente cualquier mención explícita del capitalismo. Si nos tropezamos, y encima a cuentagotas, con el término *capital*, no es más que en un sentido descriptivo apenas conforme con la teoría económica estándar y/o para formar la expresión harto problemática de *capital natural*, en tándem con la valorización (igual de problemática) de los *servicios ecosistémicos*. De decrecimiento, siquiera como una hipótesis entre otras, ni palabra. Escamoteo esperado, sin duda, pero escamoteo, a fin de cuentas.

Máxime teniendo en cuenta que no evita en absoluto el ámbito científico, en particular el de las ciencias naturales. Contribuciones publicadas en las revistas más reconocidas, de *Nature* a *Science*, lo escamotean igualmente, para poner de buena gana el acento en el crecimiento demográfico (no sin matices, a veces neomalthusianos, muy discutibles), la urbanización o el papel del tráfico, cuidándose mucho de detenerse –en ocasiones incluso pasando de puntillas por encima o poco más– sobre las bases socioeconómicas de una *sostenibilidad*, cuya mención mágica no tiene nada que envidiar a la

del capitalismo señalada más arriba.

Partiendo del discurso científico, es entonces moneda corriente deplorar la crisis mundial de la arena o avanzar espectaculares previsiones cuantificadas sin dedicar ni una palabra al extractivismo (un extractivismo *ordinario* desde todos los puntos de vista, incluso en Francia, a riesgo de disimular las canteras, como lo explica muy bien Nelo Magalhães a

Es entonces moneda corriente deplorar la crisis mundial de la arena sin dedicar ni una palabra al extractivismo

contrapelo de la tendencia mediática a la exotización), el capitalismo o la lógica mercantil. Y así se hace tanto con la arena como en general, en la medida en que incluso las evaluaciones detalladas –y en muchos aspectos aterradoras– encaminadas a establecer científicamente la idea de un *saqueo* (que es al mismo tiempo un despilfarro) de los *recursos naturales* del planeta, empezando por los combustibles fósiles, van por el mismo lado, a riesgo de multiplicar los vocablos de sustitución (“sistema industrial mundial”, etc.) **14/**.

Resultado: mientras que los balances descriptivos disponibles ilustran a las mil maravillas el doble movimiento discernido por Alain Bihr, “devenir-mundo

14/ Este es uno de los elementos (ausentes) que sorprenden al leer el libro, tomado de un informe para el Club de Roma y por tanto ungido del aura de la experticia científica,

de Ugo Bardi (ayudado por una quincena de aportaciones), *Le grand pillage. Comment nous épuisons les ressources de la planète*, París: Les petits matins/Institut Veblen, 2015.





BAJO LA ARENA...

del capital” y “devenir-capital del mundo”, la desconexión preside los discursos más visibles y más legítimos. Es cierto que no podemos descartar totalmente la hipótesis según la cual, en determinados casos, este mutismo sería táctico: evitar la palabra que molesta sería el precio a pagar para hacer avanzar la causa en el seno de las instituciones oficiales. En este caso, vista la amplitud y la urgencia del problema, es hora de destapar su juego. Esta es la condición para formular el desafío que Léna Balaud y Antoine Chopot proponen sacar a la luz, que se aplica tanto a nuestra relación con la arena como a muchas otras cuestiones: hallar el *plan integrador* que permita mantener juntas la crítica del capitalismo y una manera renovada de relacionarlos con los seres vivos, tomarnos en serio el *viraje no humano* sin dejar de lado en modo alguno las luchas de clases.

Grégory Salle es sociólogo y politólogo. Es profesor en la Universidad de Lille

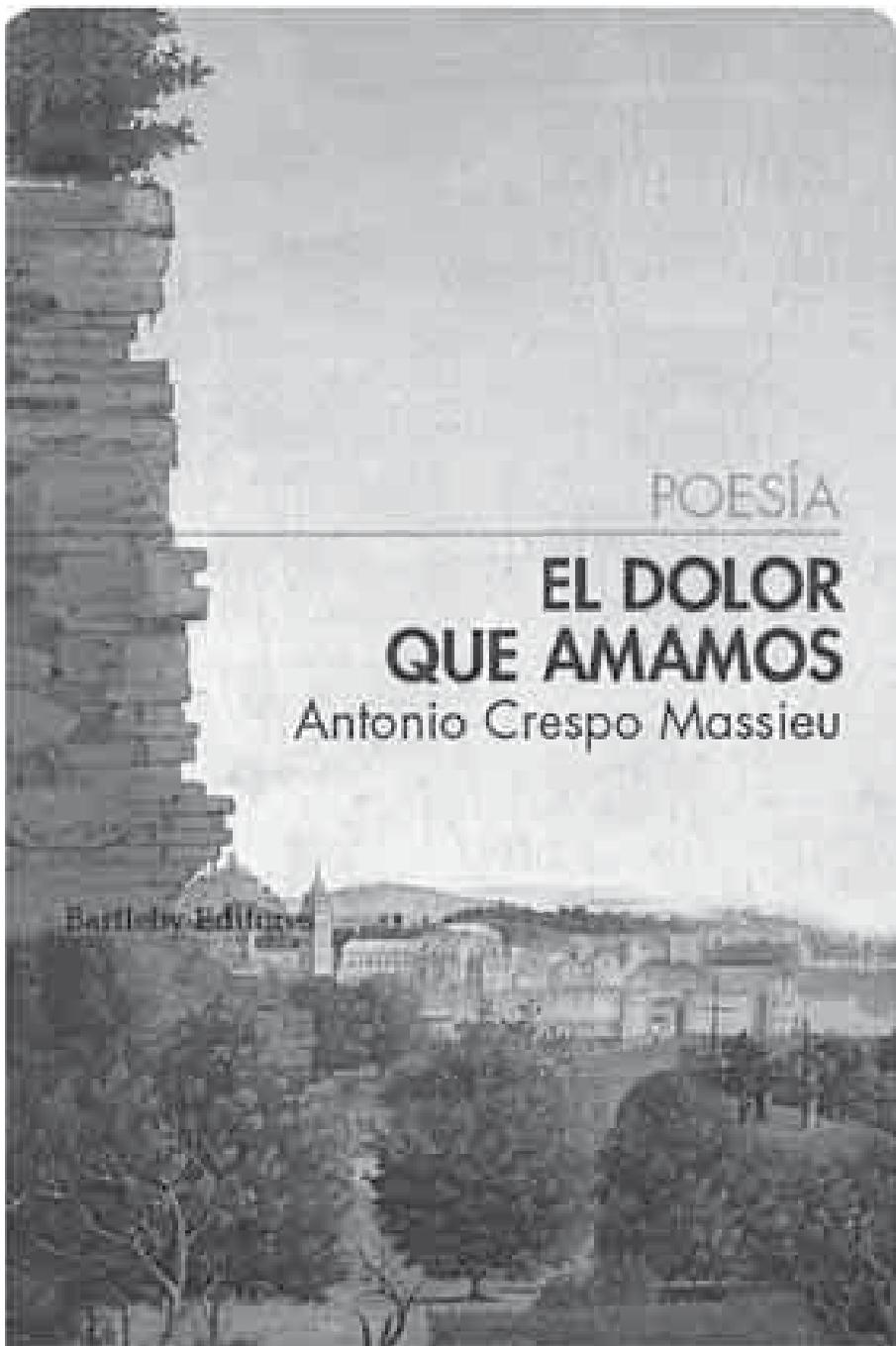
<https://www.contretemps.eu/sable-capitalisme-pillage-environnement/>

Traducción: **viento sur**.

Referencias

- Amable, Bruno (2005) *Les Cinq Capitalismes. Diversité des systèmes économiques et sociaux dans la mondialisation*. París: Seuil.
- Enzenberger, Hans M. (1973 “Zur Kritik der politischen Ökologie!”, *Kursbuch* (traducción al castellano: *Para una crítica de la economía política*, Anagrama, Barcelona, 1974).
- Harribey, Jean-Marie y Löwy, Michael (2003) “Marxisme et écologie: retour aux sources et rencontre”, en J.-M. Harribey y M. Löwy (dir.), *Capital contre nature*, París, PUF (“Actuel Marx Confrontation”).
- Moore, Jason (2020) *Le capitalisme dans la toile de la vie. Écologie et accumulation du capital*. Toulouse: L’Asymétrie [Traducción al castellano: *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*, Traficantes de sueños, Madrid, 2020].
- Wallerstein, Immanuel (2005 [2004]) *Análisis del sistema-mundo: una introducción*. Madrid: Siglo XXI.
- (2012 [1983]) *El capitalismo histórico*. Madrid: Siglo XXI.







2. MIRADAS VOCES

Desde el Norte

Iván G. Fernández

■ Su pasión por la fotografía empezó en casa. Sus familiares, especialmente sus padres, siempre andaban con el objetivo por delante. La cosa cobró fuerza con un amigo del colegio, cuyo padre era fotógrafo: pasaban tardes encerrados en su estudio, trasteando con los aparatos.

Se formó con fotografía analógica y la materialidad del revelado. En lo digital es autodidacta: se aprende de los grandes y en Asturias, dice, no les faltan. Su fotografía se nutre también de la inspiración del trabajo de otros fotógrafos y fotógrafas. La fotografía es un ejercicio permanente de entrenar la mirada. Ahora Iván G. Fernández, poniendo en práctica esa voluntad, es fotoperiodista. Su trabajo desvela las potencias que pueden formarse en lo cotidiano, en esos días excepcionales y al mismo tiempo, si observamos el calendario, tanto secular como sacral, completamente iguales al resto: son los días que llamamos de manifestación o de conmemoración. Los días, en definitiva, en que recordamos para transformar.

En las primeras fotos, homenajes a José A. Maldonado, último presidente de la República en el exilio, ambas en el Cementerio de La Espina, en Tinéu (Asturias). Otra foto se ambienta en la ofrenda floral por el 90 aniversario de la II República en Uviéu. También en la capital asturiana, esta vez en el 8M, es la siguiente de las instantáneas. En la misma ciudad retruenan los petardos de la protesta, que Iván capta en otra de sus imágenes. Por último, vemos a Inés Álvarez e Israel Sastre en una de las salas del Museo de las Feas Artes.

Compromiso y devenir, vaivén y homenaje: las imágenes de Iván G. Fernández juegan con la visibilidad de la precariedad y la necesidad de combatirla. Pero sus imágenes también nos hablan de la fuerza del futuro, de la esperanza y la memoria.

Mariña Testas

















3. PLURAL

Capitalismo digital y educación

Geo Saura

■ Por los sistemas educativos de todo el mundo se están expandiendo nuevas dinámicas y nuevos actores de privatización de la educación debido a los avances del capitalismo contemporáneo en su era digital. A la vez que se expanden los avances capitalistas a través de la materialidad de la privatización de la educación, proliferan exponencialmente los análisis críticos que intentan comprender estos cambios. La mayoría de estas investigaciones se fundamentan en una literatura muy atractiva y seductora a nivel terminológico, que viene cargada de ambigüedad conceptual, perspectivas analíticas en conflicto y aportaciones metodológicas muy difusas. Han proliferado una cantidad inabarcable de análisis seducidos por el *capitalismo de plataformas*, que sostiene que el dato es la materia prima (Nick Srnicek), el *capitalismo de vigilancia*, que focaliza la atención en los procesos de control a través de los datos (Shoshana Zuboff), la *Silicolonización*, que centra la reflexión en torno a la hegemonía cultural de las corporaciones tecnológicas de Silicon Valley (Éric Sadin), el *tecnofeudalismo* que atiende los procesos de explotación de la fuerza de trabajo de la economía digital (Cédric Duran), así como por una amplitud de otros intentos para conceptualizar el capitalismo contemporáneo a través de nociones como *uberización* y muchas otras más...

Es necesario olvidar y desprenderse de todas esas conceptualizaciones cargadas de terminologías y nociones seductoras. Hay que denominarlo capitalismo, sin más. Como mucho, si se quiere, bastaría con decir *capitalismo en la era digital* o, simplemente, *capitalismo contemporáneo*. Es el momento de poner orden, claridad y estructura con el objeto de aportar precisión analítica capaz de comprender la contemporaneidad del capitalismo y, a su vez, poder aportar utilidad material para que el activismo, los movimientos sociales y la militancia política puedan revertir la expansión del orden existente. Hay una única pretensión para todo este esfuerzo: luchar y defender la educación pública.

Analizar la privatización digital de la educación aporta materialidad para comprender los avances del capitalismo contemporáneo en los sistemas educativos. Los imaginarios sociotécnicos, comprendidos de modo amplio como los discursos colectivos estructurados selectivamente para proyectar los futuros sociales y tecnológicos a través de nuevas agendas educativas, son un medio para examinar cómo la ideología del capital avanza en la educación. Hay imaginarios sociotécnicos programáticos e imaginarios sociotécnicos mercantiles. Las redes políticas de gobernanza digital aportan utilidad para analizar las nuevas formas de gobernanza de la política educativa. Las redes políticas de gobernanza digital son hibridaciones entre actores políticos privados (filan-



3. PLURAL

trocapitalistas, *lobbies*, *think-tanks*, organismos internacionales, corporaciones tecnológicas...) y tecnologías (*software*, procesamientos algorítmicos, *big data*, IA, realidad virtual...) que son utilizadas para tomar decisiones, pensar y poner en práctica las políticas educativas. Para atender los avances económicos del capital, es necesario analizar las nuevas relaciones de producto/mercancía que se desarrollan con las tecnologías, las dinámicas de valoración y especulación de los mercados financieros, los modos de operar y las ganancias de capital que inversores de capital de riesgo, unicornios tecnológicos y capitalistas de las tecnologías obtienen en la comercialización y mercantilización en los sistemas educativos.

Dana Hirsch, **Luisa Iñigo** y **Victoria Rio** abren el **Plural** aportando rigurosidad para examinar cómo los avances de la producción capitalista histórica se materializan en el presente (algoritmos, automatización, IA, *software* y *hardware*) e introducir en la discusión de la política educativa el devenir del desarrollo histórico de la subjetividad productiva, o de las potencias colectivas de las fuerzas de trabajo. **Enrique Díez-Gutiérrez**, **Mauro Jarquín** y **Cecilia Peraza** se centran en cómo los avances capitalistas en la era digital producen mecanismos de explotación de fuerzas de trabajo, sesgos de género y hegemonía global de las grandes corporaciones tecnológicas, y proponen procesos de resistencia para articular horizontes alternativos al extractivismo digital patriarcal y posibilitar nuevos comunes. **Luis Bonilla-Molina** realiza una crítica histórica y material para desvelar cómo la UNESCO ha ocupado un protagonismo en el sistema-mundo para el diseño global de los sistemas educativos, vinculando los procesos escolares con el desarrollo del modo de producción capitalista y así asentar las bases del futuro capitalista en la era digital. **Jordi Solé** y **Marta Venceslao** se focalizan en la materialización de las tecnologías digitales en educación, y en los discursos que las acompañan, para desmantelar la *doxa* tecnocrática, la discursividad pedagógica de las subjetividades neoliberales y la falsa exaltación que se hace de las virtudes tecnosolucionistas en educación. **Antonio Lovato Sagrado**, **Amanda Aliende da Matta** y **Enric Prats** examinan cómo la pedagogía está siendo seducida por la materialización de nuevos mercados tecnológicos en educación (IA y plataformas digitales) y cómo los principales actores políticos de la privatización digital de la educación (corporaciones tecnológicas en educación y filantropocapitalistas) están reconfigurando la docencia. **Jordi Adell** sintetiza con ingenio cómo en el contexto de la política educativa española proliferan discursos reaccionarios de docentes (muchos se autodefinen de izquierdas) que defienden la individualidad y la meritocracia, apoyan las argumentaciones de la bajada constante del nivel educativo, y rechazan cualquier intento de innovación educativa y de inclusión en las aulas de las tecnologías.

Geo Saura es Serra Hunter Fellow de política educativa en la Universidad de Barcelona.





1. CAPITALISMO DIGITAL Y EDUCACIÓN

Automatización y atributos de la fuerza de trabajo. Notas sobre el contenido material del devenir de la escolarización

Dana Hirsch, Luisa Iñigo y Victoria Rio

■ El presente artículo se propone aportar a la discusión política acerca del devenir de la subjetividad productiva obrera en el modo de producción capitalista, a partir de considerar las transformaciones en la materialidad de los procesos de trabajo asociadas a la creciente automatización y a la aceleración de ésta bajo el nombre de *Industria 4.0*. Para tal fin, se sintetizan esas transformaciones y se ponen en discusión abordajes previos de su papel en la producción y reproducción de la fuerza de trabajo. Estos se consideran primeros pasos necesarios para pensar el contenido de alternativas políticas en disputa en cuanto al devenir de la educación escolar de la clase obrera.

La automatización de la producción desde mediados de siglo XX

Desde mediados del siglo XX, y a través de sucesivas fases, el proceso global de producción de plusvalía relativa supuso el desplazamiento de la organización que se ha denominado comúnmente *fordista-taylorista* del trabajo como modalidad general del trabajo colectivo. Caminos diversos de la automatización electromecánica terminaron por confluir en la automatización basada en la electrónica (Coriat, 1992; Grinberg, 2011). La integración del procesamiento electrónico en el automatismo permitió automatizar el cambio de herramientas, el recalibrado, el control de calidad y las correcciones del procedimiento. También en el trabajo de diseño, la computarización automatizó porciones crecientes del proceso de trabajo. A lo largo de las décadas de 1980 y 1990 se desarrolló la integración informatizada del diseño, la fabricación propiamente dicha y la administración del capital individual (Kaplinsky, 1984). La digitalización de la información posibilitó el desarrollo de internet, que a su vez permitió la dispersión geográfica con integración técnica (Rosaslanda, 1998), habilitando la cooperación directa remota (Carlsson, 2004) y ampliando, en consecuencia, la escala de operación de los capitales individuales. De igual manera, la compraventa por vía electrónica redujo el tiempo de rotación de los



3. PLURAL

capitales individuales (Carlsson, 2004). Más en general, la capacidad de operar *online* de manera remota sobre bases de datos de registros administrativos y financieros redujo el trabajo de circulación del capital.

En el presente, el desarrollo incremental de las tecnologías previas se expresa como desarrollo de la llamada *Industria 4.0* (Brynjolfsson y Mitchell, 2017; Krzywdzinski, Jürgens, y Pfeiffer, 2016).

Si el desarrollo de la microelectrónica y particularmente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación había sido un aspecto clave de la denominada tercera revolución industrial, su cuarta fase supone un avance en la automatización digital sustentada en el crecimiento del poder de cómputo y el decrecimiento del costo del *software* y *hardware*. Aumenta la cantidad de robots industriales, al mismo tiempo que avanza el desarrollo de sensores y dispositivos portables inteligentes, así como la capacidad de almacenamiento y procesamiento de grandes cantidades de datos, habilitando mayor integración vertical y horizontal de los procesos (Manikanawar *et al.*, 2020). Esta profundización de la automatización no solo afecta al trabajo *manual*, sino también al *intelectual*, a partir de la puesta en operación de máquinas que pueden no solo conducir y corregir el desarrollo del proceso productivo, sino también aprender de él. Aquí pareciera radicar la actual frontera tecnológica: la objetivación como capital fijo de una porción del conocimiento no plenamente consciente implicado en procesos concretos de trabajo, bajo la forma de algoritmos de aprendizaje automático e Inteligencia Artificial (IA) (cfr. Autor 2015).

Automatización y subjetividad productiva obrera: estado de la discusión

Los procesos de creciente objetivación del trabajo que se aceleraron, vía la automatización de los procesos productivos en la segunda mitad del siglo XX, instalaron la discusión sobre su impacto en la composición de la fuerza de trabajo y, en particular, los atributos cognitivos de ésta. En los años setenta, un conjunto de autores, cuyo máximo exponente es Harry Braverman, sentenció la existencia de una tendencia general del modo de producción capitalista a la descalificación de los saberes y habilidades productivas de la clase obrera. Se postulaba que los cambios operados por la administración científica del trabajo y la introducción de maquinaria al proceso productivo resultan en la descomposición y simplificación de los puestos de trabajo y, con ello, en la eliminación del componente de planificación de las ocupaciones obreras y la monopolización del control sobre el modo y la intensidad del ejercicio del trabajo por el capital y sus representantes (Braverman, 1974; Aglietta, 1976; Shaiken, 1981).

Acompañando el proceso de automatización de los años ochenta y noventa, un conjunto de trabajos discutió la tesis de la descalificación (Adler, 1986; Attewell, 1987; Elger, 1979). Se postuló allí que la automatización por informatización ha tendido a reducir el componente rutinario del trabajo y a *liberar* al trabajador para nuevas tareas, surgidas del mismo proceso, que implican la operación con signos, la interacción con equipos complejos y costosos y una actividad crecientemente colectiva. Estos elementos fueron postulados

como bases de una expansión neta de las calificaciones o, al menos, de una compensación de los efectos descalificadores, con saldo nulo.

En una línea similar, Balconi (2002) identificó que la computarización de los procesos productivos supone una codificación progresiva del conocimiento tácito basado en la percepción sensorial y la habilidad manual, y que su realización requiere de la complementación con otro tipo de atributos cognitivos basados en habilidades heurísticas e interpretativas. Las capacidades movilizadas en el proceso de trabajo se vuelven menos específicas y se basan en conocimientos más generales formados mediante el proceso de la escolarización. Con ello, la movilidad intersectorial es más dinámica, ya que requiere de menos tiempo y costo de formación específica (Balconi, 2002). Para la autora, sin embargo, no se trataría necesariamente de un efecto recalificador del trabajo dado que la noción de recalificación, y de igual manera la de la descalificación, refieren al paradigma artesanal basado en la unidad de las tareas de ejecución y concepción en el mismo trabajador.

En lo sucesivo, el debate no abandonó esa “montaña rusa de euforia y desencanto” con respecto a la tecnología (Pfeiffer, 2014: 609) y a los atributos productivos que su operación moviliza. En los momentos de relativa aceleración del cambio técnico, la polémica ha tendido a reeditarse.

La actualización del debate refiere a las transformaciones presentes, englobadas en las implicancias de la llamada *Industria 4.0*. De acuerdo con Spencer, Cole, Joyce, Whittaker y Stuart (2021), pueden identificarse dos posturas centrales. De un lado, el argumento de quienes sostienen una tendencia hacia la recalificación es que el proceso de eliminación creciente de las tareas rutinarias se ve compensado por la necesidad del desarrollo de un conjunto de *tareas blandas* asociadas a la creatividad, la originalidad, el pensamiento crítico, la inteligencia emocional. Este argumento se ve reforzado a partir de la tesis de que los desarrollos actuales en materia de IA son limitados en la incorporación de datos contextuales, propios de un conocimiento –aún– tácito desarrollado por la práctica profesional (Pasquale, 2019 en Spencer, Cole, Joyce, Whittaker y Stuart, 2021: 35). La creciente necesidad de estos atributos resultaría en una elevación general de las calificaciones (Bughin *et al.*, 2018; Manyika *et al.*, 2017 en Spencer, Cole, Joyce, Whittaker y Stuart, 2021: 35).

De otro lado, una serie de estudios señalan los límites de esta tendencia y plantean que a partir del desarrollo de estas tecnologías, lo que tiende a incrementarse en mayor proporción son los trabajos de servicios de baja calificación, *humano intensivos*, que no son susceptibles de ser automatizados (Autor y Dorn, 2013; Dellot y Wallace-Stephens, 2017). A su vez, un conjunto de trabajos en esta línea argumenta que el desarrollo de la IA va a impactar en el tipo de tareas que realizan trabajadores de alta calificación, quienes pasarían del análisis de situaciones y el diseño de soluciones asistidos por IA a la implementación de predicciones y decisiones –o a la elección entre soluciones– completamente producidas por IA (Bader and Kaiser, 2019 en Spencer, Cole, Joyce, Whittaker y Stuart, 2021: 36).

3. PLURAL

La discusión se traduce en una preocupación por el impacto que la automatización digital podría tener en la estructura ocupacional, debido al efecto del denominado *desempleo tecnológico*. Hay trabajos que a partir de un análisis

La discusión se traduce en una preocupación por el impacto que la automatización digital podría tener en la estructura ocupacional

del proceso de robotización concluyen que, si bien no da lugar a una caída del empleo agregado, sí ocasiona cambios en su composición, reduciendo el número de empleos de baja y media calificación e incrementando los de alta calificación, lo que en perspectiva redundaría en una alza general de las calificaciones (Graetz y Michaels, 2015). Por el contrario, otro conjunto de estudios afirma que la automatización resulta fundamentalmente en la

eliminación de puestos compuestos más o menos exclusivamente por tareas rutinarias (tanto cognitivas como manuales de calificación media), favoreciendo la expansión de las ocupaciones asociadas a tareas no rutinarias (cognitivas de calificación alta y manuales de calificación baja) abonando a un escenario de polarización (Autor y Autor, Levy y Murnand, 2003; Acemoglu y Autor, 2011).

No obstante, algunos trabajos argumentan que la eliminación del contenido rutinario de ciertas ocupaciones no supone su eliminación, porque dichas ocupaciones están compuestas por puestos diversos y los puestos, a su vez, por tareas que no son todas rutinarias. De allí que se proponga cambiar el eje del análisis de los descriptores de la ocupación hacia aquello que los trabajadores dicen que hacen en el desarrollo de su actividad laboral (Spitz-Oener, 2006), y esto relativiza las estimaciones más difundidas sobre el porcentaje de potencial remplazo de trabajadores (Arntz, Gregory y Zierahn, 2016; y Hawksworth, Berriman y Goel, 2018).

También Pfeiffer (2016) discute la idea de que son los trabajos manuales rutinarios los más susceptibles de ser automatizados. La autora desarrolla un trabajo etnográfico en plantas industriales con alta incorporación de robots en el sector de ensamblado y sostiene que, si bien la incidencia cuantitativa del trabajo directo puede decrecer, se incrementa su importancia en términos cualitativos a medida que se complejiza el proceso productivo. Toda vez que el avance técnico elimina una porción del trabajo rutinario, y con ello la habilidad manual y sensorial para desarrollarlo, se genera la necesidad de nuevos conocimientos tácitos para operar con los medios de producción automatizados. Como fue señalado por otros autores, la bibliografía del debate sobre el *deskilling* o el *upskilling* tiende a esencializar una u otra posición, a partir de mirar expresiones parciales y/o históricas específicas del movimiento de transformación de la subjetividad obrera (Smith, 2000; Kabat, 2001; Carrera, 2008; Starosta y Caligaris, 2017, entre otros). Retomando a Balconi (2002), ambas tesis se construyen a partir de la referencia de la *fábula* del trabajador artesanal en la que concepción y ejecución constituyen fases del proceso de

trabajo del mismo trabajador individual. De este modo, quienes sostienen la tendencia a la descalificación argumentan que la creciente automatización de los procesos productivos convierte en superfluos a la habilidad manual y al conocimiento tácito ligado a la percepción sensorial en la experiencia de trabajo y que, con ello, los trabajadores pierden control sobre la marcha del proceso. No reparan, sin embargo, en que esta objetivación genera simultáneamente la necesidad de nuevos atributos *heurísticos e interpretativos* para operar con los nuevos medios de producción y mayor responsabilidad individual en la marcha del proceso (Balconi, 2002; Coriat, 1992). En cambio, la postura sobre la tendencia a la recalificación considera que la reducción o eliminación del trabajo manual y el peso creciente del trabajo mental involucra de por sí una mayor complejidad del trabajo, identificando sin más el carácter intelectual del trabajo con la condición de complejo (Starosta y Caligaris, 2017).

En la reedición actual de la discusión, aparece otro falso antagonismo. Se presentan de forma dicotómica planteos que, en rigor, observan dos aspectos del mismo fenómeno. Mientras que algunos enfoques buscan establecer cuáles son los puestos que tienden a desaparecer, otros discuten sus conclusiones a partir de los resultados de análisis de tareas que indican que el trabajo *manual* no necesariamente se elimina, sino que es transformado cualitativamente. En definitiva, los primeros miran a partir de datos agregados del empleo un fenómeno que no resulta incompatible con lo que los segundos observan a partir de estudios etnográficos y/o de análisis de tareas.

La subjetividad productiva obrera en el desarrollo del modo de producción capitalista

El modo de producción capitalista es una forma histórica de desarrollo de las fuerzas productivas del trabajo humano. En su devenir histórico, despliega las condiciones de su propia superación: transforma las “potencias productivas del trabajo libre individual en potencias productivas del trabajo colectivo conscientemente organizado por el mismo obrero colectivo que lo realiza” (Iñigo Carrera, 2008: 125). Así, el desarrollo de las fuerzas productivas bajo la forma capitalista es también el desarrollo histórico de la subjetividad productiva, o de las potencias colectivas del trabajo humano. La forma inmediata en que se realiza la organización del proceso de trabajo bajo esta forma social es la valorización del capital mediante la producción de plusvalía relativa a través de la constante revolución técnica del trabajo (Marx, 2000), cuya expresión más potente es el sistema de máquinas (Marx, 2000). Aquí, la revolución técnica no opera de manera directa sobre la fuerza de trabajo, sino sobre el instrumento de trabajo (Marx, 2000), mediante la objetivación de las potencias productivas en la máquina. Este desarrollo de las fuerzas productivas produce progresivamente una expansión de la potencialidad del control consciente del proceso de trabajo (Iñigo Carrera, 2008) y una supresión del trabajo especializado y de la necesidad de conocimientos y habilidades particulares movilizadas para tal fin (Starosta y Caligaris, 2017). El devenir de estos procesos fragmentados no deja de ser, sin embargo, la forma en que se despliega el desarrollo de la



3. PLURAL

subjetividad productiva del obrero colectivo “capaz de controlar y organizar las fuerzas naturales” (Iñigo Carrera, 2008: 21).

Las discusiones en torno a las tendencias que la automatización supone en cuanto a la producción y reproducción de la fuerza de trabajo, constituyen el estado de la discusión contemporánea acerca de las transformaciones de la subjetividad productiva en el desarrollo del modo de producción capitalista. Así, en todas las posturas reseñadas pueden observarse expresiones de un momento histórico concreto o una forma empírica particular de estas transformaciones. Sin embargo, si se las toma de manera unilateral, en simple oposición con las restantes, no permiten captar la unidad del movimiento de transformaciones en el tiempo para el obrero colectivo en su conjunto.

En el análisis histórico, la automatización de los procesos de trabajo que ocurre desde mediados del siglo XX produce una triple fragmentación de la subjetividad productiva del obrero colectivo: expande los atributos de la porción de trabajadores encargados del desarrollo del conocimiento científico, mientras degrada de dos modos los atributos productivos específicos del resto: por una parte, por la simplificación involucrada en la objetivación del trabajo vivo y en la transformación del trabajador directo en apéndice de la máquina; por otra, por la expulsión como sobrante para el capital de una tercera porción de la clase obrera (Iñigo Carrera, 2008).

Con el desarrollo más reciente de la automatización, esta tendencia se despliega bajo nuevas expresiones. En primer lugar, como fue estudiado por diversos autores, el avance en la objetivación avanza en la eliminación de tareas manuales (y puestos de trabajo) y transforma cualitativamente el trabajo más simple. Con ello, este desarrollo avanza también sobre puestos de trabajo que en momentos históricos anteriores eran considerados califica-

dos y que, en algunos casos, requieren para su formación de periodos más extensos de escolaridad (post secundaria). Así, esencializar el componente del trabajo simple a partir de capturar un momento histórico en particular no permite ver el movimiento en su unidad, ya que sus manifestaciones mutan con estas transformaciones. Al mismo tiempo, el avance de la automatización supone la profundización del desarrollo del conocimiento científico expandiendo la potencialidad de la clase obrera de controlar conscientemente el proceso de trabajo.

Lo que está en juego, en este desarrollo de subjetividades universalistas

mediado históricamente por la diferenciación, es la producción material de la capacidad de la clase trabajadora para tomar en sus manos la organización consciente de la vida social.

Está en juego la producción material de la capacidad de la clase trabajadora para tomar en sus manos la organización consciente de la vida social



Por cierto, no se trata aquí de desconocer las formas, a la vez necesarias y evanescentes, que realizan ese movimiento. La diferenciación entre porciones de la clase obrera mundial (que resulta, a su vez, de sus génesis históricas concretas), con sus expresiones en la división internacional del trabajo; la consecuente baratura relativa de algunas de esas porciones, con sus efectos sobre la velocidad de la incorporación de automatismos, constituyen precisamente el objeto de un programa de investigación que pretenda conocer objetivamente las potencias históricas presentes para la trascendencia del modo de producción capitalista.

Por esto, entendemos, vale la pena detenerse a pensar el papel de la prolongación general de la formación escolar de la subjetividad productiva (tal como se expresa en la extensión de la obligatoriedad escolar y la ampliación de la cobertura de los niveles secundario y superior), tanto como el de la diferenciación cualitativa del proceso educativo –entre ámbitos nacionales y dentro de cada uno de ellos– implicada en la diversidad de grados de centralización de la regulación de la provisión de servicios escolares, el carácter mayoritariamente público o privado de ésta, la definición institucional de circuitos educativos diferenciados y la electividad curricular.

Por su parte, la generalización de modalidades de la integración técnica con dispersión espacial mediante la cooperación remota establece un interrogante crítico. Si el contenido último de la relación escolar es la producción de una subjetividad libre de relaciones de dominio personal de carácter general y, en cambio, voluntariamente sometida a unas reglas *supra-personales* (Hirsch e Iñigo, 2005), ¿en qué medida esa producción puede prescindir del espacio y tiempo específicos que han constituido, hasta ahora, el rasgo propio de la educación escolar?

Dana Hirsch es docente en la Universidad Nacional de Luján,
Luisa Iñigo es docente en la Universidad de Buenos Aires,
Victoria Rio es docente en la Universidad Nacional de Luján.

Referencias

- Acemoglu, Daron y Autor, David (2011) “Skills, tasks and technologies: Implications for employment and earnings”, en *Handbook of labor economics* (Vol. 4, pp. 1043-1171). Elsevier.
- Adler, Paul (1986) “New technologies, new skills”, *California Management Review*, vol 29, núm. 1, pp. 9-28.
- Aglietta, Michel (1991). *Regulación y crisis del capitalismo. La experiencia de los Estados Unidos*. Madrid: Siglo XXI.
- Arntz, Melany, Gregory, Terry & Zierahn, Ulrich (2016) *The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis*. OECD.
- Attewell, Paul (1987) “The deskilling controversy”, *Work and occupations*, vol. 14, núm. 3, pp. 323-46.
- Autor, David (2015) “Why are there still so many jobs? The history and future

3. PLURAL

- of workplace automation”, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 29, núm. 3, pp. 3-30.
- Autor, David; Levy, Frank y Murnane, Richard (2003) “The skill content of recent technological change: An empirical exploration”, *The Quarterly journal of economics*, vol. 118, núm. 4, pp. 1279-1333.
- Autor, David y Dorn, David (2013) “The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market”, *The American Economic Review*, vol. 103, pp. 1553-1597.
- Bader, Verena and Kaiser, Stephan (2019) “Algorithmic decision-making? The user interface and its role for human involvement in decisions supported by artificial intelligence”, *Organization*, vol. 26, núm. 5, pp. 655-672.
- Balconi, Margherita (2002) “Tacitness, codification of technological knowledge and the organisation of industry”, *Research Policy*, vol. 31, núm. 3, pp. 357-79.
- Brynjolfsson, Erik y Mitchell, Tom (2017) “What can machine learning do? Workforce implications”, *Science*, vol. 358, núm. 6370, pp. 1530-34.
- Bughin, Jaques; Hazan, Eric; Lund, Susan; Dahlström, Peter; Wiesinger, Anna y Subramaniam, Amresh (2018), *Skill Shift: Automation and the Future of the Workforce*. McKinsey Global Institute.
- Carlsson, Bo (2004) “The Digital Economy: what is new and what is not?”, *Structural Change and Economic Dynamics*, núm.15, pp. 245-64.
- Coriat, Benjamin (1992). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica*. Madrid: Siglo XXI.
- Dellot, Benedict y Wallace-Stephens, Fabian (2017) *The Age of Automation: Artificial Intelligence, Robotics and the Future of Low-Skilled Work*. Action and Research Centre, RSA.
- Elger, Tony (1979) “Valorisation and ‘deskilling’: a critique of Braverman”, *Capital & Class*, vol 3, núm. 58, pp. 58-99.
- Grinberg, Nicolás (2011) *Transformations in the Korean and Brazilian processes of capitalist development between the mid-1950s and the mid-2000s: the political economy of late industrialisation*. Tesis doctoral, Department of Economic History of the London School of Economics, Londres.
- Hawksworth, John; Berriman, Richard y Goel, Saloni (2018) *Will robots really steal our jobs? An international analysis of the potential long-term impact of automation* en <https://www.pwc.co.uk/economic-services/assets/international-impact-of-automation-feb-2018.pdf>.
- Hirsch, Mariana e Iñigo, Luisa (2005) “La formación del sistema educativo argentino: ¿producción de fuerza de trabajo vs. producción de ciudadanos?”, VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Iñigo Carrera, Juan (2008) *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia* (2003rd ed.). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Kabat, Marina (2001) “Lo que vendrá. Una crítica a Braverman a propósito de Marx y la investigación empírica”, *Razón y Revolución*, núm. 7. <https://razonyrevolucion.org/lo-que-vendra-una-critica-a-braverman-a-proposito-de-marx-y-la-investigacion-empirica/>

- Kaplinsky, Raphael (1984) *Automation. The technology and society*. Harlow: Longman.
- Krzywdzinski, Martin; Ulrich Jürgens y Sabine Pfeiffer (2016). *The Fourth Revolution: the transformation of manufacturing work in the age of digitalization*. WZB Report.
- Manikanawar, Shyam *et al.* (2020) "A State... Technologies". *2nd International Conference on Manufacturing, Material Science and Ingeneering*, 7-9 agosto. AIP Publishing.
- Manyika, James *et al.* (2017) *Job Lost, Jobs Gained: Workforce Transition in a Time of Automation*. McKinsey Global Institute.
- Marx, Karl (2000) *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. Fondo de Cultura Económica.
- Pasquale, Frank (2019) "A Rule of Persons, Not Machines: The Limits of Legal Automation", *George Washington Law Review*, núm. 87, pp. 1-55.
- Pfeiffer, Sabine (2014) "Digital labour and the use-value of human work. On the importance of labouring capacity for understanding digital capitalism", *TripleC*, vol. 12, núm. 2, pp. 599-619.
- (2016) "Robots, Industry 4.0 and humans, or why assembly work is more than routine work", *Societies*, 6 (2), 16.
- Rosaslanda, Octavio (1998) "Internet: instrumento estratégico de las tecnologías de comunicación", en *La tecnología como instrumento de poder*, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM, México, pp. 59-144
- Shaiken, Harley (1981) "Computadoras y relaciones de poder en la fábrica", *Cuadernos Políticos*, núm. 30, pp. 6-32.
- Smith, Tony (2000) *Technology and capital in the age of lean production: a Marxian critique of the "New Economy"*. Nueva York: SUNY Press.
- Spencer, David, Cole, Matt, Joyce, Simon, Whittaker, Xanthe y Stuart, Mark (2021) *Digital automation and the future of work*. European Parliament.
- Spitz-Oener, Alexandra (2006) "Technical change, job tasks, and rising educational demands: Looking outside the wage structure", *Journal of labor economics*, vol. 24, núm. 2, pp. 235-270.
- Starosta, Guido y Caligaris, Gastón (2017) *Trabajo, valor y capital: de la crítica marxiana de la economía política al capitalismo contemporáneo*, Universidad Nacional Autónoma de México.



ecosocialismo

De animales y clases

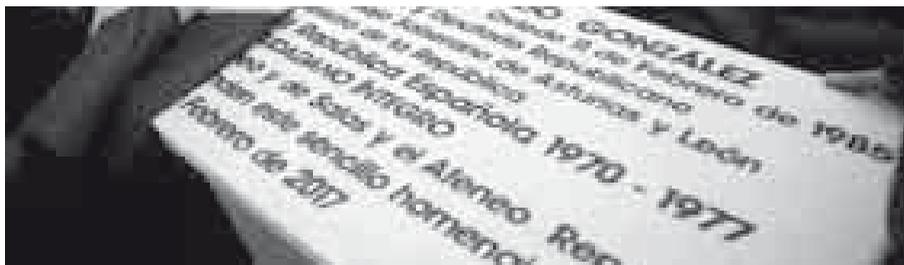
Para una aproximación
al animalismo
desde el ecosocialismo

Juanjo Álvarez



Y Sylene *vanro*





2. CAPITALISMO DIGITAL Y EDUCACIÓN

Trabajo educativo y género en el capitalismo digital. Hacia nuevos horizontes de lucha y estrategias de emancipación

Enrique Díez-Gutiérrez, Mauro Jarquín Ramírez y Cecilia Peraza Sanginés

■ La Cuarta Revolución Industrial –término acuñado en Alemania– se refiere a una nueva forma de organización y control productivo, cuyo elemento fundamental se encuentra en las tecnologías de la información y la comunicación que implican una transformación digital. Tal como refiere Del Val (2016), los procesos productivos desarrollados en dicho contexto se sostienen en un conjunto de tecnologías básicas que soportan la transformación productiva, entre las que se encuentran las comunicaciones móviles, el *Big Data*, las plataformas sociales, la impresión 3D, la robótica y la Inteligencia Artificial (IA).

Dicha transformación productiva ha dado sentido a la noción de *capitalismo digital* que aunque se introdujo en la década de 1990, prestando especial atención al papel de las tecnologías digitales en el desarrollo capitalista (De Rivera, 2020), se consolida día a día con el uso generalizado de plataformas digitales y las distintas formas de interacción humana mediada por la tecnología digital.

La expansión del capitalismo digital hacia el ámbito educativo ha sido acompañada por una serie de narrativas, impulsadas por actores clave de la Industria Educativa Global, que aseguran encontrar en la adopción de tecnología digital en las escuelas una forma para “empoderar a las comunidades educativas, fomentar la colaboración, disminuir la huella ecológica, impulsar una gestión escolar eficiente y facilitar el trabajo docente” (Jarquín y Díez, 2022).

Sin embargo, a medida que el *desembarco* de las corporaciones y sus productos ofertados se hace cada vez más evidente en los sistemas educativos, surgen una serie de consideraciones respecto a la veracidad de dicha estrategia publicitaria. Lo anterior se hace evidente si consideramos, por ejemplo, las implicaciones medioambientales de la generalización del uso de dispositivos y plataformas digitales posibilitados por la extracción de una serie de minerales estratégicos como casiterita, coltán, oro, cobalto y wolframita, que son utilizados en la elaboración de dispositivos digitales y extraídos mediante trabajo infantil y esclavo (Fuchs, 2017).





3. PLURAL

Aunado a lo anterior, se ha discutido que la adopción de productos digitales en las escuelas representa también la profundización de mecanismos de organización gerencial de los sistemas educativos, así como el desarrollo de una nueva forma de gobernanza mediante la cual los proveedores privados resultan beneficiados. Por otro lado, el capitalismo digital conlleva también efectos particulares en la profesión docente, cada vez más enmarcada en los límites establecidos en la infraestructura digital y condicionada por los algoritmos. Una experiencia común en quienes desarrollan sus procesos de trabajo mediados por plataformas.

El fenómeno arriba descrito implica un desafío para la configuración de una educación crítica y democrática, debido a que el capitalismo digital conlleva marcados sesgos racistas y de género que subyacen a su misma oferta tecnológica que, como todo producto social, es diseñada y producida desde una perspectiva determinada del mundo, ideológica. En este caso, una ideología asociada al neoliberalismo.

Con fundamento en dichos argumentos, en este trabajo queremos problematizar acerca de los sesgos de género implícitos en la digitalización del trabajo docente y profundizar en las implicaciones del capitalismo educativo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las relaciones sociales.

Trabajo docente y capitalismo digital

En el año 2019, Ken Loach dirigió una genial película intitulada *Sorry We Missed You*, donde narra prístinamente las condiciones de explotación laboral y precarización de la vida cotidiana de las clases trabajadoras en tiempos de auge de plataformas digitales y transformación productiva del capitalismo. Una de sus principales virtudes es mostrar cómo el proceso de trabajo *autónomo* constituye un proceso de expropiación constante de tiempo de la vida privada en favor del tiempo dedicado a la reproducción del capital.

La ampliación del tiempo y los espacios de generación de ganancias privadas son una característica del capitalismo digital, en un mundo en el cual el ascenso en el uso de internet y de la tecnología digital ha transformado paulatinamente el mundo del trabajo. Esto ha apuntado a incrementar las ganancias privadas, disminuir los costos de producción o generación de servicios y minimizar las posibilidades de conflicto entre capital y trabajo en la disputa por el producto del trabajo social.

Si bien los dos primeros objetivos se han cumplido, el tercero se ha visto cuestionado por la realidad de la lucha de clases, dada la aparición de distintos movimientos de trabajadores y trabajadoras que han exigido derechos laborales y una mayor participación en los beneficios generados. Dichas expresiones de descontento –aunque protagonizadas por estudiantes– han alcanzado también a escuelas en las que las plataformas digitales se han establecido como parte de la vida cotidiana (Sullivan, 2018).

La gran diversidad de dispositivos inteligentes, interconectados en torno a una gran infraestructura tecnológica y disponible para su uso por parte de trabajadores y trabajadoras del mundo, ha permitido la expansión de un nuevo



modelo de negocios y de nuevas formas de explotación del trabajo, así como de generación de ganancias. En este contexto, las *plataformas* han resultado instancias cruciales del nuevo proceso de trabajo digital.

Las plataformas son infraestructuras digitales que permiten que una diversidad de personas usuarias entre en contacto y realice distintas formas de interacción, incluido el intercambio de productos, así como la compra-venta de la fuerza de trabajo. También, tal como plantea Azhar (2021), son infraestructuras que permiten a la clase capitalista involucrarse en una relación transitoria y anónima con la fuerza de trabajo, la cual a menudo se encuentra segregada geográficamente.

Este modelo de negocios tiene una forma triangular conformada por trabajador, cliente y empresa de plataforma. En este, tal como explican Garcés, Frías y Stecher (2021), las personas trabajadoras son consideradas *contratistas independientes*; en consecuencia, no cuentan con protecciones laborales. Además, la infraestructura digital brinda a las empresas un alto poder para organizar el proceso de trabajo y mantener control sobre trabajadores y trabajadoras mediante la gestión masiva de datos a través de algoritmos matemáticos.

Existen distintas formas mediante las cuales se trabaja en contextos de digitalización (Azhar, 2021). Entre ellas se encuentran: a) los denominados *crowdworkers* (trabajadores y trabajadoras eventuales que realizan puntualmente trabajo en línea a demanda bajo contrato en plataformas digitales); b) trabajadores y trabajadoras que se adscriben a empresas de servicios mediante plataformas (transporte, entrega de productos) o mediante el *digital labor* (trabajo digital alienante realizado por las personas usuarias de plataformas) (Fuchs, 2014).

En este modelo de negocio, las plataformas despliegan distintas acciones que benefician la reproducción de la lógica del capitalismo digital: a) extraen grandes volúmenes de información (datos) que representan el nuevo *oro blanco* del capitalismo contemporáneo (Fuchs, 2017); b) organizan y habilitan el intercambio entre proveedores y clientes, y c) producen un modelo de gobernanza en el cual el capital puede controlar a las trabajadoras y trabajadores al mismo tiempo que encubre la explotación laboral (Azhar, 2021). Aunado a lo anterior, mantienen un ocultamiento de las relaciones laborales realmente existentes, lo cual les permite construir una narrativa de trabajo *libre* y *abierto* para cualquier persona que pretenda mejorar sus condiciones de vida.

La nueva organización y regulación digital del intercambio, el trabajo y la organización de la vida económica en general tiene fuertes implicaciones sobre las relaciones sociales contemporáneas que repercuten en los patrones de la división sexual del trabajo, tal como explican Kohlrausch y Weber (2020). Lo anterior ocurre también en el mundo del trabajo docente.

Los colectivos docentes han resultado afectados por el despliegue del capitalismo digital en distintos sentidos; entre otros:

a) La incorporación de productos digitales, tales como los *sistemas de gestión del aprendizaje* (SGA), ha representado un condicionamiento

3. PLURAL

externo al proceso de trabajo docente. Su práctica cotidiana se encuentra mediada cada vez más por entornos digitales que, debido a su diseño, tienden a favorecer políticas de corte *performativo* (Ball, 2003) asociadas al control y al incremento de productividad.

b) Persiste un imperativo estructural de *modernización* educativa entendida como el incremento en el uso de tecnologías en educación provistas por el sector privado, las cuales, se presume, coadyuvarán a mejorar las metodologías utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con ello, la figura docente se concibe como un actor escolar estratégico que debe ser *evangelizado* respecto a las ventajas de la innovación tecnológica en educación.

c) Derivado del punto anterior, algunas corporaciones como Google han desarrollado estrategias de *branding* mediante las cuales han buscado consolidar a la figura docente en tanto *embajadores de marca*. Se busca que maestras y maestros adquieran el rol de representantes de compañías proveedoras de servicios educativos, en un paso abierto a la mercantilización de la profesión docente.

d) Además de ser mercantilizada, la profesión docente asiste también a un proceso de desprofesionalización por la vía de un replanteamiento del rol del profesorado en la vida cotidiana en las aulas. Dado que, con la adopción de tecnología, la figura docente ya no es considerada como una figura central en la creación de conocimiento común, sino como una facilitadora del proceso educativo. En consecuencia, resulta imperativo cuestionar los cambios en la formación de maestras y maestros. En última instancia, el desarrollo cada vez mayor de la IA en la educación ha coadyuvado a dar centralidad a analistas de datos respecto al diseño de productos educativos.

e) Los sesgos de género del capitalismo digital han impactado profundamente en el profesorado al intensificar y diversificar los mecanismos de explotación de la fuerza de trabajo femenina. Actualmente, es posible identificar un proceso de *triple explotación* que consiste en una articulación entre tiempo de trabajo no remunerado en las funciones docentes, la explotación del trabajo doméstico no remunerado y el trabajo alienado, también no remunerado, del *digital labor* derivado del uso de plataformas en la educación.

El sesgo de género en el capitalismo digitalizado

Como se ha explicado, la nueva ola de organización del trabajo digital está dando cabida a nuevas formas de explotación. Promete libertad e independencia (trabajo bajo demanda, solo cuando quieras, según tus condiciones y estableciendo tus propios horarios, anuncia Uber), ingresos extra en función de tu disponibilidad, flexibilidad para compatibilizar lo laboral y lo familiar

(la oportunidad de adaptar el trabajo a la vida, y no al revés, insiste en su publicidad Uber) e inclusividad sin discriminación de género.

Las *mompreneurs*, neologismo utilizado para denominar a las madres y emprendedoras, son los nuevos modelos de éxito. Para esta nueva forma de organización del trabajo digital la tecnología no tiene ideología, es neutral; los algoritmos son asépticos y gracias a ellos se superará el racismo, el machismo y el clasismo (López, 2020).

Pero la tecnología reproduce los sesgos que tenemos en la realidad, reproduce lo que la sociedad ya es. Los algoritmos tienden a repetir sesgos clasistas, raciales y patriarcales. Se está generando un problema sistémico y estructural, porque la tecnología está reproduciendo las desigualdades de una

manera silenciosa. Las mujeres eligen determinados horarios porque son en los que pueden trabajar, no los que quieren; y éstos suelen estar determinados porque ellas son las que se hacen cargo de la economía del cuidado en el hogar (Scaserra y Partenio, 2021).

Tal como explican las citadas autoras, la digitalización ha modificado los límites entre el trabajo remunerado y el no remunerado, con implicaciones

La digitalización ha modificado los límites entre el trabajo remunerado y el no remunerado

diferentes para hombres y mujeres. En los sectores dedicados principalmente a las actividades de cuidado, la economía digital se presenta como una vía hacia la formalización laboral. Sin embargo, el trabajo de plataforma es un espacio al que se trasladan las desventajas existentes para las trabajadoras, puesto que las dinámicas de trabajo en el espacio digital están atravesadas por la intersección de desigualdades de clase, raza/etnia, género, edad y orientación sexual (Scaserra y Partenio, 2021: 184).

La contingencia sanitaria por la pandemia tuvo fuertes implicaciones en este sentido. La extensión de modalidades de empleo a distancia y las plataformas digitales se presentan como una forma de conciliación con el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, que recae mayoritariamente sobre las mujeres.

Capitalismo educativo digital

El capitalismo digital quiere el control y el dominio de las últimas fronteras de lo público que le quedan por conquistar: nuestra información en forma de datos para predecir comportamientos e intervenir en ellos a partir de algoritmos matemáticos asociados a intereses de mercado. Esa nueva mercancía, nuestros datos personales, son mercantilizados por las grandes corporaciones tecnológicas (*Big Tech*) que se comportan como terratenientes neofeudales de la nueva economía digital, siguiendo la lógica colonial de extraer y acumular el oro del siglo XXI, para controlar nuestra *soberanía digital*.

En esta nueva era digital, el negocio se hace con nuestros datos, y ¿qué mejor ámbito para extraerlos que la comunidad educativa global? En este campo, se

3. PLURAL

identifica un área de negocio clave en la que se pretende extraer la máxima información posible del alumnado y sus familias, el sector docente y sus alianzas, generando una *fábrica de datos* de posibles clientes a quienes fidelizar.

La era digital se ha convertido así en un capítulo más de la historia del capitalismo, que ha mercantilizado con afán de lucro la experiencia humana, traduciendo los comportamientos en datos para realizar predicciones y orientar comportamientos y patrones de consumo. En ese territorio, el sector de las finanzas y las aseguradoras encuentra condiciones idílicas para especular sobre las perspectivas futuras de los seres humanos.

Los gigantes tecnológicos norteamericanos Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft (GAFAM) han apostado por conquistar –con éxito– las infraestructuras digitales de las escuelas públicas y privadas a nivel global, así como los servidores (la nube) a partir de la utilización generalizada de aplicaciones informáticas que solo funcionan en sus plataformas comerciales. La pandemia covid-19 (2020-2023) resultó una ventana de oportunidad ideal para sus negocios, dado el confinamiento preventivo obligatorio en la mayoría de países del mundo, que planteó la posibilidad de sostener la vida social y productiva a partir de la digitalización de todos los procesos sociales, incluidos los de enseñanza y aprendizaje.

En muchos países, los acuerdos con dichas empresas se generaron desde las instituciones estatales para hacer frente al desafío de la transformación digital obligada por la pandemia. A nivel global, en la mayoría de instituciones de educación superior, la gestión de los servicios educativos se ha externalizado a partir de los servicios de las *Big Tech*, incluyendo *software*, *hardware*, almacenamiento y comunicación institucional, de tal modo que se han hecho con el poder y la hegemonía, incluso del discurso pedagógico.

Si bien el negocio inicial se planteaba en el mundo del entretenimiento (Disney, Fox, MTV, Netflix) y los medios informales de construcción del pensamiento colectivo, ahora se trata de expandirlo a los agentes primarios de socialización a través de sus instituciones para hacer negocios con la población global e incidir ideológicamente, de manera determinante, en las nuevas generaciones.

Dicho fenómeno permite observar la manera en que los datos digitales, los códigos y algoritmos de *software* se convierten en un elemento central de la agenda política global y la gobernanza educativa, poniendo en juego el derecho a la privacidad y los derechos de las infancias en pro de los intereses comerciales de grandes conglomerados, ambiciones empresariales de fondos de capital riesgo y objetivos de negocios con *marketing* filantrópico, que destinan ingentes inversiones económicas para crear nuevas formas de entender e imaginar la educación e intervenir en ella como el nuevo nicho de mercado para la expansión del capitalismo.

A raíz del confinamiento pandémico y el tránsito a los procesos formativos a distancia a partir de las tecnologías de la información y la comunicación, a nivel global se promovió una lógica educativa que convirtió abruptamente el trabajo docente en una labor casi estrictamente informacional; es decir, centrada

en la transmisión de contenidos a través de las tecnologías digitales, que se ha organizado en torno a un conjunto de productos digitales (plataformas educativas), cuyo *output* se convirtió en un bien informacional (Yansen, 2020: 240).

La digitalización de las prácticas educativas no solamente afecta al alumnado –en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto como en la salud, física y mental, y los procesos de desarrollo–, sino también a los colectivos docentes.

Paradójicamente, de acuerdo con un estudio realizado recientemente en el contexto mexicano (Peraza y Jarquín, en prensa), es posible identificar una serie de limitaciones incluso para acceder a las prácticas educativas digitales, incluso desde su concepción. Entre otras, los costos –al alza– de los servicios de internet y de los equipos informáticos individuales; la infraestructura básica, especialmente en familias empobrecidas y en las escuelas públicas, sobre todo las del ámbito rural y las de educación indígena; así como la brecha digital, para algunos sectores de los colectivos docentes, pero, sobre todo, para las

familias y personas responsables del cuidado de niñas y niños.

Se reporta una evidente sobrecarga de trabajo para las madres, implicando una triple explotación para las madres trabajadoras

Asimismo, se reporta una evidente sobrecarga de trabajo para las madres, implicando una triple explotación para las madres trabajadoras –que de por sí tenían una doble jornada de trabajo, contemplando el doméstico no remunerado y de cuidados–; específicamente, por la exigencia que implicó el acompañamiento del proceso educativo remoto de sus hijos e hijas durante la pande-

mia, al verse obligadas a supervisar permanentemente el proceso de aprendizaje y vigilar el uso adecuado de las tecnologías y las plataformas, además de tener que generar todo tipo de evidencias para rendir cuentas ante las escuelas. La principal preocupación reportada en relación con las malas prácticas en el uso infantil de las nuevas tecnologías se refiere a la dispersión y la distracción, así como los riesgos de seguridad en la interacción digital.

Paradójicamente, se ha generalizado una narrativa de oda a la digitalización, como si apearde de ese tren implicase la exclusión de la vida social, con la salvedad de que resulta una nueva realidad inaccesible todavía a importantes sectores de la población. Los beneficios asociados a la digitalización de los procesos educativos se refieren fundamentalmente al acceso a la información, a la actualización permanente (*estar al día*), a la motivación y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje e investigación, así como a la eficiencia en la comunicación.

No obstante, al indagar más profundamente, resulta clave cuestionar esa supuesta *eficiencia, motivación o autonomía*. En relación con la comunicación entre escuelas y familias, los equipos directivos y los colectivos docentes echan de menos la comunicación cara a cara y la implicación de madres y padres



3. PLURAL

en los procesos educativos, más allá de la recepción o emisión de mensajes e información. Destaca la feminización de las tareas de gestión de las demandas de la escuela hacia las familias para acompañar los procesos de corresponsabilidad educativa, que implica horas invertidas en grupos de mensajería digital (WhatsApp, Telegram, Facebook, Chats) y atención a los procesos escolares y extraescolares. En relación con la motivación del alumnado, es importante considerar que la crisis educativa, que se profundizó con la pandemia, pero que ya era un tema central para la investigación educativa (Tarabini, 2020), así como la supuesta autonomía en los procesos de aprendizaje, muchas veces se refieren al profundo desconocimiento –incluso abandono– de niños y niñas en las horas y horas de exposición a la pantalla.

Alternativas críticas al extractivismo digital patriarcal. Hacia nuevos horizontes de lucha. Estrategias de emancipación y creación de nuevos lugares comunes

Despantallizar nuestra vida. Actualmente, el uso de tecnología –smartphones, ordenadores, tabletas– por parte de la población es absolutamente desproporcionado. Esto afecta especialmente a las personas más jóvenes. Con solo dos años de edad, el consumo medio se sitúa en torno a las tres horas al día. De los ocho a los doce, la media se acerca a las cinco horas. En la adolescencia, la cifra se dispara casi a siete horas, lo que supone más de dos mil cuatrocientas horas al año en pleno desarrollo intelectual (es decir, más tiempo del que pasan en el colegio durante todo un curso).

Frente al consenso impulsado por la prensa y la industria digital sobre los distintos beneficios de la adopción de tecnología en escuelas y actividades cotidianas, es posible ver cómo ésta genera implicaciones negativas en el desarrollo de los niños y las niñas como personas y como estudiantes. Produce graves implicaciones de toda índole: sobre el cuerpo (obesidad, problemas cardiovasculares, reducción de la esperanza de vida), sobre las emociones (agresividad, depresión, comportamientos de riesgo, intolerancia a la frustración) y sobre el desarrollo cognitivo e intelectual (empobrecimiento del lenguaje, dispersión, memoria).

Resulta central observar los impactos que todas esas implicaciones tendrán sobre los procesos de aprendizaje y los resultados educativos –y humanos– dada la excesiva exposición de niños, niñas y jóvenes a la sobrestimulación constante por las pantallas, con implicaciones sobre la atención, la impulsividad, el estrés o el nerviosismo (Desmurget, 2022).

Debemos recuperar la vida y la relación humana como elemento educativo esencial. Los algoritmos no pueden gobernar todos nuestros espacios y tiempos. Impulsar una pedagogía lenta que ayude a reflexionar en profundidad y debatir en comunidad los problemas esenciales que nos preocupan. Ofrecer posibilidades a las personas jóvenes que les permitan soñar, aburrirse y nutrirse en un entorno sereno. Les debemos escucha, atención y diálogo. La tecnología digital es una herramienta que nos puede ayudar. Pero no la convirtamos en la ventana de evasión de la realidad y la disuasión de la comunidad.



Desobediencia epistemológica digital. El primer paso para ello es problematizar y discutir la ideología condensada en la tecnología digital. Ser conscientes y divulgar socialmente los intereses políticos y económicos de las tecnologías de la información y la comunicación actualmente. La comunicación de información de forma rápida y eficaz ha estado más al servicio de determinadas necesidades económicas de la producción en masa y de la gestión política de la ciudadanía para *orientar* a la ciudadanía respecto de sus decisiones políticas que por contribuir a desarrollar el pluralismo informativo.

Las necesidades comunicativas promueven la creación de instrumentos técnicos, pero aquéllas a su vez se plantean con objetivos que nada tienen que ver con la autocomprensión de los sujetos, sino con estrategias comerciales, sociales o políticas. De modo que los medios y redes sociales, antes que proporcionar información o favorecer la comunicación entre las personas usuarias –que sería uno de los pilares del modelo democrático–, crecen, se reproducen y se concentran bajo la consigna de *manejar* a las masas en su alianza con los poderes económicos. Se mantienen así discursos hegemónicos, prácticas comunicativas normativas y estructuras de relación humana que establecen unas determinadas condiciones de poder.

En cambio, tenemos escaso poder para formular preguntas sobre el sistema, porque la agenda ya está diseñada de antemano. Las redes no tienen mucho poder de influencia sobre *cómo* piensa la gente, pero sí sobre *qué* deben pensar, orientando la atención hacia determinados temas mientras ocultan o minusvaloran otros. Un debate maduro sobre la construcción de un futuro tecnológico sólido debe empezar por reconocer que también es necesario que sea un futuro tecnológico no neoliberal.

Recuperar plataformas públicas de código abierto. Entregando a las plataformas hegemónicas la información del alumnado de las escuelas del mundo, perdemos nuestra soberanía digital. Dejando morir las plataformas de código abierto y públicas construidas por el profesorado y las comunidades educativas, perdemos una trayectoria de construcción de conocimiento colegiado. Una de las tareas clave es recuperar dichas plataformas que se crearon y se construyeron con el compromiso de tanto profesorado y con el trabajo común y cooperativo de las comunidades educativas.

Mientras se dan pasos para recuperar nuestra soberanía digital, debemos ir trabajando por los comunes. Esos comunes que fueron abandonados por una voluntad política que prioriza la privatización de la educación, en vez de seguir apoyando y financiando lo común. Exigiendo a las administraciones públicas, a los representantes políticos, elegidos para gestionar lo público, que hagan el trabajo para el que han sido elegidos y recuperen este espacio común para compartir y desarrollar un trabajo digital colectivo.

Recuperar nuestra soberanía digital. Si Internet es esencial para muchas cosas en nuestras vidas, como lo es claramente, ¿no debería tratarse como un bien común de utilidad pública sin fines de lucro? El término soberanía

3. PLURAL

digital es relativamente reciente y el Foro Económico Mundial se refiere a él como “la capacidad de tener el control sobre el propio destino digital”, incluyendo “los datos, el *hardware* y el *software*” que alguien “crea” y en los que alguien “confía”. En el siglo XXI los seres humanos nos comunicamos no sólo analógicamente, sino también digitalmente. Esta forma de comunicación esencial no debe estar en manos de unos pocos actores privados que deciden sobre esta forma de relación entre las personas, y menos aún con afán de lucro. Por eso es crucial recuperar y conseguir que se regule pública y democráticamente a nivel mundial la soberanía digital de los pueblos y de la ciudadanía mundial.

Socialismo digital. Es necesario plantear estrategias para avanzar en la socialización de Internet y las bases de datos. Ponerlos al servicio del bien común. Democratizarlos a nivel mundial. *Asaltar los cielos* empieza por socializar la nube y desarrollar infraestructuras digitales públicas, es decir, poner en manos del común los nuevos medios de producción digital. Avanzar hacia la *socialización de los datos* como bien público y la democracia digital. O sea, podemos avanzar hacia el postcapitalismo o socialismo digital que proponen Mason (2016) o Morozov (2018). El papel de la educación, para eso, es crucial. Para desarrollar los procesos humanos con el potencial de Internet, es preciso revertir la lógica del capitalismo y avanzar hacia nuevas formas de cuidado, producción y organización social.

Enrique Díez-Gutiérrez es docente de la Universidad de León,
Mauro Jarquín Ramírez es docente de la Universidad Nacional Autónoma de México,
Cecilia Peraza Sanginés es docente de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Referencias

- Azhar, Shahram (2021) “The Conditions of the Global Digital Working Class: The continuing Relevance of Friedrich Engels to Theorising Platform Labor”, *tripleC*, vol. 19, núm. 1, pp. 154-170.
- Ball, Stephen (2003) “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Educational Policy*.
- De Rivera, Javier (2020) “A guide to understanding and combatting digital capitalism”, *tripleC*, vol. 18, núm., pp. 725-743.
- Del Val, José Luis (2016) “Industria 4.0: la transformación digital de la industria”, *Revista de Ingeniería*, Deusto. <http://revistaingenieria.deusto.es/industria-4-0-la-transformacion-digital-de-la-industria/>
- Desmurget, Michel (2022) *La fábrica de cretinos digitales*. Barcelona: Booket.
- Fuchs, Christian (2014) *Digital labour and Karl Marx*. Londres: Routledge.
- (2017) Capitalism, “Patriarchy, Slavery and Racism in the Age of Digital Capitalism and Digital Labor”, *Critical Sociology*.

- Garcés, Magdalena; Frías, Pamela y Stecher, Antonio (2021) "Sentidos del trabajo en el capitalismo de plataformas: Análisis de narrativas audiovisuales en la gigeconomy", *Quaderns de Psicologia*, vol. 23, núm. 2.
- Jarquín, Mauro y Díez, Enrique (2022) "Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 42, pp. 240-260
- Kohlrausch, Bettina y Weber, Lena (2020) "Gender Relations at the Digitalised Workplace: The Interrelation Between Digitalisation, Gender, and Work", *Gender a výzkum / Gender and Research*, vol. 21, núm. 2, pp. 13-31, <http://dx.doi.org/10.13060/gav.2020.010>
- López, Genoveva (2020) "Mujeres, bienvenidas a la discriminación 3.0", *El Salto*, 10/04. <https://www.elsaltodiario.com/economia-digital/mujeres-bienvenidas-a-la-discriminacion-3.0>
- Mason, Paul (2016) *Postcapitalismo: hacia un nuevo futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morozov, Evgeny (2018) *Capitalismo Big Tech: ¿Welfare o neofeudalismo digital?* Buenos Aires: Enclave.
- Peraza, Cecilia y Jarquín, Mauro (en prensa) "Digital leap in the New Mexican School since the pandemic lockdown: challenges for governance and pedagogical processes", *Education Policy Analysis Archives*, Special Topic: Digital Education Platforms and Schooling.
- Scasserra, Sofía y Partenio, Flora (2021) "Precarización del trabajo y estrategias de trabajadoras en plataformas digitales: trabajo desde el hogar, organización sindical y disputa por derechos en el contexto de la pandemia del Covid-19", *Sociologías*, 23, pp. 174-206.
- Sullivan, Emily. (2018) "Dear Mr. Zuckerberg: Students Take Summit Learning Protests Directly to Facebook Chief", *EdSurge*, <https://www.edsurge.com/news/2018-11-15-dear-mr-zuckerberg-students-take-summit-learning-protests-directly-to-facebook-chief>
- Tarabini, Aina (2020) "¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13, núm. 2, pp. 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Von Dietrich, Priscila y Hansen Garcia, Mariana (2022) "New challenges for women workers in Brazil facing the wave of Industry 4.0 technologies", *Gender & Development*, vol. 30, pp. 459-476.
- Yansen, Guillermina (2020) "Género y tecnologías digitales: ¿qué factores alejan a las mujeres de la programación y los servicios informáticos?", *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, vol. 17, núm. 2, pp. 239-249.



3. CAPITALISMO DIGITAL Y EDUCACIÓN

¿Qué hay detrás de la máscara altruista? La UNESCO en el callejón neoliberal

Luis Bonilla-Molina

■ Leyendo a *Bifo* (2015), podemos asociar la llegada del neoliberalismo con la desaparición de los héroes, individuales y colectivos. El autonomista italiano se atreve a datar en 1977 el momento en el cual “el mundo se desplazó desde la era de la civilización humana hacia una era desevolutiva o de descivilización” (Berardi, 2015: 11), proceso que se mostraría claramente en la UNESCO a partir de 1991.

El magisterio a escala mundial construyó un imaginario de héroe colectivo en la UNESCO. Incluso una parte importante del pensamiento crítico, y alguno que otro izquierdista extraviado, coloca aquello que dice o plantea el organismo, ubicado en la 7, Place de Fontenoy de París, como parámetro de referencia, como última palabra sobre el tema educativo. Ese *héroe* se ha venido convirtiendo en un paladín del capitalismo neoliberal, en un *monstruo grande que pisa fuerte* (Gieco, 1978) el derecho a la educación, especialmente para los hijos e hijas de la clase trabajadora.

Quizá por ello, desde distintos territorios y variados lugares de enunciación se comienzan a escribir páginas de historia crítica de la UNESCO. Este pequeño texto solo tiene la pretensión de invitar a mirar lo que hace el organismo multilateral con la perspectiva de quienes vivimos del trabajo, cuidando de no deslumbrarnos por las candilejas de un *sentido común* que carece de perspectiva política. Esta invitación sobre una breve historia crítica de la UNESCO es necesaria para comprender cómo este organismo es parte del diseño en la educación del futuro del sistema capitalista en la era digital.

El orden capitalista post Segunda Guerra Mundial

El orden mundial que surgió de la Segunda Guerra Mundial generó un capítulo educativo para imponer la estandarización de políticas públicas: la UNESCO. A pesar de ser este organismo parte íntegra del multilateralismo de Naciones Unidas, existe una percepción extendida en la población y parte del magisterio



respecto a la supuesta autonomía, neutralidad y capacidad de consenso del mismo, pero nada más errado.

Lo cierto es que la UNESCO es un organismo dependiente del sistema de Naciones Unidas, cuyas decisiones estratégicas (planes, programas, autoridades, políticas, presupuesto) son tomadas hoy en día por la Conferencia General, compuesta por los representantes oficiales de los gobiernos de los 193 Estados miembros de la organización, en su inmensa mayoría con una perspectiva capitalista neoliberal. La Conferencia General que elige al Consejo Ejecutivo (CE), en la última Conferencia (2022) designó a los 58 integrantes de esta instancia.

La percepción errónea extendida sobre la UNESCO es atribuible a dos factores objetivos y uno subjetivo. Por una parte, la UNESCO, desde su creación y en el periodo de la llamada Guerra Fría (1947-1991) cumplió para el sistema-mundo capitalista, el rol de espacio de encuentro entre las culturas de los dos polos antagónicos (soviético-capitalista), lo cual implicaba construir una narrativa y *performance* funcional lo suficientemente amplia para garantizar diálogo; sobre todo, en uno de los aspectos centrales de la reproducción de la ideología capitalista: los sistemas escolares y las universidades. La experiencia soviética no fue capaz de romper con la matriz institucional de la máquina escolar que impulsó el capitalismo en las dos primeras revoluciones industriales. Este trabajo de *punte* entre dos mundos, en medio de una terrible guerra ideológica, facilitó la construcción del imaginario de una UNESCO progresista e incluso hasta de izquierdas, mientras que lo que estaba era intentando que el *polo comunista* se fuera alineando a la lógica sistémica del mercado. China hoy es la mejor expresión de los resultados a largo plazo de esta operación, un sistema escolar basado en la lógica del mercado, la neurociencia y el uso instrumental de la tecnología, que ha desterrado el pensamiento crítico y se presenta como modelo para vincular la formación escolar con la empleabilidad y el desarrollo del modo de producción capitalista.

Por otra parte, el sistema-mundo construyó la UNESCO como identidad de punto de referencia y orientación para lo educativo. Para ello, elaboraba narrativas confusas, presentadas como resultado de consensos entre derecha e izquierda política, que defendían la inversión pública en educación a la par de propiciar un nicho para la gestión privada que fuera modelando diversas formas de privatización, mercantilización y estandarización conforme a las pautas del mercado.

Cada quien, según su perspectiva política de la educación, interpretaba y subrayaba lo que le parecía más próximo a su pensar; este *nadar entre dos aguas* de la UNESCO se vendía como pluralidad, cuando en realidad era la punta de lanza de sofisticadas formas de entender lo educativo como mercancía. A ello contribuyó el hecho que en buena parte de la historia de la UNESCO (1945-1993) las personas integrantes del órgano de dirección del Consejo Ejecutivo (CE) de la UNESCO fueran presentadas como integrantes a título personal, lo cual abiertamente dejó de ser a partir de 1993, cuando pasaron a ser representantes oficiales de los Estados miembros.

3. PLURAL

En términos subjetivos, como explica Said (1978), la creciente hegemonía de la idea del conocimiento científico como un saber despolitizado fue convirtiendo el debate educativo bajo la tutela de la UNESCO en un asunto meramente técnico-pedagógico, y cualquier intento de situar sus argumentos en el plano de la contradicción capital-trabajo era atacado como una desviación ideológica. En consecuencia, si la UNESCO era *progresista*, hasta de *izquierdas*, con enorme capacidad de formulación técnico pedagógica, y se situaba en el olimpo del apoliticismo, esta supuesta neutralidad era presentada como objetividad y referencia respecto a lo que había que hacer más allá de los asuntos políticos e ideológicos. El apoliticismo es en realidad una forma ideológica del capitalismo que se esconde en argumentos técnicos *neutrales* para darle viabilidad a cambios estructurales que tendrían múltiples resistencias si se develara su real raíz ideológica.

En las últimas décadas, esta *objetividad educativa o sentido común educativo* se presenta como un consenso entre los que piensan, los Bancos de Desarrollo (Banco Mundial, OCDE, BID, CAF), las instancias supranacionales del mercado (Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial de Comercio), organismos de diálogo (tipo Foro Económico Mundial) y las instancias educativas del multilateralismo (UNESCO, UNICEF, entre otros), cuando en realidad todas estas instancias interpretan distintos instrumentos de la melodía que emana de las grandes financieras globales que incluso modelan las narrativas de las naciones imperialistas.

La mejor evidencia de lo que afirmamos es el proceso de modificación, a través del tiempo, de la estructura, los mecanismos de selección y el funcionamiento del CE de la UNESCO. Como demuestra el documento “El Consejo Ejecutivo de la UNESCO”, desde la década de los cincuenta del siglo XX, se fueron generando reformas en sus Estatutos hasta llegar en 1991, en pleno proceso de desmantelamiento de la URSS, a definir que a partir de 1993 (27^a reunión de la Conferencia General) el Consejo Ejecutivo estaría “compuesto de Estados miembros y no de miembros elegidos a título personal” (UNESCO, 2022: 11).

Las cinco reformas del CE muestran las tensiones entre la necesidad de mostrar en público a la UNESCO como un organismo no gubernamental y su real funcionamiento como órgano dependiente de la ONU y, por ende, encuadrado en la lógica del multilateralismo del sistema-mundo capitalista.

Desde la creación de la UNESCO hasta la primera reforma, los integrantes del CE ostentaban la condición de integrantes electos a título personal con el aval de ser electos por los representantes gubernamentales en la Asamblea General. Eso permitía que el organismo tuviera un aire de *independencia*, fundamental para la tarea asignada de espacio de encuentro, que a la vez legitimaba liderazgos que luego jugaban un rol de gobernabilidad educativa nacional y posibilitaban el proceso creciente de estandarización educativa global.

La queja creciente de los gobiernos era que no tenían un control férreo del organismo, porque a pesar de que los electores al CE debían contar con sus

avales, estos disponían con demasiado *grado de libertad*, algo que iba contra las lógicas del poder político de los Estados miembros.

Las sucesivas reformas fueron garantizando que el capital político acumulado por décadas se pusiera al servicio de los objetivos del neoliberalismo. A continuación, se sintetizan las principales reformas de las normas de conformación y facultades del CE de la UNESCO:

- La reforma de 1954 dotó a los integrantes del Consejo Ejecutivo de la doble cualidad de directivo a título personal y “representante del Estado del que era nacional”, sin que ello modificara la cualidad de composición del Consejo, “cuyos miembros no eran Estados, sino personas expresamente designadas” (UNESCO, 2022: 10). A pesar de que se presentaba como una forma de funcionamiento despolitizada, esto tenía una razón político-ideológica concreta: filtrar a las personas representantes del Este-comunista para evitar que fueran figuras con tradición intelectual de izquierdas quienes llegaran a la conducción del organismo multilateral.

- La reforma de 1968 trabajó la proporcionalidad de los territorios y regiones que conformaban el Consejo Ejecutivo, estableciendo mecanismos de rotación para garantizar que integrantes de todos los países pasaran a formar parte en algún momento del Consejo Ejecutivo. Conscientes las instituciones multilaterales del sistema-mundo respecto al desarrollo desigual y combinado del sistema capitalista (Mandel, 1975), esta orientación procuraba crear las condiciones para definir políticas diferenciadas en un marco general para territorios con desarrollos disímiles. En consecuencia, de lo que se trataba era de que, independientemente del desarrollo de las fuerzas productivas en cada país, ningún sistema escolar quedara desalineado de la lógica del capital en educación.

- La reforma de 1972 se concentró en establecer el periodo de permanencia de los integrantes del Consejo en cuatro años, con el propósito declarado de dar la mayor oportunidad a los distintos países. Era evidente que el pase de nacionales por el Consejo Ejecutivo garantizaba contar con interlocutores locales para la implementación de las políticas de normalización y estandarización educativa, por lo cual había que garantizar que todos los países pasaran por esta instancia de dirección de la UNESCO.

- La reforma de 1976 se orientó a establecer los mecanismos y procedimientos para poder sustituir a los representantes del Consejo Ejecutivo con ausencias temporales o permanentes. Esta iniciativa blindaba al organismo multilateral de crisis políticas internas resultantes de la necesidad de sustituir a un miembro (por muerte, renuncia u otra circunstancia), lo cual generaba tensiones y presiones de los campos ideológicos en disputa en ese momento histórico.

3. PLURAL

● La reforma de 1991 modificó “el artículo V de la Constitución de la UNESCO, relativo a la condición de los miembros del Consejo Ejecutivo que a partir de la 27ª reunión de la Conferencia General (1993), está compuesto de Estados Miembros y no de miembros elegidos a título personal” (2022: 11). Evidentemente, el proceso de desmantelamiento de la URSS, el giro lento y progresivo de China hacia la lógica del capital que venía dándose desde la reunión Nixon-Mao (1972), el curso regresivo de revoluciones como la vietnamita o la sandinista, el emerger de la inusitada aceleración de la innovación tecnológica, la crisis de estancamiento de los sistemas escolares por la incompreensión de los requerimientos del capital sobre la educación a partir de la tercera revolución industrial, la llegada de Internet y el horizonte de la inteligencia artificial y su impacto en lo educativo demandaban un absoluto realineamiento de las operaciones de cambio educativo a escala global. El paradigma del fin de la historia (Fukuyama, 1992) hacía obsoleta cualquier necesidad de consenso y encuentro entre ideologías otrora antagónicas (capitalismo/comunismo).

El desorden educativo del nuevo orden mundial

Desde su fundación y hasta la llegada de la tercera revolución industrial, la UNESCO tenía claro su rol de instancia para la masificación educativa, impulsando la estructuración y consolidación de los sistemas escolares con el propósito de garantizar la reproducción biopolítica del sistema capitalista mediante la educación para la democracia, la ciudadanía para el sistema político de representaciones, la educación para el consumismo y los enfoques disciplinares de aprendizaje. A la par que servía de plataforma para la distensión del conflicto geopolítico EE UU-URSS, procurando que el mundo soviético mantuviera intacta la estructura y funcionamiento de la *machine* educativa que apostaba por un cambio estructural fundamentado en contenidos alternativos y una elevación del estatus del trabajo en las escuelas y universidades, sin atreverse a superar la estructura escolar de Juan A. Comenio (1657).

Pero el capitalismo de la tercera revolución industrial requería ahora una redefinición de la máquina escolar (Bonilla-Molina, 2023) que le permitiera evolucionar de los enfoques disciplinares a la transdisciplinariedad, que superara el ritmo de reproducción cultural abriéndose a la incorporación de lo nuevo mediante el acompañamiento de la aceleración de la innovación tecnológica, que pudiera prever el futuro inmediato y reorganizar el conocimiento que ese mañana demandaba.

Esto implicaba un giro de 180 grados para el organismo multilateral, cuya transición generó un conjunto de iniciativas de cambio paradigmático, siendo el Informe Faure (1973) el más reconocido. El Informe “Aprender a Ser: la educación del Futuro” (1973) operó como un catalizador para las iniciativas del cambio. Primero, al postular que existía una percepción negativa de la ciudadanía en el mundo respecto a la educación y el papel de los sistemas escolares, abriendo paso con ello a la ola de reformas educativas que se iniciaron a finales de esa década y continúan en el presente. Segundo, al subrayar

que lo que se enseña en las escuela y universidades está desactualizado y que las instituciones escolares tienen dificultad para incorporar lo nuevo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tercero, al enfatizar la precariedad de los sistemas escolares para formar el talento humano que requiere el mundo del trabajo en un modo de producción que tiende a la automatización, la informática, la robótica y que demanda niveles inusitados de creatividad.

El Informe Delors (1996), y los documentos “¿Hacia un bien común mundial?” (UNESCO, 2015) y “Futuros de la Educación” (UNESCO, 2021), lo que hacen es renovar el discurso sobre la necesidad de un cambio estructural de los sistemas escolares. Paralelamente, entre 1970 y 2015, la UNESCO crea un cuerpo de intelectuales que tienen la tarea de propagar la necesidad del capitalismo de la tercera revolución industrial como una “buena nueva”, bajo figuras narrativas como “la complejidad”, “reimaginar nuestro futuro juntos” y, más recientemente, “que hablen de educación los que saben de ello” (UNESCO, 2021) que pretende limitar a un número pequeño y finito las voces a consultar sobre el destino de la educación.

En la tercera revolución industrial (1961-2015) la UNESCO se mostró ineficaz en el cumplimiento de las tareas delineadas por la propia Comisión Faure que ellos impulsaron, porque a pesar que en todo el mundo se hablaba de transdisciplinariedad, las escuelas y universidades transdisciplinarias no terminaron de nacer, se impulsaron procesos para institucionalizar el pensamiento complejo, que resultaron en un desastre colosal, y la convergencia disciplinar que comenzaba a dibujarse en el horizonte de los requerimientos del capital no tenía forma escolar de concretarse (Bonilla-Molina, 2023). Todo ello mostraba un serio estancamiento conceptual, epistemológico y paradigmático del organismo multilateral.

Sin embargo, todo el redireccionamiento de la política educativa supranacional, con tejido nacional, sirvió para imponer la cultura evaluativa (Bonilla-Molina, 2020) sobre docentes, instituciones, aprendizajes, así como la política de competencias por mercados educativos (*ranking*, bibliometría), mostrando eficacia política en la mercantilización, desterritorialización y estratificación escolar (Bonilla-Molina, 2023).

Comienza a concretarse el alineamiento y sincronización de la UNESCO con el carro del neoliberalismo educativo

El papel de la UNESCO en la actual reestructuración neoliberal

A partir de 1993, aprovechando el desconcierto por la caída del muro de Berlín y la popularidad del discurso sobre el *fin de la historia*, comienza

a concretarse el alineamiento y sincronización de la UNESCO con el carro del neoliberalismo educativo. Podemos decir que Federico Mayor Zaragoza fue el último director general de la UNESCO (1987-1999) que contó con el perfil de ser un académico de consenso, humanista, plural y con una mirada interesante sobre el derecho a la educación. Sin embargo, le correspondió comenzar a conducir un CE integrado fundamentalmente por representantes oficiales de los gobiernos.

3. PLURAL

En 1994, prácticamente sin resistencia alguna del pensamiento crítico en educación, la UNESCO crea el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), que implica una asimilación de los paradigmas de gestión de la calidad total, estandarización regional de parámetros de medición y unificación de indicadores de seguimiento en materia de aprendizajes. Se trataba de acelerar la unificación de nuevos fines, metas, procesos y resultados impulsados en forma de políticas educativas nacionales por los Estados miembros. Esto complementaba iniciativas de estandarización mundial, como fueron los acuerdos de Jomteín (1990), Dakar (2000), Foro Mundial de Educación de Corea del Sur (2015) y los Objetivos del Milenio (2000) que abrieron paso al paradigma del ODS4 de Calidad de la Educación (2015-2020) y las políticas de transformación digital de la educación (2015-2030).

La percepción que crece es que la UNESCO no ha podido construir una narrativa práctica que ilumine el horizonte del cambio educativo que demanda el capitalismo de la cuarta revolución industrial (Schwab, 2016), en un contexto de inusitada aceleración de la innovación con impacto en el mundo del trabajo y la empleabilidad, superación de la transdisciplinariedad por la convergencia disciplinar, así como de impacto de la Inteligencia Artificial (IA), reconocimiento biométrico facial, análisis de metadatos, el internet de las cosas y bloques de datos en la educación.

La traducción simplista que hacen muchos decisores sobre las medidas a tomar se limita a crear nuevas materias, aulas invertidas de tecnología y otras prótesis tecnológicas (Sadin, 2020) para los sistemas escolares, cuando lo que pareciera demandar el centro tecnológico-económico capitalista es una reestructuración total de lo escolar, incluidas las nociones trabajadas hasta ahora de currículo, didácticas, evaluación, planeación y gestión escolar. La UNESCO, al ser dirigida por representantes de gobiernos, tiene la lógica y los tiempos políticos de las burocracias gubernamentales y comienza a mostrar signos de incapacidad para resolver los desafíos del capitalismo actual. Tal vez por ello, otros organismos (BM, BID, CAF, OCDE, WEF, G-20 educativo) comienzan a disputarle su liderazgo en la conducción de la agenda educativa global. Esto se ha podido ver en la configuración de las políticas educativas globales a través del “filantropocapitalismo digital” (Saura, 2020).

Todo ello ocurre en medio de una parálisis cognitiva en una parte importante del pensamiento crítico en educación, como se evidenció en los preparativos y realización de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2022) y el llamado Plan de acción en Educación Superior que, sin consenso alguno, pretende imponer la UNESCO como ruta de cambios en el sector de la educación universitaria. Lo ocurrido en Barcelona (CMES 2022) es realmente vergonzoso y muestra la subordinación del organismo multilateral al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), al Banco Mundial (BM), al Foro Económico Mundial (FEM), a la Organización Mundial de Comercio y a la “infocracia digital” (Han, 2022) en temas como micro acreditación, formación profesional en manos del sector empresarial, formación universitaria de corta duración (dos años), revalidación periódica de las titulaciones profesionales, desmante-

lamiento de la formación en ciencias sociales y humanas teniendo como eje el nuevo paradigma de educación a lo largo de la vida para la empleabilidad.

La UNESCO es un organismo subordinado hoy a la lógica neoliberal, pero, paradójicamente, con serias limitaciones para interpretar el horizonte de cambios que demanda el capitalismo bajo el formato de transformación digital. Navega a tientas en esta materia y esto le puede significar una derrota estratégica pues pareciera no estar en capacidad de llevar el barco de la educación ni al puerto del capitalismo digital ni, mucho menos, al de la emancipación pedagógica.

Conclusión

La UNESCO está viviendo una crisis estructural de identidad, eficacia y legitimidad. Esta crisis se debe a la legitimación del modelo neoliberal y a los avances del capitalismo en educación en la era digital, sin que ello haya signi-

La UNESCO está viviendo una crisis estructural de identidad, eficacia y legitimidad

nificado que realmente pueda operar como institución de vanguardia para el neoliberalismo, en un marco de impacto profundo de la aceleración de la innovación en el modo de producción capitalista, que le demanda otro tipo de educación y funcionamiento escolar, mientras cada día está más de espalda a una educación al servicio

de los pueblos. La única consigna de trabajo que mantiene, que le dota de algún *cable a tierra*, es la de la inclusión, pero cada vez más esta idea aparece mediada por el protagonismo del sector privado.

A pesar de ello, la UNESCO es aún un campo de disputa que no se puede abandonar. Pero trabajar para otra UNESCO posible pasa por romper el cristal de la inocencia pedagógica y política.

Luis Bonilla-Molina es profesor de la Universidad de Panamá y militante venezolano en defensa de la educación pública en diversos países de América Latina y El Caribe.

Referencias

- Berardi, Franco, *Bifo* (2015) *Héroes: asesinato masivo y suicidio*. Madrid: Akal.
- Bonilla-Molina, Luis (2020) *La cultura evaluativa y la virtualización educativa: dos tenazas del capitalismo cognitivo de la tercera revolución industrial*. <https://luisbonillamolina.com/2020/03/26/la-cultura-evaluativa-y-la-virtualizacion-educativa-dos-tenazas-del-capitalismo-cognitivo-de-la-tercera-revolucion-industrial/>
- (2023) “El puente roto y los problemas para atravesar aguas turbulentas: las pedagogías críticas en la Era Digital”, *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, vol. 27, núm. 1, pp 129–150. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27018>

3. PLURAL

- Brophy, Susam D (2018) *El valor explicativo de la teoría del desarrollo desigual y combinado*. <https://vientosur.info/el-valor-explicativo-de-la-teoria-del-desarrollo-desigual-y-combinado/>
- Comenio, Juan A. (1638). *Didáctica Magna*. [Octava Edición (1998)]. Buenos Aires: Porrúa.
- Delors, Jacques (1994) “Los cuatro pilares de la educación”, https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Faure, Edgar *et al.* (1973) *Aprender a ser: la educación del futuro*. UNESCO.
- Fukuyama, Francis (1992) *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Han, Byung-Chul (2022) *Infocracia*. Barcelona: Taurus.
- Gieco, León (1978) “Solo le pido a Dios”. Canción
- Novack, George (1974) *Understanding History: Marxist Essays*. Nueva York: Pathfinder.
- Mandel, Ernest (1975) *El capitalismo tardío*. México: Era.
- Powaski, Ronald E (2005) *La guerra fría: Estados Unidos y la Unión Soviética 1917-1991*. Barcelona: Planeta.
- Sadin, Eric (2020) *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Said, Edward (2007 [1978]) *Orientalismo*. Barcelona: DeBolsillo.
- Saura, Geo (2020) “Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft”, *Teknokultura*, vol. 17, núm. 2, pp 159–168. <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>
- Schwab, Klaus (2016) *Cuarta revolución industrial*. Madrid: Debate.
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO (2015) *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO (2015) *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2015) *Objetivos de desarrollo sostenible*. Ediciones PNUD-UNESCO. <https://es.unesco.org/sdgs>
- UNESCO (2020) *Aprendizaje digital y transformación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education>
- UNESCO (2021) *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://losfuturosde laeducacion.org/>
- UNESCO (2022) *El Consejo Ejecutivo de la UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380813_spa



4. CAPITALISMO DIGITAL Y EDUCACIÓN

El gran *reset* de la educación

Jordi Solé-Blanch y Marta Venceslao

■ El capital no descansa, siempre al acecho de nuevos nichos de mercado, ¿cómo dejar de lado un sector globalizado como el de la educación? Vean las inversiones de las grandes multinacionales tecnológicas, que no hacen más que multiplicarse. *Startups* de reciente creación, diseñadas para colonizar los nuevos “mercados tecnoeducativos” (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023), atraen a inversores de capital riesgo dispuestos a obtener grandes beneficios. Mientras tanto, actores privados de todo tipo adquieren un protagonismo inusitado en la formulación de políticas educativas. Empresas que no operan en el sector educativo como área de negocio ofrecen programas formativos y experiencias piloto a fin de construir con sus discursos y acciones una nueva educación. La política educativa intensifica las dinámicas, los actores y las formas de privatización a través de la expansión del capitalismo en su era digital. De hecho, estos nuevos desarrollos de la privatización están avanzando incluso de manera más determinante que el proceso de privatización de la propia oferta educativa.

Sin duda, los objetivos son muy ambiciosos. Está en juego el diseño tecnológico y social del futuro inmediato, la instauración de nuevas formas de vida, la posibilidad de imponer un nuevo orden social. Y un negocio muy suculento. Para ello, el papel de la educación es fundamental. Todas las iniciativas en curso, imparable, pretenden darle la vuelta al sistema educativo, transformarlo de arriba a abajo en todos sus niveles, etapas y ámbitos formativos. Hay que poner en marcha un nuevo modelo pedagógico, o sea, el desarrollo de un programa institucional capaz de ordenar las prácticas escolares (el currículum, el discurso pedagógico, las metodologías, el rol docente, las psicologías del niño, la investigación educativa, etc.) a fin de producir el tipo de personas que requieren la época y los desafíos que se avecinan.

Todo debe cambiar. “La ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido”, dice el preámbulo de la última ley educativa de nuestro país (LOMLOE, BOE, núm. 340, sec. 1, p. 122872). La “ciudadanía reclama”. ¿Hacia dónde hay que dirigir esos cambios? Visiones de “futuros deseables” en función de los avances científicos y tecnológicos de última hora



3. PLURAL

proyectan nuevas formas de gobernanza global y administración burocrática en las que, en realidad, no se espera ningún tipo de deliberación pública y, mucho menos, nuestra participación. Ya se encargan de ello los defensores de la *Global Education Industry* o Industria Educativa Global (IEG), que funciona hoy a pleno rendimiento. Ellos marcan la agenda política, diagnostican la realidad, definen los problemas, aportan las “evidencias”, movilizan el conocimiento y, sobre todo, proponen el “imaginario sociotécnico” (Jasanoff, 2015) de soluciones que el mercado ya puede proporcionar: plataformas de enseñanza y aprendizaje electrónico, recursos de aprendizaje digitales, dispositivos tecnológicos, *softwares* y aplicaciones didácticas, servicios de gestión escolar y universitaria, análisis de datos de aprendizaje, servicios de *marketing* educativo, aplicaciones para la gestión del comportamiento del alumnado, programas de capacitación del profesorado, etc.

La gama de bienes y servicios tecnológicos dirigidos a la educación es innumerable. El cierre escolar que se produjo a escala mundial en el año 2020 a raíz de la crisis generada por la pandemia de la covid-19 les proporcionó la cobertura definitiva. Se recordará muy bien. La educación digital devino la solución de emergencia para garantizar, no sin muchas deficiencias que tanto agravaron las desigualdades educativas, una cierta continuidad escolar y académica. Las estrictas normas de confinamiento decretadas por los diferentes gobiernos impidieron otro tipo de iniciativas. Se impuso el relato de la digitalización como una necesidad inevitable, sin poder plantear soluciones alternativas, otro campo de posibilidades. Doctrina del *shock* en pleno *estado de excepción*. Y ahí seguimos, ahora bajo el imaginario programático de los Fondos *Next Generation* de la Unión Europea, un conjunto de programas y ayudas cuyo objetivo es impulsar la inversión en áreas clave, como la innovación, la investigación y, por supuesto, la educación, para activar la recuperación económica y la transformación digital y ecológica de la UE tras la crisis de la pandemia. El “Gran Reinicio” del mundo, tal y como defiende el Foro Económico Mundial, “sin intenciones políticas e ideológicas específicas”, pero que funciona como un paradigma e implementa un plan a fin de “construir un futuro más sostenible, resiliente e inclusivo” 1/.

Conocemos muy bien la jerga, todo ese conjunto de palabras vacías con las que se define hoy el espacio de realización de lo posible, la captura paradigmática. “El poder es la sujeción de todo contenido posible a un código generativo” (Bifo, 2017: 17). El *Great Reset* debe empezar, entonces, por la educación. La digitalización (una posibilidad entre otras) se ha convertido en el instrumento más eficaz para llevarlo a cabo. No hay marcha atrás. Ordenadores, pizarras digitales, pantallas interactivas, dispositivos móviles, robótica, pensamiento computacional, *hiperaulas*, etc., forman parte desde hace tiempo del discurso y el *attrezzo* escolar. Antes de la pandemia, las plataformas digitales de Google y Microsoft, por poner un ejemplo, estaban siendo ampliamente utilizadas en muchas escuelas, institutos y universidades. Ahora es ya una obligación.

1/ <https://es.weforum.org/focus/el-gran-reinicio>

¿Cómo desaprovechar su potencial transformador? Los autores de los

últimos informes de la OCDE lo tienen claro. Los expertos y consultores de la UNESCO, decenas de grupos de investigación especializados en *e-learning* y “transformación digital”, fundaciones privadas dispuestas a “dinamizar el debate educativo” y a “incidir en las políticas educativas” por un “cambio de paradigma”, también. ¿Vamos a desatender sus propuestas, las evidencias que aportan las investigaciones más rigurosas, los informes que dibujan un sistema educativo estancado y cada vez más desigual?

¡Por supuesto que no! Los propósitos son nobles. Las tecnologías forman parte de la cotidianidad, habitamos en la tecnosfera. ¿Cómo vamos a dar la espalda a una realidad plenamente integrada en nuestras vidas? Debemos imaginar, entonces, la educación del futuro. Los (tecno)optimistas dibujan un horizonte luminoso. Lo conocemos bien, porque se distingue muy poco de lo que ya nos ofrece hoy la industria del entretenimiento y del ocio digital. En cierto modo, ésta marca el camino. En ella podemos entrever la base de una educación tecnocrática capaz de extenderse al ritmo de los dispositivos, el *software*, las plataformas digitales y sus canales de comunicación y distribución: formación a la carta, economía colaborativa, algoritmos predictivos, ubicuidad, personalización, divertimento. ¿Nos hallamos ante el desplazamiento definitivo de la escuela tal y como la hemos conocido hasta ahora?

Es obvio que la escuela se ha visto desbordada por múltiples contextos de aprendizaje. No solo tiene que ver con la consabida certeza de que la enseñanza tiene lugar fuera de sus muros, donde se multiplican las oportunidades formativas, los encuentros, la información, los conocimientos, otras instituciones, nuevos dispositivos, etc., y se diluyen las fronteras entre la enseñanza y el aprendizaje. Lo que de verdad la desborda es el modelo de negocio que es capaz de producir el avance del capitalismo en su era digital; un sistema de enseñanza programada y multimodal dispuesto a cumplir, principalmente, dos objetivos: por un lado, ofrecer experiencias formativas a lo largo de la vida en un contexto en el que las nuevas tecnologías pueden mantenernos siempre ocupados y, por el otro, prometer la adquisición de aprendizajes medibles que avalarán la consecución de competencias profesionales acreditadas por múltiples operadores educativos sometidos al mercado de la libre competencia.

¿Se trata de una operación desescolarizadora o de una propuesta de hiperrescolarización sin principio ni final? ¡Qué más da! La red es ya el medio principal en el que poder hallar las *tramas de aprendizaje* emancipadas de las aulas con las que había soñado Ivan Illich en los años setenta, pero también el lugar en el que vemos surgir esas otras tramas formativas y nodos de conocimiento que adoptan la forma de microcredenciales digitales para que cada cual, convertido en *emprendedor de sí mismo*, pueda actualizar permanentemente sus competencias, generando así un avance de la subjetividad neoliberal digitalizada, a fin de no quedar descabalgado del mundo laboral. ¿Cómo dejar pasar esas nuevas *oportunidades formativas* con las que uno podrá renovar sus habilidades, recuperar la confianza, aprovechar todo su potencial y mejorar su competitividad? Digitalizar la educación es una fuente

3. PLURAL

de *equidad* que la brecha digital y algunas preguntas incómodas de viejos humanistas no van a empañarla.

Hacia un nuevo modelo pedagógico

Mientras tanto, ¿qué modelo pedagógico cabe esperar tras ese sistema de enseñanza? Puesto que su arquitectura se anclará en la economía política del mundo digital, la fórmula es conocida. Su justificación didáctica, basada en el principio doctrinal de que el alumno es el agente activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje, es ampliamente aceptada. Solo hay que

Tras esa *doxa* tecnocrática se hallará el nuevo sentido común pedagógico

revisar los planes de digitalización de la educación de cualquier administración pública, estatal o autonómica. Tras esa *doxa* tecnocrática se hallará el nuevo sentido común pedagógico.

Analizar este tipo de documentos nos permite vislumbrar el alcance de la devastación pedagógica impulsada en nombre de la innovación educativa

tecnocrática. Encontramos en ellos una caja de resonancia de las directrices de diferentes organismos internacionales (OCDE, 2019, 2018, 2016; UNESCO, 2017; UE, 2006; CE, 2019) que han instaurado la competencia digital como uno de los ejes fundamentales del aprendizaje. Hay que preparar a la ciudadanía. Sin dejar de recordarnos que nos enfrentamos a “un mundo complejo y cambiante” (perífrasis con la que referirse al horizonte de precariedad dibujado por la progresiva pérdida de derechos y la precarización de la esfera laboral), señalan que los sistemas educativos deben adaptarse y dar respuesta a los retos que supone aprender en la “era digital”. Lo inquietante es que estos nuevos requerimientos están transformando algunos de los puntos de flotación pedagógicos que han hecho de la educación ese acto político que posibilita el acceso a la cultura, al conocimiento y al pensamiento. Digámoslo de nuevo, la entrada de las tecnologías digitales en los sistemas educativos no solo implica la trasferencia de fondos públicos a las grandes corporaciones tecnológicas trasnacionales; es también, y principalmente, un mecanismo pedagógico cuyos efectos los hallamos en la desmovilización intelectual generalizada.

Fijémonos, al menos, en tres aspectos de los planes de digitalización educativa que ya están en marcha. Lo primero que llama la atención es el modo en el que el discurso tecnológico entronca con la conceptualización instrumental que se hace de la educación. Ésta queda reducida meramente a cuestiones técnicas y metodológicas orientadas a la eficacia, la eficiencia, el éxito y toda esa discursividad pedagógica empresarial de los retos, la motivación, el empoderamiento, los incentivos y la excelencia en los resultados del aprendizaje. Toda una tecnologización que busca criterios y garantías técnicas orientadas a la optimización del rendimiento, algo que nada tiene que ver con hacer de la educación una forma de abrir el mundo y hacerlo interesante para poder conocerlo y transformarlo.

La segunda observación nos permite considerar, como ya hemos señalado, el privilegio que las tecnologías digitales otorgan al aprendizaje, desplazando el lugar que debe ocupar la enseñanza. Merece la pena detenerse en este aspecto. En el discurso del aprendizaje el acento está puesto en el sujeto que aprende, mientras que en la enseñanza está colocado en la materia de estudio y en quién la transmite. Esta distinción entre aprender y enseñar nos parece crucial, porque en ella se juega un particular modo de comprender el propósito de la educación, es decir, la relación con el conocimiento, con el mundo y con los otros, incluido el papel del profesor. La nueva *doxa* desplaza la relevancia de las actividades del maestro –que aparece como un simple “facilitador del aprendizaje”–, y pone en el centro de la escena las actividades del estudiante, entre ellas, las relacionadas con el fomento de la llamada competencia digital.

El discurso educacional de la “aprendizaje”, nos dice Gert Biesta (2016), no solo se queda corto como lenguaje educativo, sino también vacío de contenidos y dirección. Sabemos que la cuestión educativa va mucho más allá del aprendizaje. No es solo que los niños aprendan, sino que aprendan algo, que lo aprendan para un propósito particular y que lo aprendan de alguien (2016: 121). La incorporación de las tecnologías digitales al lenguaje del aprendizaje omite estas dimensiones y reduce el proceso educativo a una cuestión individualista e individualizante, donde cada estudiante debe –citamos textualmente– “gestionar su aprendizaje”. La escuela ya no es un lugar para la enseñanza, esto es, para impulsar, animar y despertar el deseo de saber, sino un lugar para realizar aprendizajes “autónomos” y “auto-regulados” que conduzcan a “construir su propio conocimiento”. El alumno queda así librado a su suerte o, lo que es lo mismo en esa construcción autónoma del conocimiento, a unas pocas búsquedas arbitrarias y sin brújula por Internet acompañadas ahora de alguna conversación con el *ChatGPT* de última generación. En cualquier caso, él será el último responsable, cuando no culpable, de eso que la discursividad contemporánea llama fracaso o éxito educativo.

El tercer elemento de los planes de digitalización que quisiéramos abordar está relacionado con la exaltación de las virtudes de los dispositivos tecnológicos y la expansión de su uso en las aulas. Por cierto, un estudio reciente de U.S. PIRG señala que millones de portátiles de Google vendidos a las escuelas desde que se produjo la pandemia han sido programados para fallar en tres años ^{2/}. No se podía saber, ¿verdad? Sea como fuere, vemos con preocupación cómo ejercicios escolares indispensables para la conformación de las estructuras cognoscitivas en la infancia como, por ejemplo, la memoria, la caligrafía, o el trabajo sobre la atención, hoy son menospreciados por anacrónicos e inútiles. Pensemos en el modo en que se está transfiriendo el sistema mnémico del alumnado a los instrumentos digitales. ¿Qué sentido tiene aprenderse las tablas de multiplicar si están a un golpe de clic en Internet? ¿Para qué memorizar ciertos conocimientos si podemos disponer de ellos en la red de forma instantánea? Pensemos también en el

^{2/} <https://pirg.org/edfund/resources/chromebook-churn-report-highlights-problems-of-short-lived-laptops-in-schools/>

disponer de ellos en la red de forma instantánea? Pensemos también en el



3. PLURAL

impulso que estos planes dan a la utilización de herramientas tecnológicas, como los teclados físicos y virtuales, y sus efectos en el aprendizaje de la escritura (e incluso del dibujo, mediante tabletas y pantallas digitales interactivas), incorporadas ya desde la enseñanza infantil (Generalitat de Catalunya, 2021). Diversos estudios han alertado en los últimos años de importantes alteraciones y retrasos en el aprendizaje escolar debido a la utilización de estos aparatos. Sin duda, el caso de la escritura es paradigmático. El uso de los dispositivos tecnológicos ahorra trabajo y esfuerzo a los mecanismos cognitivos del cerebro. Escribir a mano con caligrafía ligada es un ejercicio infinitamente más complejo que teclear mecánicamente en un ordenador. La primera implica una acción psicomotora compleja que moviliza el proceso educativo, la segunda no (tanto).

Completemos este escenario de dismantelamiento pedagógico con un último aspecto: el trabajo sobre la atención, una de las operaciones centrales de la escuela que, como veremos, no corre mejor suerte. Desde nuestra posición educativa, seguimos pensando que es el profesorado quien cultiva la atención de las y los estudiantes a través de prácticas disciplinadas que requieren cuidado, observación, repetición y esmero (Larrosa, 2018: 56), ejercicios todos ellos que la instantaneidad y el aturdimiento de los dispositivos digitales ponen seriamente en peligro. Resulta cada vez más difícil lograr que la infancia y la juventud fijen su atención más allá de un breve lapso de tiempo, especialmente si eso que queremos enseñar no viene acompañado de elementos visuales. Esta gimnasia de la distracción (con sus estímulos fugaces e incesantes) no hace más que aumentar las dificultades que el alumnado enfrenta para poder comprender, elaborar y reflexionar en torno a un texto. Gustavo Dessal (2019: 43) señala con acierto la aparente paradoja que existe en un momento marcado por la expansión de la economía de la atención –motor fundamental del mercado digital– y el aumento exponencial de los trastornos del aprendizaje, traducidos en el diagnóstico abusivo del denominado Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, para mayor beneficio de la industria farmacéutica. Y podríamos añadir: para mayor beneficio de los tecnócratas que *nos quieren más tontos*, por decirlo con el título que Pilar Carrera y Eduardo Luque (2016) le dan a su libro sobre la escuela neoliberal.

Una industria pedagógica tecnocrática a pleno rendimiento

La educación digital se nos cae encima, nos arrolla. Toda una industria pedagógica tecnocrática trabaja a toda máquina en el diseño de propuestas formativas personalizadas. Datos procesados por algoritmos son capaces de ofrecer ya *playlists* adaptadas a los gustos y comportamiento virtual de cada cual. Pronto se prescindirá de las pesadas materias con las que el encorse-tamiento curricular de la *instrucción escolar* había troceado las disciplinas científicas, esa institucionalización del saber que se había constituido como la piedra angular de todo un sistema de institucionalización de la enseñanza, de los niveles educativos y de la asistencia a clase. En esa nueva estructura



del saber, más horizontal y democrática, importará menos el contenido que la creación de “situaciones de aprendizaje auténticas”, contrapunto inevitable del modelo anterior, que se presenta como un simulacro mortificante.

¿Qué lugar le cabe esperar, entonces, al profesorado? Sometido a un proceso definitivo de proletarianización, de él se espera que organice las experiencias de aprendizaje. Su rol será el de un mediador, un gestor del conocimiento, un curador de recursos y contenidos presentados en múltiples formatos, un animador de los espacios virtuales; en el mejor de los casos, un *coach* que ayudará a mantener la motivación y, en los momentos más críticos, a *gestionar las emociones*. Para resolver las dudas, solo hará falta activar el *chatbot* de cualquier procesador de textos o buscador. Programas de inteligencia artificial generativa, etc., interactuarán con los estudiantes con relativa eficacia. También alentarán sus avances, sin la severidad o el mal humor de un profesor desencantado, vencido en su deseo de despertar la curiosidad por el saber, sobre todo si se lo compara con el potencial que tienen los algoritmos a la hora de conocer nuestros intereses, prever nuestros comportamientos y ofrecernos aquello que queremos.

Así las cosas, el desarrollo de tecnologías educativas e infraestructuras digitales no solo está renovando las estrategias formativas de la escuela con todo tipo de innovaciones muy celebradas (educación disruptiva, *flipped classroom* o aula invertida, *smart classroom*, *blended learning*, etc.), sino que está logrando configurar una industria de servicios educativos personalizados que amenaza claramente la estructura actual del sistema educativo, considerado desde hace mucho tiempo como un sistema burocrático, costoso e ineficaz. ¿Para qué se va a financiar un sistema público de educación si lo pueden proveer las multinacionales tecnológicas y las empresas de comunicación?

Por lo pronto, aquello que se conserve de la financiación pública servirá, sobre todo, para mantener esas empresas, para consolidar sus negocios, independientemente de los efectos educativos que produzcan, pero que las nuevas generaciones, y no solo ellas, ya padecen. Poco importa lo que digan los estudios neurocientíficos más recientes, aunque no hacía falta que nos lo confirmara la investigación científica más avanzada para concluir que el exceso de pantallas tiene un impacto negativo en el neurodesarrollo infantil, en la atención, en el desarrollo emocional y social.

Está en juego algo más que el diseño tecnológico de un nuevo ecosistema de aprendizaje y un nuevo mercado de rentabilidad. Se trata de orientar el deseo, de capturar la subjetividad, de promover una disponibilidad, una competencia adaptativa hacia el mundo que está creando el capitalismo digital. Y no salir de metaverso.

Jordi Solé-Blanch es profesor de la Universitat Oberta de Catalunya,
Marta Venceslao es profesora de la Universitat de Barcelona

3. PLURAL

Referencias

- Biesta, Gert (2016) “Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro”, *Pedagogías y saberes*, pp. 44, 83-91.
- Bernardi, Franco, *Bifo* (2017) *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Carrera, Pilar y Luque, Eduardo (2016) *Nos quieren más tontos: la escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Comisión Europea (2019). *Digital Education at School in Europe*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>
- Dessal, Gustavo (2019) *Inconsciente 3.0. Lo que hacemos con las tecnologías y lo que las tecnologías hacen con nosotros*. Barcelona: Xoroi Edicions.
- Generalitat de Catalunya (2020) *Pla d'Educació Digital de Catalunya*. <http://ensenyament.gencat.cat>
- Generalitat de Catalunya (2021) *L'ús de les tecnologies digitals a l'educació infantil*. <http://ensenyament.gencat.cat>
- Jasanoff, Sheila (2015) “Future imperfect: Science, technology, and the imaginations of modernity”, en Jasanoff, Sheila and Kim, Sang-hyun. (eds.), *Dreamscapes of Modernity* (pp. 1-33), Chicago Press.
- Larrosa, Jorge y Rechia, Karen (2018) *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- OCDE (2016) *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- (2018) *The future of education and skills. Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- (2019) *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Saura, Geo, Cancela, Ekaitz y Parcerisa, Lluís (2023) “Privatización educativa digital”, *Profesorado*, 27 (1), pp. 11-37.
- UNESCO (2017) *Digital Skills for Life and Work. Broadband Commission for Sustainable Development's Working Group on Education*. https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_193296
- Unión Europea (2006) Recomendación del Parlamento y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>



5. CAPITALISMO DIGITAL Y EDUCACIÓN

Las corporaciones tecnológicas y la reconfiguración docente

Antonio Lovato Sagrado, Amanda Aliende da Matta y Enric Prats Gil

■ La erosión de la profesión docente es un fenómeno que se viene desarrollando hace décadas, principalmente con la aceleración del capitalismo, y es un tema que ya se viene tratando en la academia y en los medios de comunicación. Diversas transformaciones de las últimas décadas han sido determinantes directamente en los cambios sobre los roles del profesorado, unos directamente educativos (como la universalización de la enseñanza básica y la ampliación de la influencia de organismos internacionales sobre las políticas educativas nacionales) y otros socioeconómicos (como la globalización o el rápido desarrollo de las tecnologías digitales y la ampliación de su uso en el día a día).

En el momento presente, bajo este contexto, las fundaciones filantrópicas de alcance global están adquiriendo especial protagonismo en la formación docente y en la configuración de los roles del profesorado. Tienden a promover un discurso sobre la (in)eficiencia de la escuela y las y los docentes, lo que favorece su entrada en las escuelas públicas, incorporando en el día a día escolar tecnologías educativas que ellas mismas desarrollan y financian, como las plataformas digitales en educación.

Este trabajo argumenta que las corporaciones tecnológicas están configurando un nuevo docente. Para ello, hacemos una lectura sobre la seducción de la pedagogía por el mercado, presentamos brevemente dos de las grandes plataformas digitales que están entrando en las aulas (Byju's y Khan Academy) y analizamos cómo este proceso incide en la reconfiguración docente.

La pedagogía seducida por el mercado

Comprender las incursiones en el mundo educativo del mercado y de la ideología neoliberal es fundamental para reflexionar sobre los impactos y cambios que son promovidos en el campo de la pedagogía. Uno de los argumentos que sostiene la entrada de las plataformas digitales en educación es la supuesta necesidad de personalización de las trayectorias de aprendizaje de cada estudiante.



3. PLURAL

La personalización pretende ofrecer servicios educativos a medida para que cada estudiante-consumidor o consumidora pueda lograr una experiencia de aprendizaje adaptativo (*adaptive learning*). Para ello, se requiere la utilización de algoritmos, minería de datos, analíticas de aprendizaje e inteligencia artificial (IA). Algunas de las herramientas que se han creado en esta línea son: la personalización de los módulos de aprendizaje, el alineamiento de los contenidos que cada estudiante debe trabajar en función de sus necesidades específicas y el uso de *chatbots*, que animan, interactúan, proveen *feedbacks* inmediatos a los estudiantes sobre su desempeño y su nivel de logro y, en los últimos avances, hacen comunicación en lenguaje natural manteniendo el enganche de los estudiantes en distintos niveles.

La personalización se podrá ampliar con nuevos aportes de la IA. Esta permite la extracción y procesamiento de una cantidad muy elevada de datos, lo que posibilita, entre otros aspectos, una toma de decisiones basada en una cantidad mayor de elementos. A través de los últimos avances de la IA, las plataformas aprenderán, por ejemplo, qué es lo que cada estudiante tiene más o menos desarrollado en su proceso de aprendizaje y, con base en la información de miles de otros estudiantes, sabrá qué contenido ofrecer enseguida. Todavía, hasta el momento, la tecnología desarrollada es incipiente. No obstante, todas las decisiones basadas en datos responden a una lógica de eficiencia escolar que no necesariamente es una lógica pedagógica.

Junto a ello, la política de *marketing* de las plataformas digitales en educación es muy agresiva, aunque aparentemente amable. Su interés por seducir a la clientela se detecta en el uso de imágenes de jóvenes sonrientes de diferentes orígenes étnicos y culturales, así como familias heterosexuales felices, con textos y testimonios de usuarios y expertos siempre muy positivos, destacando valores pretendidamente universalizables del *mainstream* neoliberal, como la equidad, la inclusión y la diversidad. Estas plataformas son populares entre quienes siguen la educación en casa y tienen un gran potencial de mercado en América Latina, tal y como se refleja en los usos extendidos en diferentes países del continente, así como en las estrategias de *marketing* que ofrecen para su adaptabilidad a los diferentes idiomas.

Las plataformas digitales en educación suelen extender lógicas narrativas que se apoyan en la posibilidad de romper con la enseñanza tradicional y el modelo de la clase magistral, incorporando nuevos valores y la enseñanza de las habilidades necesarias en el siglo XXI. Se argumenta que esto permitiría que finalmente la enseñanza y el entretenimiento pudieran acercarse más, garantizando mejores resultados educativos. Una década atrás, ya Gingrich (2014) alentó a que los proyectos pioneros como Khan Academy y Coursera, ampliamente extendidos en la actualidad, serían más similares a Netflix que a las viejas pizarras.

Las empresas digitales globales que actúan en esta área han experimentado un crecimiento espectacular en la última década, ofreciendo productos y servicios de alta calidad gráfica mediante plataformas digitales, incluyendo contenidos educativos para educandos, sus familias, profesorado, escuelas

y otras empresas. Sus negocios incluyen un largo repertorio de fórmulas dirigidas a un público amplio y diverso. Los efectos pedagógicos de estos productos ya están siendo estudiados, y parte del sector educativo parece defender una incorporación acrítica debido a la supuesta eficiencia de las plataformas para ofrecer contenidos.

De lo que no cabe duda es que este creciente número de herramientas se está desarrollando en un contexto de mercado con alto potencial de ganancias. El modelo típico es el de *EdTechs*: empresas de base tecnológica de rápido crecimiento (*Startups*) que se desarrollan en el ámbito de las tecnologías educativas. El capitalismo digital ha entrado fuerte de la mano de las empresas *EdTech*, que empiezan a ser difíciles de mapear (Saura, 2021; Williamson & Hogan, 2020).

Big Tech o gigantes tecnológicos es una categoría analítica que hace referencia a las corporaciones más importantes del mundo, las cuales operan a través de la monopolización de los servicios y, por ello, han avanzado en la configuración de los futuros digitales de los sistemas educativos. Es importante diferenciar entre los gigantes tecnológicos estadounidenses (Alphabet, Amazon, Apple, Meta y Microsoft) y los que tienen sede en China (Alibaba, Baidu, Huawei o Tencent). Es común que estos actores políticos privados actúen a través de lógicas de expansión global para conformar visiones cada vez más simplistas y populistas sobre la IA, y lo hacen presentando a la IA como un avance democrático orientado hacia la justicia social, como ejemplifica la alianza entre Microsoft y Open AI ^{1/}. (Saura, 2023: 3)

Según Holon IQ, los fondos de inversión invirtieron 10,6 mil millones de dólares en empresas en 2022, un 49% menos que en 2021. A pesar de esto, la inversión ha aumentado 14 veces en 12 años y estas empresas tienen una gran incidencia en todas las facetas del proceso educativo, desde la elaboración de materiales didácticos hasta la formación de docentes y la sustitución de la formación universitaria en formatos digitales.

Empresas como la estadounidense Age of Learning o la china 17zuoye disputan este mercado y han recogido inversiones de grandes proporciones. Además de la disputa con el mercado editorial tradicional, el campo de la personalización de la educación hace frontera con la minería de datos y con aplicaciones de análisis de datos de aprendizaje (*Learning analytics application*), que tiene alto potencial lucrativo:

“(...) la adopción continuada de la inteligencia artificial en la enseñanza convencional a lo largo de la década de 2020 iniciará la *dataficación* a una escala sin precedentes. Es innegable que todas estas formas dispares de inteligencia artificial (desde el aprendizaje profundo hasta la IA generativa) están ávidas de datos. A la cabeza de la extracción de datos de los entornos educativos estarán los proveedores de plataformas digitales, para quienes los datos de los *usuarios* son su

^{1/} <https://openai.com/blog/openai-and-microsoft>

bien más valioso (Selwyn *et al.*, 2020: 2, traducción nuestra).”

3. PLURAL

Junto a grandes empresas, también están los unicornios tecnológicos educativos que utilizan imaginarios basados en una visión tecnosolucionista que ofrece soluciones tecnocráticas a problemas sociales y difunde imágenes de progreso y modernidad para justificar sus operaciones (Saura, 2023). Estos imaginarios del futuro están vinculados con la apertura de nuevos mercados financieros.

A modo de ejemplo, podemos destacar que la *EdTech* india Byju's ha sido patrocinadora oficial de la Copa Mundial de la FIFA en Qatar 2022 **2/**. Empresas como esta ya no son solamente unicornios, sino “decacornios” (Williamson, 2022), ya que están valoradas en los mercados financieros por encima de los 10 billones de dólares. La plataforma Crunchbase (s.f.), especializada en monitorear y ofrecer informaciones sobre el ecosistema de inversión en empresas a nivel global, reporta que la Byju's ha recaudado desde su fundación en 2015 más de 5.500 millones **3/** de dólares. La empresa desarrolla tecnología educativa para el aprendizaje personalizado de niños y cuenta con más de 150 millones de estudiantes en más de 100 países (Byju's, s.f.). En su página web **4/** se presentan de la siguiente manera:

“Byju's hace que el aprendizaje sea atractivo y eficaz aprovechando la pedagogía y la tecnología de vanguardia. Con ofertas que van desde cursos de autoaprendizaje adaptativos en aplicaciones y web hasta clases personalizadas individuales con profesores expertos para mayores de 4-18 años, tenemos programas para todos los alumnos”.

Otra empresa que mueve montos significativos de recursos es Khan Academy. El listado de donantes y de aliados de la empresa es poderoso: algunos de ellos aparecen en la lista Forbes, como Carlos Slim, Bill Gates, Scott Cook, Jorge Lemann y Susan McCaw. Además, cuenta con consejeros y asesores, gurús y *policymakers* vinculados al campo educativo e impulsores de visiones y estrategias de larga escala.

Khan Academy se presenta como una empresa sin ánimo de lucro **5/** y opera en modo B2C (acrónimo en inglés, que significa *Business to Consumer* o de empresa a cliente). Lo que en sus inicios, en 2006, eran video-tutoriales de algunas asignaturas, elaborados y realizados por su propio fundador, Salman Khan **6/**, hoy es una compleja plataforma de aprendizaje personalizado que opera con potentes herramientas de IA. Está enfocada en las materias

2/ Byju's se convierte en Patrocinador Oficial de la Copa Mundial de la FIFA en Qatar 2022 (byju's becomes an Official Sponsor of FIFA World Cup Qatar 2022 - BYJUS Blog, 25/03/2022, <https://blog.byjus.com/in-news/byjus-becomes-an-official-sponsor-of-fifa-world-cup-qatar-2022/>)
3/ Byju's ha recaudado un total de 5.500 millones de dólares en 23 rondas de financiación. Su última financiación se obtuvo el 11 de marzo de 2022 en una ronda de

capital privado. Crunchbase (s.f.). Crunchbase - BYJU'S - Funding, Financials, Valuation & Investors. https://www.crunchbase.com/organization/byju-s/company_financials)

4/ Byju's. (s.f.). Learn Math, Coding, Music & Arts Online | Byju's Global. <https://byjus.com/global/>

5/ www.khanacademy.org

6/ Recibió en 2019 el Premio Princesa de Asturias de Cooperación.

básicas de las etapas obligatorias y no obligatorias, y también se centra en la formación universitaria: matemáticas, ciencia, programación informática, idiomas y lectura, artes y humanidades, economía e, incluso, habilidades para la vida, como seguridad en Internet, finanzas o apoyo para la admisión en las universidades y, más recientemente, salud y medicina. Propone realizar un reto de larga escala: ofrecer una educación gratuita y de alcance mundial.

Con el seductor y eficiente discurso de “For every student, every classroom. Real results”, la plataforma propone acompañar al estudiante en la solución de sus problemas académicos con una metodología propia que se presenta como muy eficaz, eficiente y efectiva. Khan Academy alega que funciona porque fomenta el dominio de los contenidos: las y los estudiantes aprenden a su ritmo, detectando primero sus déficits para luego acelerar el proceso.

La plataforma ofrece también formación docente en la metodología de “aprendizaje para el dominio”, que escalona el proceso en cuatro niveles (intentado, familiar, competente y dominado): la función del o la docente es seleccionar la materia y verificar el logro de los hitos de aprendizaje. Además, la conexión con Google Classroom permite una comunicación directa con estudiantes y familias, y la plataforma advierte sobre los riesgos legales para menores. Khan Academy defiende constantemente la educación a distancia, y eso la sintoniza con las familias partidarias de la educación en casa, lo que hace que estas familias sean parte de sus principales usuarios.

Los últimos avances de la Khan Academy incluyen la incorporación del ChatGPT-4 de OpenAI, que creó la figura del Khanmigo: un tutor de IA que chatea con el estudiantado en lenguaje natural, recreando la experiencia de un/a profesor/a humano/a. La tecnología también trabaja con el profesorado, gestionando y preparando programaciones docentes y corrigiendo las respuestas del alumnado.

La plataforma ofrece a cada estudiante la experiencia de un/a tutor/a humano/a, concentra contenidos didácticos supuestamente de alta calidad, media el proceso de aprendizaje y personaliza la trayectoria de cada estudiante de manera gamificada y adictiva. No hay como competir con la capacidad de procesamiento de datos de la plataforma, luego se entiende que Khan Academy conocerá el proceso de desarrollo en contenidos de cada estudiante mucho mejor que un docente.

La reconfiguración docente

En el contexto de la incorporación de plataformas como la de Khan Academy a las instituciones educativas, la función docente se ve muy afectada. Un profesor o profesora que actúe más como un asistente de las plataformas que el personaje central en el acompañamiento del desarrollo del estudiante parece ser el objetivo final de estas plataformas. En este contexto, lo que se busca es que lo estable y no cambiante es el servicio ofrecido por las plataformas; el profesor sería cada vez más secundario y fácilmente sustituible.

Los imaginarios históricos sobre la función docente dejan de tener sentido en este nuevo escenario. El o la profesora ya no es la fuente de información,

3. PLURAL

contenido y saberes; no es quien desarrolla o selecciona los materiales didácticos; ni siquiera es quien expone los contenidos, ofrece ejemplos y soluciona dudas en la cotidianidad. El currículo viene ahora diseñado por unas plataformas de alcance global, y ya no es una persona que conoce bien al estudiantado y su contexto para tomar decisiones sobre cómo avanzar en las aulas para reducir las desigualdades.

Sin embargo, la introducción de tecnologías digitales en la educación ha intensificado la carga de trabajo docente y ha reforzado los mecanismos de

La introducción de tecnologías digitales en la educación ha intensificado la carga de trabajo docente y ha reforzado los mecanismos de control

control externo y autocontrol interno. “(...) a través de todos esos cambios se va generando la máxima expresión de la subjetividad neoliberal digitalizada. El docente, que se cree libre, se auto explota y autocontrola a sí mismo sin las limitaciones del plano analógico”. (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023: 28). La gestión de todos estos datos genera un nuevo control de la función docente. “El papel tenía un límite. Los dígitos, sin embargo, son infinitos.” (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023: 28).

La privatización educativa digital a través de plataformas hegemónicas como Google y Microsoft crea un solucionismo tecnológico al cual el profesorado debe atender. Estas corporaciones ofrecen entonces también formación, certificaciones e insignias a los docentes *innovadores*, que hacen que el profesorado que se adapta a su discurso se crea un innovador educativo y valore su nueva personalidad digital certificada. De esta forma, contribuyen a la tecnocratización de la educación y a la desprofesionalización docente (Saura, Cancela y Parcerisa 2023: 28).

Las consecuencias de las tecnologías digitales son imprevisibles y dificultan el mapeo de los actores en la educación global. Esto provoca una presión adicional en la función docente, que se desgasta debido al deterioro de las tres funciones básicas (calificación, socialización y subjetivación) propuestas por Gert Biesta (2015). El enfoque de Biesta destaca que la calificación no es solo asignar un número, sino que el alumnado comprenda el significado del saber que se transmite. La socialización implica la capacidad de encontrar un sentido local y particular en los aprendizajes, que puede verse afectada por las barreras que impone el campo digital. Finalmente, la subjetivación implica que los y las jóvenes se consideren como individuos particulares, algo que el enfoque globalista y digital no atiende. Este deterioro tiene un marcado acento cultural y anula el filtro necesario del docente en los tres ámbitos mencionados, teniendo efectos perversos en los educandos.

La erosión digital en la educación implica que el docente pierde o devalúa algunos de sus roles y tareas. Se menosprecia su participación en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes, se anula su decisión

sobre el currículo y se omite la realidad de las condiciones en las que se desarrolla la docencia. Además, desaparece su figura como investigador y se subsume la esencia de la escuela al aprender por aprender, sin necesidad de acudir al sentido de ese aprendizaje.

Consideraciones finales

Este proceso de incorporación de las *EdTechs* en las instituciones educativas y configuración de un nuevo rol docente está ocurriendo desde hace años. En América Latina, por ejemplo, hay un conglomerado de empresas que están actuando para insertarse en la escuela pública y asumiendo todos los riesgos: Samsung financia aulas tecnológicas ^{7/} que podrán recibir los productos didácticos de Khan Academy y otras empresas. Pero a raíz de la pandemia de la covid-19, la presencia de agentes comerciales privados en la educación se ha ampliado todavía más y han defendido su necesidad para la manutención de un mínimo de cotidiano escolar (sin que sea considerado, en este discurso, el *gap* tecnológico).

Este movimiento ha causado tensiones que afectan a los objetivos, contenidos y habilidades de la educación. Esto desgasta el control democrático delegado al docente, deteriora su figura y reduce su protagonismo como actor social, lo que conlleva una pérdida de la “comunidad simbólica idealizada” (Sennett, 2000).

En este sentido, es importante resaltar que la figura del docente es fundamental para garantizar el acceso a una educación de calidad y equitativa para todos las y los estudiantes. Es por ello que resulta crucial proteger la labor del docente como agente público y como mediador entre las y los estudiantes y el conocimiento. En un contexto donde la educación está siendo cada vez más influenciada por agentes comerciales privados, el rol del docente adquiere aún mayor importancia como defensor de los valores democráticos y de la justicia social. Por tanto, es fundamental que se preste más atención a la protección del control democrático de la educación y a la labor del docente en la misma, para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

Antonio Lovato Sagrado es estudiante de doctorado y profesor en la Universidad de Barcelona. *Amanda Aliende da Matta* es estudiante de doctorado e investigadora predoctoral en la Universidad de Barcelona, *Enric Prats Gil* es profesor en la Universidad de Barcelona

Referencias

Bartolomé, Antonio; Castañeda, Linda; y Adell, Jordi (2019) *Personalización desde la Tecnología Educativa: la ausencia de pedagogías subyacentes.*

^{7/} <https://news.samsung.com/br/salas-de-aula-inteligentes-da-samsung-incentivam-novos-talentos-por-meio-da-educacao-digital>

Reiniciando la universidad: buscando un modelo de universidad en tiempos digitales. Editorial UOC.

3. PLURAL

- Biesta, Gert (2015). "What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism". *European Journal of Education*, vol. 50, núm. 1, pp. 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Gingrich, Newt (2014) "Get schools out of the 1890s", CNN, 1/08/2014 (edition. cnn.com/2014/08/01/opinion/gingrich-schools-blended-teaching-technology).
- Saura, Geo (2021) "Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación". *Foro de Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 135-158. <https://doi.org/10.14516/fde.892>
- (2023) "Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización digital en educación. Profesorado", *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, vol. 27, núm. 1, pp. 1-10. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/27809>
- Saura, Geo; Cancela, Ekaitz; y Parcerisa, Lluís (2023) "Privatización educativa digital. Profesorado", *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, vol. 27, núm. 1, pp. 11-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Selwyn, Neil (2019) *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Selwyn, Neil; Hillman, Thomas; Eynon, Rebecca; Ferreira, Giselle; Knox, Jeremy; Macgilchrist, Fecilitas & Sancho-Gil, Juana M. (2020). "What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s", *Learning, Media and Technology*, 45:1, 1-6, DOI: 10.1080/17439884.2020.1694945
- Sennett, Richard (2000) *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Williamson, Ben & Hogan, Anna (2020) *Commercialisation and privatisation in / of education in the context of Covid-19*. International Education. <https://codeactsineducation.wordpress.com/2020/07/14/evolution-global-education-industry-during-pandemic/>



6. CAPITALISMO DIGITAL Y EDUCACIÓN

Regreso al pasado: el discurso reaccionario en la educación

Jordi Adell

■ Hace tiempo que asistimos a una extraña *confluencia de ideas* entre ciertos sectores educativos de nuestro país. En este texto, de la mano de varios textos anteriores, analizaremos algunas de las características del discurso reaccionario en educación y, brevemente, hipotetizaremos alguna de sus causas, imaginaremos las consecuencias de su extensión y sugeriremos algunas medidas para evitarlo a largo plazo. Sobre el pensamiento político en educación pueden verse los análisis de Apple (2013) sobre las orientaciones conservadora, neoliberal y progresista y, como ejemplo de pensamiento reaccionario, cualquier obra de Hirsch (2021). No tendría el menor interés en volver a revisar algo sobradamente analizado si no fuera porque en los últimos tiempos hemos asistido a una preocupante asunción de algunas de las ideas clave del marco reaccionario por parte de docentes que, en otros ámbitos de su vida, se sienten y declaran progresistas e incluso de izquierdas.

Análisis previos

Lo cierto es que no estamos descubriendo ningún secreto. En *La moda reaccionaria en educación*, Jaume Trilla (2018) ya denunció la involución del discurso pedagógico que ha tenido lugar en nuestro país en los últimos años a través del análisis de las ideas que conforman las diversas posiciones reaccionarias, de sus estrategias discursivas y de los objetivos de sus ataques. Trilla resume el discurso reaccionario en cuatro puntos: a) la nostalgia por un pasado idealizado en el que reinaba la disciplina y la autoridad del docente; b) la reducción de la educación a la transmisión y evaluación de contenidos; c) la obsesión por “excluir, dividir, segregar... será por sexos, por capacidades o por lo que sea” (*id.*: 8); y finalmente, d) las denuncias de adoctrinamientos varios. En el libro se incluyen, además, una crítica a la falta de rigor de algunos enfoques de las pedagogías progresistas actuales y una serie de propuestas sobre “cómo hacer pedagogía hoy” (*id.*: 120).

Trilla clasifica a las personas y grupos que defienden posicionamientos reaccionarios en educación en tres tipos:





3. PLURAL

“reaccionarios *tout court* y sin fisuras (*la carcundia*); profesionales de la docencia que se ofenden si se les confunde con los anteriores, pero que abominan de cualquier propuesta o práctica innovadora (*los del gremio*); e intelectuales prestigiosos que, por su cuenta o apadrinando a los anteriores, con gran desparpajo formulan dictérios gratuitos o proponen puras futilidades (*los eximios*)” (Trilla, 2018: 13).

El Colectivo de Docentes DIME (2022), en un artículo titulado “El discurso rojipardo en educación”, denuncia el hecho de que medios de comunicación progresistas publiquen artículos de opinión y entrevistas a defensores del pensamiento reaccionario en las que “desbrozada la argumentación rimbombante y conspiranoica de su discurso, afloran elitismo, neorranciedad, clasismo y un profundo desconocimiento de historia y de investigación educativas”. Según el Colectivo DIME, tres axiomas articulan el citado discurso: “La educación consiste en (re)transmitir contenidos... La cultura del esfuerzo y la meritocracia... Hay pedagogos y pedabobos” (sic).

Gortazar (2022), en un artículo reciente publicado en *El País*, añade algunos elementos más para el análisis. Así, afirma que una parte importante del profesorado de secundaria, “que siempre se mostró reticente a los cambios pedagógicos promovidos en las últimas décadas”, ha adoptado un discurso basado en tres premisas. La primera es que la misión de la escuela es instruir y transmitir conocimientos. La segunda, que el nivel educativo está bajando con cada nueva ley educativa. Y tercera, que “la modernización pedagógica del sistema educativo supone un secuestro del conocimiento por parte de las elites que copan facultades de Educación y organismos supranacionales”. Gortazar denomina a estos docentes de secundaria “la coalición de la instrucción”.

De toda esta literatura (y alguna más que citaremos a lo largo del artículo) extraemos algunas ideas clave del pensamiento reaccionario en educación, todas ellas compartidas por los tres sectores descritos por Trilla: la *carcundia*, los del *gremio* y los *eximios*. En su libro hay ejemplos detallados, especialmente del primer y tercer grupo. En el fondo, este artículo es una especie de guía para que cualquier persona que no haya asistido a las escaramuzas antipedagógicas de los últimos años reconozca el discurso reaccionario allí donde lo encuentre y no se llame a engaño.

Cualquier tiempo pasado fue mejor/el fin del mundo se acerca

Uno de los elementos clave del pensamiento educativo reaccionario es la nostalgia por un pasado idealizado y falso, construido con un propósito: rechazar cualquier tipo de innovación educativa, sea organizativa, didáctica, curricular, tecnológica o de cualquier otro tipo. El inicio de todos los males educativos actuales, por ejemplo, se atribuye a la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 1990) y a la ampliación de la educación obligatoria de los 14 a los 16 años. Durante la Transición, sugiere Trilla, debía ser muy poco estético añorar la educación franquista y los reaccionarios apenas tenían credibilidad. Pero esperaron mejores tiempos: la LOGSE. En ese pasado



imaginario, las y los estudiantes de bachillerato eran obedientes, respetuosos, aplicados y, naturalmente, todos iguales, fruto de una rigurosa selección previa. Un régimen de evaluación constante se aseguraba de que tuvieran el nivel necesario para seguir las clases. Recordemos que el Partido Popular intentó reimplantar las reválidas en la LOMCE, paradas por la oposición de prácticamente todo el arco parlamentario. El currículum, basado en las disciplinas clásicas y en los contenidos (que son confundidos habitualmente con los conocimientos) también era mejor que el actual, diseñado para fabricar analfabetos. En cuanto a la didáctica, los reaccionarios añoran la *instrucción directa*, esto es, un profesor sabio, un *sage in the stage*, desgrana desde su tarima (recordemos que Esperanza Aguirre propuso hace unos años recuperarlas) los contenidos de un tema en el que es experto (en el tema, no en cómo enseñarlo) ante sus estudiantes, ordena diversos ejercicios para *adquirir el conocimiento y ejercitarse* en casa (los incuestionables *deberes*). La clase magistral, vamos. Se trabaja individualmente y una gran parte del aprendizaje se realiza individualmente en el hogar: los deberes. La memoria no solo es un elemento imprescindible para el aprendizaje, sino que constituye el rasgo fundamental del mismo conocimiento: se potencia y promueve por encima de aspectos como la comprensión o la praxis. Las familias no cuestionan nunca el buen hacer de las y los docentes y no hay ninguna tecnología que aporte nada positivo a la educación, excepto la pizarra, la tiza y el libro de texto.

El nivel educativo baja (pero solo después de mi generación)

Gortazar (2022) considera que “la bajada de nivel” es “el mito fundacional... que sostiene todos los demás. La matriz que justifica la visión apocalíptica de la educación en España”. Los datos de las evaluaciones internacionales muestran que el nivel educativo se mantiene y no empeora, a pesar de que la población estudiantil creció espectacularmente en las últimas décadas, incluyendo casi un millón de alumnos inmigrantes que se integraron en los centros educativos públicos. Martínez García (2016) afirma con datos que el nivel educativo no baja y Moreno (2022) afirma que “los datos no avalan la creciente desconfianza en el sistema escolar, que beneficia, sin embargo, a toda una coalición de intereses. En el medio-largo plazo perdemos todos”. ¿Una “coalición de intereses”? ¿A quién beneficia el mito de la caída de nivel? Según Moreno, en primer lugar, a las posiciones e instituciones conservadoras. Así, atribuyen a la izquierda la decadencia de la educación pública, algo que, encima, afirman, persigue deliberadamente. “La Gran Negación desmantela la legitimidad del principio de igualdad de oportunidades y da alas a la reducción progresiva del espacio público de socialización que es la escolarización”. En segundo lugar, beneficia a los discursos conservadores que privilegian la experiencia docente sobre la innovación o la creatividad. Tercero, a los empleadores, que de este modo pueden justificar bajos sueldos y condiciones laborales abusivas para las y los jóvenes, que “se están formando”. Finalmente, y citamos textualmente a Moreno, a “Catastrofistas, agoreros, milenaristas y llorones profesionales. Entre la nostalgia de una

3. PLURAL

época dorada de unos y el elitismo inconfeso de otros, surge un narcisismo apocalíptico que tiene la ventaja de quedar exento de responsabilidad sobre las catástrofes que pregona.”

La cultura del esfuerzo y la meritocracia

Otro elemento clave del discurso reaccionario es la defensa a ultranza de la *cultura del esfuerzo*, el mantra educativo de la derecha y ultraderecha en España, y la meritocracia. El esfuerzo es lo que explica y justifica el éxito académico y

Otro elemento clave del discurso reaccionario es la defensa a ultranza de la *cultura del esfuerzo*

las diferencias sociales y económicas en la edad adulta. La falta de dicha *cultura* tiene efectos realmente negativos. En la prensa podemos leer artículos con títulos tan surrealistas como “Los riesgos de no educar a los hijos en la cultura del esfuerzo: adultos dependientes, insatisfechos y déspotas” (López Iglesias, 2022). La carencia de *cultura del esfuerzo* es resultado de la posmodernidad, del uso

excesivo de dispositivos con pantalla o, directamente, de la mala educación de la familia. Que se trata de un concepto ideológico, creado para justificar las diferencias entre ricos y pobres y el relato incontestable de la cultura norteamericana es evidente.

Gil Hernández (2023) ha resumido perfectamente en dos frases los mitos fundacionales de la meritocracia: “La igualdad de oportunidades no existe, son los padres” y “No hay igualdad de oportunidades, ni se la espera”. Ver las repetidas quejas (por la falta de cultura del esfuerzo de los jóvenes) en boca de los líderes políticos de derecha y ultraderecha (y de algún despistado de otro partido) debería dar pistas sobre el marco discursivo al que pertenece el concepto junto a sus afines: *igualdad de oportunidades* y *meritocracia*.

En el discurso reaccionario, los factores personales, familiares y socioeconómicos no merecen ninguna consideración: si un estudiante suspende el examen es porque no se ha esforzado lo suficiente. Quienes se esfuerzan aprueban y triunfan en la vida. El sistema educativo es una escalera por la que se asciende con trabajo duro y constante. Las cifras sobre la relación entre éxito académico y capital cultural familiar o las cifras de fracaso y repetición por clase social, la segregación que implica la doble red de escolarización no son elementos relevantes de reflexión y no aparecen en el discurso. Tampoco merecen atención las diferencias individuales, la necesaria inclusión, declarada imposible y negada por alguno de sus ideólogos.

Las ideas de Rogero (2019) y las aportaciones de Mellado (2023), Martínez García (2023) y Gil Hernández (2023) al debate de *Espacio Público* “La Meritocracia: ¿un principio conservador o progresista?” aportan claridad al debate. En el discurso reaccionario no hay lugar para nada que no sea el individuo. Esos camareros que no quieren trabajar 12 horas diarias cobrando

el sueldo base es un notable ejemplo ajeno (además de la hora de llegada habitual al Congreso de los Diputados del líder de Vox) de “la falta de cultura del esfuerzo en este país” que denuncia toda la derecha.

Fuera la tecnología de mi aula

Otro de los rasgos característicos del pensamiento reaccionario es el rechazo frontal a cualquier uso de tecnología digital en las aulas. Los teléfonos móviles deben ser prohibidos porque no imaginan ningún uso educativo de un dispositivo de acceso a información multimedia, que graba audio y vídeo, hace fotografías y permite comunicarse con otras personas. La tecnología funciona, además, como un chivo expiatorio, siendo la causa de todos los males de la juventud actual..., desde la (falsa) acusación de que los adolescentes no leen (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023) hasta asociar en las redes sociales, y de manera torticera, el uso de pantallas en la infancia con el aumento en los últimos años del número de niños y niñas diagnosticados de trastornos del espectro autista (TEA) en un centro educativo no especificado (¿no será que tenemos mejores servicios de diagnóstico y atención?). La competencia digital, una competencia básica que debe desarrollarse en la educación obligatoria en toda la Unión Europea, incluye “el uso crítico, responsable y sostenible de la tecnología”, conocer y valorar “las aportaciones y el impacto de la tecnología en la sociedad, en la sostenibilidad ambiental y en la salud”, así como “la adquisición de valores que propicien la igualdad y el respeto hacia los demás” en la interacción en las redes sociales (estamos citando el currículum de la ESO). De todo esto se priva al estudiante.

Lo cual no es óbice para criticar el hecho de que las administraciones educativas, estatal y autonómicas, independientemente del partido que gobierne, tengan una actitud muy laxa respecto a la privatización de infraestructuras digitales (Saura, Cancela y Adell, 2022; Saura, Cancela y Parcerisa, 2023), al acceso de las grandes compañías tecnológicas a los datos de los estudiantes a través del uso de sus plataformas en la nube y de que, en gran medida, hayan renunciado al uso de *software* libre, especialmente durante la pandemia. Esas políticas invitan a aceptar en gran medida el discurso ludita. Pero si obviamos el desarrollo de la competencia digital en la educación obligatoria, estaremos echando a los niños y adolescentes a los pies de los caballos de los intereses privados y a lo peor que ofrecen las redes informáticas. Ignorancia y tecnología es una combinación explosiva. Del mismo modo que hasta que rediseñemos nuestras ciudades debemos enseñar a los niños y niñas a circular de manera segura por la acera, a respetar las normas de tráfico y a no ponerse en peligro..., hasta que las redes informáticas dejen de ser el salvaje oeste del capitalismo, la actitud conservadora no sirve absolutamente de nada. Más bien al contrario: fabricar un público incauto e ignorante de los entresijos de la tecnología los aboca al desastre. Ahora, además, hay que considerar a toda prisa las posibilidades y peligros de la Inteligencia Artificial, tanto su uso en la educación (la única preocupación de los conservadores parece ser evitar que los estudiantes la utilicen para hacer los deberes) como la educación



3. PLURAL

para su uso (los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todos los ciudadanos y ciudadanas necesitan en el ámbito laboral, social, familiar) y, en especial, para defender sus derechos, apenas formulados, ante el posible uso abusivo de dichas tecnologías por parte de empresas privadas y autoridades. Esta segunda dimensión no parece tener mucho recorrido... todavía.

La culpa de todo la tienen los pedabobos

Una de las *marcas de la casa* de cierto discurso reaccionario es la *Gran Conspiración* entre políticos, pedagogos y organismos internacionales (véase Gimeno Sacristán, 2008 y 2013). El objetivo de dicha conspiración es generar trabajadores dóciles y ciudadanos obedientes, fácilmente gobernables, desposeyendo a la juventud de todo tipo de contenido cultural. En las páginas de

Los pedagogos y la pedagogía son el chivo expiatorio favorito del discurso reaccionario

la prensa más reaccionaria (y a veces en la otra también) del país aparecen periódicamente figuras de la cultura (los *eximios*) inflamadas por alguna decisión relativa al currículum (normalmente de algún gobierno progresista). Los pedagogos y la pedagogía son el chivo expiatorio favorito del discurso reaccionario, el *hombre de*

paja ideal sobre el que disparan en cualquier ocasión y por cualquier motivo. El nivel del discurso sobre la Gran Conspiración es similar al que sataniza las vacunas contra la covid, el 5G, el terraplanismo, las *chemtrails* o el gran reemplazo. Fernández Navas (2021) destaca la visión reduccionista de la antipedagogía sobre la ciencia y la falsa dicotomía entre la estupenda escuela tradicional y la fracasada escuela progresista (culpa de los pedagogos). Otro elemento característico de la antipedagogía es la falta de un mínimo respeto y la agresividad en el lenguaje que emplean los reaccionarios. No vamos a insistir en esta línea, solo reconocer que Rivas Flores (2021: 14) tiene razón cuando afirma que los ataques generan “reacción a la reacción”, mayor agresividad, corporativismo, cierre de filas, etc.:

“Al final, se niega el pan y la sal al contrario, impidiendo cualquier avance hacia algún tipo de consenso. Daría la impresión, por el tipo de reacción tan visceral que representa este movimiento, que las reformas pedagógicas han tocado alguna fibra muy íntima de la sensibilidad pedagógica de sus militantes”.

Cómo combatir la derechización de la educación de este país

Es posible que hayamos llegado tarde para evitar la catástrofe que supondrá un sistema educativo diseñado por una alianza Partido Popular-Vox, con pin parental, un currículum *anti-todo* y medidas organizativas retrógradas y autoritarias. Un sistema apoyado por una parte de los docentes (especialmente de secundaria) y sus sindicatos. Pero tres medidas parecen urgentes: una



mejora de las condiciones de trabajo de las y los docentes, una reforma en profundidad de la formación inicial, especialmente del Máster de Secundaria, y, en tercer lugar, una mejora de la formación permanente. La primera medida es imprescindible, no solo por la reivindicación unánime de una bajada de ratio, que se justifica por los cambios didácticos necesarios, sino por el escaso atractivo de la docencia para algunos sectores profesionales. La enseñanza no puede seguir siendo una salida de segunda fila para titulaciones en las que hay un mercado dinámico de trabajo. Debe ser una *primera opción*.

En segundo lugar, no es posible que el curso que prepara a los futuros docentes para el ejercicio de su profesión forme personas que desprecien el conocimiento clave para dicho ejercicio. Es necesaria una reforma radical del currículum del Máster de Secundaria y su planteamiento *sin coste* de muchas universidades públicas y de tremendo negocio *online* para algunas privadas. Quizá sería interesante la inclusión de asignaturas optativas de inducción a la docencia en las titulaciones *de contenido*, aunque hubiera que pasar por encima del cadáver de algunos catedráticos.

Un ejemplo: España, con un 8,5%, es el primer país de la OCDE y la UE en tasa de repetición en la ESO (medias por debajo del 3%, según Save the Children, 2023). Somos casi récord mundial. Dicha tasa de repetición afecta especialmente a las clases más desfavorecidas y cuesta 1.441 millones de euros, esto es, el 6,2% del gasto público en educación primaria y secundaria obligatoria. La repetición de curso no es un problema del alumnado y sus familias, ni de la bajada del nivel educativo, es un problema del sistema educativo. Téngalo en cuenta cuando alguien le diga que lo que quieren el gobierno, los pedagogos y la OCDE es aprobar a todo el mundo por la cara para tener masas de trabajadores sin cualificar en la era de la inteligencia artificial.

La formación permanente del profesorado debe ser un instrumento al servicio de las y los docentes, de su desarrollo profesional, y de la administración. Y debe contar con los recursos necesarios, atender a las verdaderas necesidades del sistema, ser realista en sus objetivos y buscar el cambio real en las aulas, no la expedición de certificados vacuos.

Para terminar

Las reformas educativas son complicadas, tan complicadas que la mayoría fracasan. Viñao (2006) explicó las razones con enorme claridad hace años. Pero la dificultad de la tarea no debe inducirnos a rendirnos y a renunciar a educar. Quizá si dejamos de ver la educación únicamente como transmisión de contenidos y la repensamos, como nos propuso Paulo Freire, como una praxis basada en la libertad, la reflexión y la acción para transformar el mundo, veamos la educación de otra manera. Pero eso es pedagogía, algo que no sobra últimamente.

Jordi Adell es profesor del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat Jaume I (jubilado) y miembro del colectivo DIME

3. PLURAL

Referencias

- Apple, Michael (2013) *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. Londres: Routledge.
- Colectivo de docentes DIME (14/11/2022) “El discurso rojipardo en educación”, *CTXT* <https://ctxt.es/es/20221101/Firmas/41295/discurso-rojipardo-educacion-lomloe-izquierda.htm>
- Fernández Navas, Manuel (2021) “La pedagogía ha estado, está y siempre estará en crisis”, *Crónica. Revista de Pedagogía y Psicopedagogía*, núm. 6, pp. 5-11. <http://www.revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/119/66>
- Gil Hernández, Carlos J. (2023) “Hay que esforzarse más por debatir de políticas que de meritocracia en público”, *Espacio Público*, 20/02. <https://espacio-publico.com/la-meritocracia-un-principio-conservador-o-progresista>
- Gimeno Sacristán, José (2008) “En defensa de la Pedagogía”, *El País*, 15/12. https://elpais.com/diario/2008/12/15/educacion/1229295604_850215.html
- (2013) “Primero saber y sólo después opinar”, *El País*, 31/03. https://elpais.com/sociedad/2013/03/28/actualidad/1364475200_338215.html
- Gortazar, Lucas (2022) “La ‘coalición de la instrucción’ en educación y los mitos que la sostienen”, *El País*, 13/12. <https://elpais.com/educacion/2022-12-13/la-coalicion-de-la-instruccion-en-educacion-y-los-mitos-que-la-sostienen.html>
- Hirsch, Eric Donald (2021) *How to Educate a Citizen: The Power of Shared Knowledge to Unify a Nation*. Harper Collins.
- López Iglesias, Sonia (2022) “Los riesgos de no educar a los hijos en la cultura del esfuerzo: adultos dependientes, insatisfechos y despotas”, *El País*, 12/11. <https://elpais.com/mamas-papas/expertos/2022-11-12/los-riesgos-de-no-educar-a-los-hijos-en-la-cultura-del-esfuerzo-adultos-dependientes-insatisfechos-y-despotas.html>
- Martínez García, José Saturnino (2016) “No baja el nivel educativo”, *El País*, 07/09. https://elpais.com/elpais/2016/09/05/opinion/1473067365_939212.html
- (2023) “Meritocracia: falacias y magia”, *Espacio Público*, 17/05. <https://espacio-publico.com/intervencion/meritocracia-falacias-y-magia>
- Mellado, Pedro (2023) “La meritocracia educativa, el rearme ideológico neoliberal”, *Espacio Público*, 19/05. <https://espacio-publico.com/intervencion/la-meritocracia-educativa-el-rearme-ideologico-neoliberal>
- Ministerio de Cultura y Deporte (2023) *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022. Los índices de lectura españoles aumentaron 5,7 puntos en los últimos diez años, con una especial incidencia entre los adolescentes*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2023/02/230227-barometro-habitos-lectura.html>
- Moreno, Juan Manuel (2022) “La Gran Negación: ¿por qué triunfa el mito de la caída del nivel y la rebaja de exigencia en educación?”, *El País*, 18/03. <https://elpais.com/educacion/2022-02-18/la-gran-negacion-por-que-triunfa-el-mito-de-la-caida-del-nivel-y-la-rebaja-de-exigencia-en-educacion.html>

REGRESO AL PASADO: EL DISCURSO...

- Rivas Flores, José Ignacio (2021). "Ignorancia atrevida o viviendo del cuento: La falacia del antipedagogismo". *Crónica. Revista de Pedagogía y Psicopedagogía*, núm. 6, pp. 13-21. <http://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/download/120/67>
- Rogero, Julio (2019). "La trampa de la 'cultura del esfuerzo'". *El Diario de la Educación*, 08/08. <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/04/08/la-trampa-de-la-cultura-del-esfuerzo/>
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2017) "Carta abierta a un antipedagogo." *El Adarve*, 28/10 <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2017/10/28/carta-abierta-anti-pedagogo/>
- Saura, Geo; Cancela, Ekaitz y Adell, Jordi. (2022) "¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa post-COVID-19", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 30, núm. 116. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6926>
- Saura, Geo; Cancela, Ekaitz y Parcerisa, Lluís (2023) "Privatización educativa digital", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 11-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Save the Children (2023) *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas posibles a una práctica ineficiente e inequitativa*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-09/Repetir_no_es_aprender.pdf
- Trilla, Jaume (2018) *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes.
- Viñao, Antonio (2006) "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades", en J. Gimeno Sacristán, J. (Ed.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Madrid: Morata. https://www.academia.edu/76956712/Gimeno_Sacrist%C3%A1n_J_ed_2006_La_reforma_necesaria_entre_la_pol%C3%ADtica_educativa_y_la_pr%C3%A1ctica_escolar



colección



crítica &
alternativa





4. PLURAL 2

Robert Castel. La utopía de lo posible

Juan Tabares

■ Vivimos un tiempo incierto. El sociólogo Robert Castel, de cuya desaparición se han cumplido diez años el pasado mes de marzo, nos dejó su certero diagnóstico en una obra que no ha perdido actualidad. Perteneció a la última generación de grandes intelectuales (Bourdieu, Foucault, Donzelot, etc.) que en los años 60 renovaron el pensamiento crítico en Francia. Herederos a su vez de la tradición abierta por Marx, Durkheim y Weber.

Nacido en la periferia rural de Brest en 1933, en vísperas de la Segunda Guerra Mundial, su itinerario está marcado por el paso por diversas instituciones y grandes sucesos políticos y sociales. El Centro de Sociología Europea, la contestataria universidad de Vincennes, cuyo departamento de sociología dirigió con Passeron, o la Escuela de Altos Estudios (EHESS) son algunas de las instancias donde desarrolló su actividad sociológica. Su trabajo intelectual arranca en vísperas del 68, un movimiento que relanzó las expectativas de cambio radical y que le influyó en buena medida para, en un segundo momento, en los años 80, asistir a la emergencia del neoliberalismo sobre el que su texto *Las metamorfosis de la cuestión social* (1997) es quizás el documento más acreditado.

El orden psiquiátrico

Son varios los rasgos que ejemplarizan su singular aventura sociológica. En primer lugar, su concepción artesanal del *oficio del sociólogo*, su alergia a las capillas, escuelas y ortodoxias tan corrientes en la época. De ahí su corta estancia en el Centro de Sociología Europea donde ejercía Bourdieu, y su distancia con otro de los grandes de la época, como fue Michel Foucault. Y así llegó a desarrollar en un primer momento una sociología inédita del campo de la salud mental. Una sociología de la psiquiatría, y del mundo psy, que no ahorra la crítica del psicoanálisis. Una sociología de las instituciones y los saberes que confluía y complementaba la genealogía de la prisión de Foucault y la de la Escuela de Bourdieu. Instituciones en torno a las cuales se habían desarrollado grandes luchas en el contexto del 68 y los años siguientes.

El hospital psiquiátrico, como el presidio, formaba parte de las instancias con las que el Estado respondía a los problemas de gestión de la cuestión social. Formaban parte de la respuesta a los problemas planteados por unas clases trabajadoras que, también, eran peligrosas y a las que había que encuadrar y controlar. Era una sociología al servicio de la transformación política e institucional, que partía de la denuncia de las situaciones extremas de exclusión institucional y que realizaba una impugnación social general.





4. PLURAL 2

Con *Le réseau international des alternatives à la psychiatrie* continuó impulsando el movimiento antipsiquiátrico hasta bien entrados los 80, pero con el reflujo que siguió a mayo del 68, y el cambio de ciclo, su obra realiza una revalorización del Estado social en respuesta a la nueva problemática social que surgía entonces. En ese sentido señalaba en el curso de una entrevista en referencia a aquellos años:

“La crítica del manicomio, del tratamiento de los pobres, la burocracia, e incluso del control de los trabajadores sociales no cuestionaba la naturaleza del Estado social. Lo que se criticaba a la vez era su insuficiencia y su hipocresía. Se cuestionaba que el Estado social e incluso el Estado republicano tratase de manera indigna, indigna de su principios, a una parte de la gente de la que tenía que ocuparse”.

La crítica no se dirigía a sus políticas sociales, a que hiciera demasiado, como sostenían los liberales, sino al contrario, a que no hacía lo suficiente y a que no lo hacía bien todo.

La pensée 68

De manera general, en el texto de homenaje *Changements et pensées de changement* (2012), en el que insiste en la necesidad de adecuar la crítica a los cambios sociales, situaba su obra como parte del movimiento intelectual de los años 70. Un pensamiento mayoritariamente crítico que, a pesar de las especificidades e incluso antagonismos, compartía una fuerte radicalidad y voluntad de cambio. Así, señalaba Castel:

“[dada] esta dinámica poderosa que parecía destinada al progreso, parecía criticable (...) que subsistiesen grandes injusticias y grandes desigualdades, relaciones de dominación y de explotación, que desmentían la celebración del progreso y de los ideales proclamados de la modernidad. Ahí se situaba el nudo de la crítica social de la época, la conciencia de esta contradicción (...) entre una dinámica política y social que parecía promover la emancipación de los individuos y al mismo tiempo la persistencia e incluso el desarrollo de prácticas, de funcionamientos institucionales y de modos de gestión de los hombres que iban en contra de esos ideales y que incluso los contradecían” (Castel, 2012: 27).

El segundo rasgo que el propio Castel suele subrayar frente, por ejemplo, a la sociología de la reproducción o de los herederos de Pierre Bourdieu, es su interés por quienes están en situación de flotación social, quienes tienen trayectorias inciertas o habitan en las fronteras sociales sin tener un lugar asegurado. “La locura, señala Castel, era un poco eso en el plano subjetivo” (Castel, 1992: 40).





La sociología: respuesta a la demanda social

El papel de la sociología es levantar acta de los problemas que desestabilizan y fracturan la sociedad. Problemas que afectan y preocupan a los ciudadanos y que por ello exigen clarificación y solución. En los años 80, con el giro neoliberal y el ataque a los derechos y protecciones sociales, surgía una nueva problemática que era preciso diagnosticar.

Así, tras 15 años de ejercicio en el campo psy, Castel se enfrenta a un nuevo reto: objetivar el campo inédito de lo social. Un espacio social que representa la respuesta institucional a la cuestión social, en cuyo centro se encuentra el trabajo, y del que la sociología de la psiquiatría es una primera introducción. La demanda social procede en este momento del problema planteado por un proletariado que había llegado a alcanzar un significativo grado de integración, pero que ahora ocupa una situación análoga a la de los marginados de los años 70. En su libro *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, publicado tras años de silencio y devenido rápidamente un clásico de la sociología, Castel compendia esta problemática que define nuestra actualidad y nuestro futuro. A él seguirán textos como *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* (2004), *La discriminación negativa* (2010a) o *El ascenso de la incertidumbre* (2010b), de evocador título, en los que toma el pulso a la evolución social.

Con el paro de masas, la precariedad laboral y la aparición de trabajadores pobres y sin trabajo de que habla Hanna Arendt, en la década de los 80 resurge la antigua cuestión social. Una “cuestión social que desde mediados del siglo XIX había gravitado en torno a la cuestión del lugar que debía ocupar la clase obrera en la sociedad industrial: el mantenimiento de su subordinación y explotación, o el reconocimiento por la revolución de su verdadero papel como productora de la riqueza social” (Castel, 2012: 137). Tras diversas tentativas frustradas como, por ejemplo, la revolución de 1848, y la lucha por el derecho al trabajo, con la Tercera República se sientan las bases de lo que luego será la respuesta del Estado social. Una respuesta que supone un principio de solución al problema de la integración de las clases trabajadoras, una vez que la alternativa social popular no se llegara a materializar.

Con el Estado social, que tras los denominados 30 gloriosos llega a su máximo desarrollo a principios de los años 70, se da un paso crucial en la transformación de la condición salarial, la condición de los trabajadores. El trabajo asalariado, tras un largo periplo, sale de su indignidad secular. La seña de identidad del proletariado, que comenzó siendo una condición miserable y despreciada en los inicios de la industrialización, se convierte en la base de un estatuto socialmente reconocido, al que se le atribuyen derechos y protecciones, convirtiéndose así en la matriz de la sociedad salarial.

La sociedad salarial

Una sociedad, cuya clave de bóveda es el Estado social, que no es igualitaria, y en la que subsiste la explotación y la dominación, pero en la que sus miembros son semejantes porque disponen de recursos mínimos y de derechos y garantías equiparables. El Estado social opera como un reductor de riesgos



4. PLURAL 2

que aseguran unos derechos sociales que, sin modificar sustancialmente las desigualdades, protegen y dignifican la figura del trabajador y su familia, garantizando la ciudadanía y el mantenimiento de la cohesión social.

“Las diferentes formas de socialismo habían hecho de la victoria sobre la heteronomía del trabajo la condición de la fundación de una sociedad de hombres libres. El Estado social de tipo socialdemócrata había conservado una versión edulcorada de esa utopía: ya no era necesario subvertir la sociedad mediante una revolución para promover la dignidad del trabajo, pero el lugar de este seguiría siendo central como base del reconocimiento social y las protecciones contra la inseguridad y la desgracia. Aunque el carácter penoso y la subordinación del trabajo asalariado no hubieran sido completamente abolidos, el trabajador se encontraba compensado al haberse convertido en ciudadano de un sistema de derechos sociales, en beneficiario de prestaciones distribuidas por las burocracias del Estado y también en consumidor reconocido de las mercancías producidas por el mercado. Así, este modo de domesticación del capitalismo había llegado a reestructurar las formas modernas de solidaridad y el intercambio en torno al trabajo, con la garantía del Estado” (Castel, 1997: 403).

Un nuevo régimen laboral caracterizado por el paro y la precariedad laboral se impone a partir de los años 80 con el advenimiento del capitalismo financiero y la modernización del aparato productivo. La consecuencia es la fragilización del sistema de derechos y protecciones sustentados en el trabajo estable, que sufren una importante laminación para dejar libre curso al

mercado. A lo que se añade la rebaja de los estándares europeos por la competencia internacional de países de bajas coberturas sociales. Así las cosas, retorna la vulnerabilidad y la inseguridad de masas y el vivir al día, que era la característica sempiterna de las clases trabajadoras. “De modo que el núcleo de la cuestión social consistiría hoy en día, de nuevo, en la existencia de *inútiles para el mundo*, supernumerarios, y alrededor

De modo que el núcleo de la cuestión social consistiría hoy en día, de nuevo, en la existencia de *inútiles para el mundo*

de ellos una nebulosa de situaciones marcadas por la precariedad y la incertidumbre del mañana que atestiguan el crecimiento de la vulnerabilidad de masas” (Castel, 1997: 465). Y es que todo el conjunto social está sometido a un proceso de desestabilización que, con el epicentro en la empresa, tiene como final de recorrido a los supernumerarios, los inútiles, a las poblaciones excluidas o desafiadas.

Así, concluye Castel, la nueva problemática social se produce como consecuencia del derrumbe y fragilización de la sociedad salarial por la desestabi-



ROBERT CASTEL. LA UTOPIA...

lización de la condición salarial. De ahí la necesidad de reconstruir histórica y sociológicamente dicha sociedad como medio de medir lo que nos separa de ella, y porque todavía es nuestra actualidad, no hemos salido de ella y continúa siendo nuestro horizonte futuro. Aunque lo cierto es que ni siquiera Francia llegó al alcanzar, en su mejor momento, el modelo de Estado social de aspiración socialdemócrata, al que solo se aproximaron los países nórdicos.

La nueva cuestión social

En la anterior cuestión social, el proletariado, una vez que había superado la inicial situación y fragmentación del siglo XIX, aunque dominado y explotado, constituía una fuerza productiva, era necesario, formaba parte de la dinámica productiva y social y, por ello, podía pesar en el curso de las cosas, debía ser tenido en cuenta y podía luchar.

En la actualidad, el conflicto entre aquellos que deciden y quienes están directamente sometidos al aparato de producción no desaparece. Pero se encuentra, no obstante, secundarizado por otro fenómeno: la separación entre los que están en el aparato de producción y aquellos que pierden su pertenencia al sistema. La nueva cuestión social reposa en el presente sobre la pareja trabajo/falta de trabajo.

Así, en la actualidad, sectores enteros del mundo laboral han sido invalidados, ya no son una fuerza colectiva necesaria, se han convertido en inútiles, en supernumerarios, y están de más en la sociedad. Por lo mismo, aislados, al margen de los marcos colectivos y sin capacidad de incidencia social y política, su poder como fuerza reivindicativa se ha debilitado. Hoy lo que crea problema no es ya, como en los comienzos de la industrialización, su fijación y sometimiento al aparato productivo, sino su misma existencia.

El nuevo problema no sería tanto el aumento de las desigualdades, que en los 70 centraba el debate de la cuestión social. Lo cierto es que hoy no aumentan globalmente, sino fundamentalmente en el extremo superior y el inferior. La novedad es el surgimiento de desigualdades no reguladas, como son las que tienen que ver con el paro y la precariedad. Aunque afectan al conjunto social, se distribuyen de manera diferencial, impactando de manera más acusada a los sectores menos cualificados, etc. Las desigualdades clásicas estaban reguladas mediante una negociación conflictiva y se desarrollaban en la expectativa de una reducción creciente, según el modelo socialdemócrata. Lo cierto es que hoy cada tipo de desigualdades se añade al otro. Afrontar el problema de las desigualdades clásicas exigiría políticas redistributivas, mientras que las otras precisarían políticas de protección.

Un nuevo Estado social

Así las cosas, Castel apuesta por el rediseño de un Estado social adaptado a las nuevas exigencias tecnológicas y de flexibilidad laboral, pero sin ceder en la defensa de los derechos y protecciones. Derechos y protecciones laborales que han supuesto una auténtica revolución social, por lo cual es preciso preservarlos y ampliarlos. Y frente a los que reclaman, como André Gorz, la



4. PLURAL 2

“salida de la sociedad del trabajo”, Castel defiende que, pese a su creciente precarización, el trabajo no ha perdido su importancia y centralidad y, por ello, debe ser considerado como el frente de lucha principal.

Una genealogía del individuo

Su último proyecto innovador e inconcluso fue una sociología o una genealogía del individuo. De ello da cuenta, por ejemplo, en el bello texto *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo* (2003). Se trataba, en primer lugar, de una crítica al modelo neoliberal. En particular, de uno de los pilares básicos de su ideario: la concepción del individuo como un ser autosuficiente.

Sin embargo, para Castel no hay individuo sin soportes. La propiedad privada ha sido históricamente uno de los más importantes, garantizando a la burguesía la independencia necesaria para disfrutar de la ciudadanía política. Con el Estado social surge la propiedad social, como un análogo de la propiedad burguesa. Un modelo inédito de propiedad, configurado por los derechos y protecciones sociales y merced al cual los miembros de las clases populares han accedido al reconocimiento como individuos, al estatuto de individuo. Ya que la propiedad social funcionaba como base de la independencia económica y social y, con ello, de la ciudadanía social y política del proletariado. Se democratizaba así una prerrogativa de las clases dominantes,

pero que en rigor es uno de los fundamentos de la modernidad y de la declaración universal de los derechos humanos y de la democracia misma.

Sin embargo, con el retroceso de los derechos sociales, asistimos a la emergencia de lo que Castel denomina “individuo por defecto”. Por defecto de soportes sociales, y ello cuando, además, se impone el mandato social y laboral de actuar como un individuo responsable y autónomo. Un indivi-

duo en disposición de crear su propio puesto de trabajo, de emprender, de ser el empresario de sí mismo, etc. Lo que con frecuencia se traduce en un fracaso para los que carecen de soportes y en una dinámica que conduce al paro, la ruptura de vínculos colectivos y al aislamiento social.

En verdad, este proceso se inscribe en una dinámica general de individualización que atraviesa la sociedad fracturando los colectivos en los que se apoya el sistema de solidaridad y protección social. Se produce, además de por el fenómeno del paro, como efecto del nuevo régimen laboral dominado por el “modelo biográfico” del que habla Ulrich Beck, de la individualización de las tareas, de movilidad laboral, etc.

En el otro extremo se desarrolla el “individuo por exceso”. Dispone de un exceso de recursos que lo convierte en alguien supuestamente al abrigo de las coacciones y obligaciones sociales, y que vive como si no existiese la sociedad.

Con el retroceso de los derechos sociales, asistimos a la emergencia de lo que Castel denomina “individuo por defecto”



ROBERT CASTEL. LA UTOPIA...

No hay una oposición entre individuo y Estado, como pretenden el liberalismo y ciertas orientaciones de izquierda. El individuo moderno está atravesado por el Estado. No son las regulaciones estatales las que impiden el desarrollo individual, como piensan los liberales, pues precisamente son dichas regulaciones las que han permitido a las clases populares vivir positivamente como individuos. Es decir, no estar sometido a la necesidad, ni a la dependencia de nadie, y así poder vivir como sujetos independientes que controlan su propia vida y realizan diferentes estrategias profesionales, educativas, culturales, etc.

El compromiso del sociólogo

Según Castel, “lo que se hace en ciencias sociales se inscribe siempre en el marco de un debate de sociedad que exige se tome partido” (Castel, 2001: 185). En este sentido, en el contexto de las luchas antipsiquiátricas de los años 70 y 80, entabló una relación de alianza con el psiquiatra crítico Franco Basaglia, quien consiguió el cierre por ley de los manicomios en Italia. Un sistema semicarcerario formalmente terapéutico, pero donde imperan relaciones de poder homologables a las del presidio, la cárcel o el cuartel. Castel encarnaba entonces la figura del intelectual específico comprometido en las luchas parciales e institucionales. Una figura sin la pretensión hegemónica del intelectual tradicional y diferente también del intelectual orgánico vinculado a los partidos políticos. De la relación con Basaglia guarda una enorme nostalgia, como en general de aquella época de gran efervescencia de las ciencias sociales y luchas sociales, y en las que la conexión entre trabajo intelectual y práctica militante era fácil y habitual.

En el nuevo contexto de debilitamiento y reflujo de las organizaciones políticas y sindicales, este tipo de relaciones son complicadas. Y es que el proletariado, que fue la referencia esencial del pensamiento crítico en los 70, ya no es portador de una alternativa social transformadora como lo era entonces:

“La construcción de una fuerza de protesta y transformación supone la reunión de por lo menos tres condiciones: una organización estructurada en torno a una condición común, un proyecto alternativo de sociedad y el sentimiento de ser indispensable para el funcionamiento de la máquina social. Si la historia social giró durante más de un siglo en torno a la cuestión obrera, fue porque el movimiento obrero realizaba la síntesis de estas tres condiciones: tenía sus militantes, sus aparatos, un proyecto de futuro, y era el principal productor de la riqueza social de la sociedad industrial. Los supernumerarios de hoy no satisfacen ninguna de estas condiciones” (Castel, 1997: 445).

Aunque, sin duda, no se trata de una situación definitiva y como ya sucedió en el pasado, señala Castel, es previsible su pronta reconstrucción como una fuerza social y política. Indica Castel:



4. PLURAL 2

“Lo primero es que no es evidente que todas esas poblaciones invalidadas estén resignadas. La existencia del movimiento de parados, incluso aunque es minoritario, muestra lo contrario (...). Una salida positiva pasaría por una colectivización de ese potencial de resistencia. Si enseguida a la clase obrera no le ha ido mal, al menos en un primer tiempo, es porque pronto se organizó como una fuerza de organización colectiva” (Castel y Haroche, 2003: 199).

Con todo, la crítica sociológica ha debido aprender el camino del realismo y moderar su alcance. En el campo intelectual la toma de posición política de Pierre Bourdieu a favor del revolucionarismo político contrasta con la de Castel. El autor de *El Psicoanálisis* (1980a), que se define como un *socialista radical*, considera que esta opción es minoritaria y tiene hoy poca credibilidad. Así, entre las dos vías al socialismo que han competido durante más de un siglo, opta por la reformista. Frente a la estrategia revolucionaria de un cambio del modelo de Estado se impone la socialdemócrata de una reforma y una mejora social progresiva. Porque el Estado, frente a su anterior concepción como un poder normativo y disciplinario del proletariado, aparece ahora como barrera de una economía basada en la búsqueda del beneficio a cualquier precio. Por otra parte, señala Castel, en el haber del reformismo está el desarrollo de lo social, de la propiedad social. Así, a la vez que reivindicaba el carácter crítico de su sociología, señalaba en el Círculo de Bellas Artes, en una de sus últimas vistas a España en 2004:

“Hoy en día el reformismo de izquierdas audaz representa la posición maximalista de una izquierda creíble, decidida a poner en marcha un proyecto político de desarrollo de las protecciones sociales. Un programa de esta naturaleza contiene el germen de utopía necesario para mantener la esperanza de contribuir a mejorar el curso del mundo” (Castel, 2006: 26).

Juan Tabares es profesor de filosofía jubilado

Referencias

- Castel, Robert (1980) *El orden psiquiátrico. la Edad de Oro del alienismo* (Prólogo de Michel Foucault). Madrid: La Piqueta.
- (1980a) *El psicoanálisis. El orden psicoanalítico y el poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1980b) *La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post-psicoanálisis*. Barcelona: Anagrama.
- (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- (2004) *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topia.



ROBERT CASTEL. LA UTOPIA...

(2006) *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

(2010a) *La discriminación negativa. ¿Ciudadanos o indigentes?* Barcelona: Hacer.

(2010b) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. México: Fondo de cultura económica.

Castel, Robert y Lovell, Anne (1980) *La sociedad psiquiátrica avanzada. El modelo norteamericano*. Barcelona: Anagrama.

Castel, Robert *et al.* (1992) "Autour de Robert Castel", *Revue Vie sociale*, 3/4.

Castel, Robert y Haroche, Christine (2003) *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Rosario: Homo Sapiens.

Castel, Robert y Martin, Claude (2012) *Changements et pensées du changement. Échanges avec Robert Castel*. Paris: La Découverte.



ANDY DURGAN

VOLUNTARIOS POR LA REVOLUCIÓN

LA MILICIA INTERNACIONAL DEL POUM
EN LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA



LAERTES





5. FUTURO ANTERIOR

Los indios catalanes en el Imperio Negro español

Albert Portillo

■ La emisión del documental de TV3 *Negrers. La Catalunya esclavista 1/* desató la tormenta perfecta para que todos los tabúes sobre la acumulación primitiva de capital en Catalunya salten por los aires. La apertura de este debate, que ha llegado para quedarse, ha generado una conmovedora actitud defensiva en el espectro conservador; basta con oír al periodista Jordi Basté despavorido ante los ataques a los *intocables* de la Barcelona modernista (*RAC1*, 23/02/2023).

No por esperada fue menos virulenta una reacción que pretendió sofocar el debate con ridiculizaciones *ad hoc*. Más sorprendente ha sido la estupefacción de una parte de la izquierda que ha llegado a tildar de “importación de los campus norteamericanos” la participación de la burguesía catalana en el tráfico de esclavos o minimizando su centralidad en la acumulación primitiva de capital.

Lo cierto es que las investigaciones históricas más recientes permiten afirmar que el alcance del tráfico de esclavos no sólo fue absolutamente determinante para la formación de la burguesía catalana y española, sino que también lo fue para la industrialización. Del tráfico de esclavos y de la mano de obra esclava en las plantaciones cubanas brotaron fortunas fabulosas que a finales del XIX migraron a Barcelona para invertirse en grandes fábricas y empresas inmobiliarias especulativas que cambiaron el aspecto de la ciudad.

“La esclavitud directa es el eje central de nuestra industrialización en la misma medida que la maquinaria, crédito, etc. Sin la esclavitud no se obtiene algodón, sin algodón no existe industria moderna. La esclavitud es lo que ha dado valor a las colonias; las colonias son las que han creado el comercio mundial; el comercio mundial es la condición necesaria para la maquinaria industrial a gran escala” (Marx, 1972: 21).

De tal modo que el hilo conductor que Marx vio con total claridad en la economía política del Imperio Británico aparece también aquí, desde las calles señoriales del *Passeig de Gràcia* hasta las fábricas tenebrosas del *Vapor Vell* de Sants o de *l’Espanya Industrial*.

Y con la migración de capitales ensangrentados aparecía, de rebote, una burguesía feroz acostumbrada a dirigir la mano de obra con el látigo esclavista y con un despotismo absoluto que los convertía en virreyes de las fábricas metropolitanas, tal y como habían aprendido en las plantaciones coloniales. Como

1/ <https://www.ccma.cat/tv3/sense-ficcio/el-gran-negoci-dels-negrers-al-sense-ficcio/noticia/3210474/>

había visto agudamente el crítico de la economía política burguesa en un famoso capítulo sobre la acumulación



5. FUTURO ANTERIOR

originaria: “En general, la esclavitud encubierta de los obreros asalariados en Europa exigía, como pedestal, la esclavitud *sans phrase* [desembozada] en el Nuevo Mundo” (Marx, 1975: 949)

No podía ser de otra forma, dada “una cadena de producción en la que la disciplina por medio de la violencia era la norma que hacía funcionar el sistema” (Piqueras, 2021: 21). Una mentalidad burguesa formada por la experiencia de haberse enriquecido por medio de un auténtico “Imperio Negro Español”, como lo ha llamado José Antonio Piqueras (Piqueras 2021: 43).

Por eso, cuando nos adentramos en la acumulación de capital catalana y española rompemos uno de los principales mitos de la burguesía según el cual la industrialización habría sido fruto del propio ahorro, del acierto inversor y la predisposición para negocios bienaventurados en las Américas. Puesto que un cálculo a la baja sobre los beneficios del tráfico de esclavos español entre 1821 y 1867 lanza una estimación de 58 millones de dólares por 443.000 africanos deportados que podría ser de 130 millones de dólares según aquellos que computan 700.000 personas esclavizadas (Piqueras, 2011: 111).

Es decir, se mire como se mire, “España fue un actor histórico relevante tanto en relación con el tráfico de esclavos como en relación a la esclavitud colonial, en sus dominios americanos” (Rodrigo y Alharilla, 2022: 8), como ha concluido Martín Rodrigo. Un actor, España, del que Oriol Junqueras ya dijo que “los comerciales catalanes eran los máximos beneficiarios del sistema colonial español (...) desde principios del siglo XIX, la vieja clase dirigente cubana tuvo que recurrir a comerciantes hispánicos –muchos de ellos catalanes– para mantener el suministro de esclavos” (Junqueras, 2018: 62)

Detrás, pues, del simpático término de indiano radica el secreto vergonzante innombrable, como ha señalado uno de los máximos especialistas en la materia, el ya citado Piqueras: “El negrero es la representación más acabada del indiano al personificar como nadie el triunfo económico y el reconocimiento social, ya que la magnitud de los capitales reunidos raramente admite comparación” (Piqueras, 2021: 27).

Esta burguesía, premiada con títulos nobiliarios por la monarquía, encontrará sistemáticamente el apoyo de ésta para sus *affaires* desde el principio, con la cédula real del 28 de febrero de 1789 por la que Carlos IV liberalizaba el tráfico de esclavos. Las consecuencias de este apoyo estatal al negocio resultarán en que el 50% de los esclavos introducidos en la América española lo serán entre 1790 y 1867. Y del fruto de esta “deportación continuada y masiva” (Piqueras, 2021: 19) resulta un juicio inequívoco: “el trabajo forzado constituía una de las bases sobre las que se edificaba el capital industrial y financiero de la misma forma que había sido un apoyo fundamental en la primera acumulación a gran escala, comercial y dineraria” (Piqueras, 2021: 43).

¿Cuál fue la participación catalana? Pues las estimaciones más bajas indican que para el período de 1815-1820 un 21,7% de los barcos negreros responsables del tráfico de esclavos con Cuba eran catalanes. Si miramos los años 1821-1845 resulta que del total de barcos negreros capturados y juzgados por el tribunal de Sierra Leona, el 23% eran catalanes (Piqueras, 2021: 71).

Esta participación no quedaba enmarcada sólo en el tráfico, sino que también se incorporaba ávidamente a la propiedad de las plantaciones. Tal y como hará patente Pedro de Sotolongo, delegado de los grandes plantadores en Cuba, al recibir los refuerzos paramilitares, los *pelayos*, como los calificaba la prensa negrera, enviados desde Barcelona en 1869: “¿sabéis qué guarismo representan en Cuba las fortunas de los catalanes residentes aquí y ausentes hoy en Cataluña? Si posible fuera presentarlos serían asombrosos. Pues si una parte muy considerable de las riquezas de Cuba es propiedad de Cataluña, he ahí vuestro derecho a ser bien recibidos” (Maluquer, 1976: 46 y ss.).

No por casualidad el reformista José Manuel Mestre había descrito algunos años antes al ex secretario del Gobierno Superior de Cuba la existencia de un “omnipotente partido catalán” capaz de poner y sacar a capitanes generales. En el caso de la metrópoli, el omnipotente partido era capaz de asesinar a presidentes, Joan Prim, de derribar a monarquías, Amadeo de Saboya, y de tumbar al primer régimen democrático y popular, la Primera República. Ciertamente, la

La llamada revolución gloriosa de 1868 logró iluminar de forma fehaciente este secreto atronador

llamada revolución gloriosa de 1868 logró iluminar de forma fehaciente este secreto atronador, de tal modo que “el orden colonial quedaba revelado a ojos de propios y extraños con total claridad” (Piqueras, 2011: 237).

Por estos motivos, el movimiento obrero catalán combatía frontalmente “la esclavocracia”, como denunciaba la prensa satírica republicana a la

burguesía monárquica. Un término que inspiró al gran historiador cubano Manuel Moreno Fragnals cuando lo llamaba, en relación con uno de los grandes negocios esclavistas, “sacarocracia”.

El árbol de la libertad de los negros: jacobinismo contra esclavismo

Junio de 1802, el genial militar que ha conducido a la proclamación de la Primera República negra de América es arrestado a traición por Napoleón, pero en una sola frase Toussaint L'Ouverture hace retumbar los miedos de la contrarrevolución:

“En me renversant, on n'a abattu à Saint-Domingue que le tronc de l'arbre de la liberté des Noirs; il repoussera par les racines, parce qu'elles sont profondes et nombreuses” [Derrocándome, sólo han talado el tronco del árbol de la libertad de los negros; volverá a brotar de las raíces, porque son profundas y numerosas] (Marius, 2002: 69).

Llevaba así hasta sus últimas consecuencias la premonición de Danton cuando la Convención Jacobina inicia la fase más espectacular de la Revolución Francesa. Una fase que se estrena con el decreto de abolición sin indemnización de la esclavitud en las colonias. Danton escribe el 4 de febrero –pluvioso en el



5. FUTURO ANTERIOR

calendario republicano- de 1794: “En jetant la liberté dans le nouveau monde, elle y portera des fruits abondants, elle y poussera des racines profondes” [Llevando la libertad al nuevo mundo, traerá frutos abundantes y hará brotar raíces profundas] (Marius, 2002: 68).

Unas raíces y unos frutos que comparten una misma savia jacobina regada con la alianza de los *sans-culottes* parisinos con los esclavos de Haití y Santo Domingo o, como dejara dicho el gran historiador C. L. R. James, “lo que las masas de Haití comienzan, las masas de París terminan” (James, 2022).

La concepción republicana de la fraternidad, que los jacobinos negros defenderán a ultranza, tendrá un eco abolicionista en las colonias y, al mismo tiempo, marcará uno de los combates más intensos de los jacobinos blancos en Francia. Ya que tanto en la Primera República Francesa (1792) como en la Segunda de 1848 el esclavismo y el antiesclavismo serán las consignas de batalla de la reacción y la revolución, en el agudo análisis de un observador alemán bastante barbudo:

“Bonaparte, que había subido al poder, halagando los más bajos instintos de los hombres, no puede mantenerse en él más que comprando día tras día a nuevos cómplices. Así, con la renovación de la trata de esclavos no ha restaurado sólo la esclavitud, sino que ha ganado a su causa a los plantadores. Cuanto hace degradar la conciencia de la nación es para él una nueva garantía de poder. Hacer de los franceses una nación que se entregue a la trata de esclavos será el medio más seguro de esclavizar a Francia, la cual, cuando fue ella misma, tuvo la valentía de proclamar ante la faz del mundo entero: ¡Que perezcan las colonias, pero que vivan los principios! Una cosa al menos ha cumplido Bonaparte. La trata de esclavos se ha convertido en el grito de batalla entre los campos imperial y republicano. Si hoy la República Francesa se restaura, mañana España se verá *obligada* a abandonar el infame tráfico” (Marx, 1971: 100).

“El grito de batalla entre los campos imperial y republicano”... Y si esta dinámica de feroz lucha de clases espolea a las Repúblicas de Francia no es menos cierto que la reencontramos con la misma intensidad en la Primera República española. La diferencia estriba en que la historiografía marxista y republicana francesa nos lleva décadas de ventaja en el estudio del republicanismo antiesclavista. Pero esto no significa que en Catalunya no haya existido un movimiento popular equiparable contra los traficantes de carne humana. Si los esclavistas se organizaban en lobbies, como el de Barcelona presidido por el inefable Joan Güell y Ferrer y Antonio López y López, los republicanos sacan a 14.000 manifestantes contra estos (Janué, 2022: 136). Pero es que las conspiraciones de los primeros serán las que harán caer la monarquía democrática mientras que el empuje de los segundos llevará a que la República se estrene con la abolición de la esclavitud en Puerto Rico. Desde las páginas de *El Estado Catalán* un joven Valentí Almirall marcará el tono intransigente que siempre ha caracterizado al jacobinismo autóctono:



“Si para conservar las Antillas debemos conservar la esclavitud; si de la integridad del territorio es condición precisa que se haga de los hombres cosas, que el látigo se levante por el hombre contra el hombre, que se pierdan las Antillas y que se resquebraje esa integridad” (Almirall, 1873: 1).

Así pues, pensar que el antiesclavismo es una moda importada de los campus norteamericanos, aparte de ser falso, es más bien propio de una forma de pensar en todo caso ajena a la republicana.

También, insistir en la matraca de que el tráfico de esclavos y las plantaciones coloniales no tuvieron ningún peso en la acumulación de capitales no sólo es una hipocresía, ya refutada, sino que ignora que la prepotencia de la burguesía esclavista llegaba al punto de edificar palacetes de estilo hacienda colonial con plantas de algodón esculpidas en la entrada, tal y como hizo Gaudí para los Güell en la mansión de Pedralbes.

Y más aún, como señaló Oriol Junqueras en *Els catalans i Cuba* (1998), los apellidos de esta burguesía resuenan en todos y cada uno de los golpes de Estado que desde 1874 hasta 1936, pasando por 1923, se han hecho contra toda revolución democrática y popular.

“Al llegar a cierto punto uno deja de defender cierta concepción de la historia para defender la historia misma”, y esto que dijo Edward Palmer Thompson para el movimiento obrero inglés nos vale para no confundir la historia de los carniceros de humanos con la nuestra. Dicho con las palabras que citaba un espantado Jordi Basté en la emisora de radio *RAC1*: “Debemos cargarnos Gaudí, los Güell, el cancionero colonial, todos los pilares simbólicos de la marca Catalunya y también de la marca Barcelona”. Una declaración que tiene la virtud de delimitar campos y comenzar a abordar la tarea de la reparación de los mayores agravios imperialistas con el mismo empeño reclamado por Francia Márquez, la vicepresidenta colombiana, en el Forum Permanente de Afrodescendientes de la ONU, donde reclamó “acciones reales y concretas de reparación histórica” 2/.

Albert Portillo es politólogo y miembro de la redacción de *Debats pel demà*

Referencias

- Almirall, Valentí (1873) “La cuestión de Cuba”, *El Estado Catalán. Diario Republicano, Democrático, Federalista*.
- James, Cyril Lionel Robert (2022) *Los jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture y la Revolución de Haití*. Iruña: Katakarak.
- Janué, Marició (2002) *Els polítics en temps de revolució. La vida política a Barcelona durant el Sexenni revolucionari*. Vic: Eumo Editorial.
- Junqueras, Oriol (1998) *Els catalans i Cuba*. Barcelona: Pòrtic.
- 1/ <https://www.youtube.com/watch?v=Md-tewFXvaUc>
- Maluquer de Motes, Jordi (1976) “La burguesía catalana y la esclavitud en

5. FUTURO ANTERIOR

- Cuba: política y producción”, *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí* (3a época).
- Marius-Hatchi, Fabien (2002) “La Révolution caribéenne comme ultime rempart du droit naturel”, en Florence Gauthier (ed.), *Périssent les colonies plutôt qu’un principe! Contributions à l’histoire de l’abolition de l’esclavage, 1789-1804*. Paris: Société des études robespierristes.
- Marx, Karl (1971 [1858]) “El gobierno británico y la trata de esclavos”. Londres: *New York Daily Tribune*, 18/06, en Marx y Engels, *Acerca del colonialismo*, Progreso, Moscú, pp. 96-101. Accesible en https://proletarios.org/books/Marx-Engels-Acerca_del_colonialismo.pdf.
- (1972) “The Life-Destroying Toil of Slaves”, en Padover, S. (ed.). *The Karl Marx Library, Vol. II: On America and the Civil War*. Nueva York: McGraw-Hill.
- (1975 [1867]) *El Capital*, Capítulo XXIV: La llamada acumulación originaria, I, 3. Madrid: Siglo XXI.
- Piqueras, José Antonio (2021) *Negreros: Españoles en el tráfico y en los capitales esclavistas*. Madrid: Libros de la Catarata.
- (2011) *La esclavitud en las Españas*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Rodrigo y Alharilla, Martín (ed.) (2022) *Del olvido a la memoria. La esclavitud en la España contemporánea*. Barcelona: Icaria.



6. VOCES MIRADAS

En tanto que mujeres

Cristina Morano

■ Enunciar y reconocer la posición de desigualdad de género desde la vivencia, en tanto que mujer, trabajadora, imbricada en las luchas sociales de su entorno, es el eje que levanta el último poemario de la murciana Cristina Morano (1967); un libro ganador del III Premio Internacional de Poesía Crítica Álvaro Tejero Barrio (creado en la memoria de nuestro compañero). Estos poemas recorren, con registro claro, estudiada progresión y léxico cotidiano y reconocible, esa denuncia con potencia, versos certeros y capacidad de conmover.

También introduce la escritora pequeños giros y metáforas en los versos, que avivan el ritmo y afianzan el impacto emocional. Lo hacen porque apelan a lo colectivo, porque señalan que la afectación individual no es una cuestión personal, sino social. En lo cotidiano, en lo laboral, en las tenues interacciones urbanas se ponen en evidencia esos desequilibrios y esas dimensiones de poder, que aúnan clase y género. Con una afirmación de sororidad, la autora equilibra la tensión a través de un juego con la sintaxis que logra acumular y contener, para evitar que se desborden y que se diluyan, la rabia y el grito movilizador. De ahí la potencia que se renueva en cada lectura de estas composiciones: porque no se agota ni se evapora su pulsión de convocatoria, la ira que inaugura la esperanza del caminar contracorriente acompañadas, en feroz levantamiento por la dignidad.

Además, Morano, de firme conciencia animalista, abre un vínculo de esa opresión con los animales no humanos y extiende, mediante una conexión ecofeminista, las raíces que generan ambas esferas de dominación para comprender que beben de la misma fuente: el patriarcado. Contra él apuntan estos poemas; contra él debemos seguir trabajando en todos los ámbitos.

Alberto García-Teresa





EN LA PLAZA PÚBLICA

Yo estoy aquí, clausurada. Ana Becció
No nos leen. Concha García

Es una cicatriz, no una pintura
lo que ciñe la boca a las mujeres,
no una venda sutil: un alambrado
callarse milenario.

Qué dijimos, no consta:
qué pedimos, no saben.

Silenciadas
no en el *no-lugar*, no en el margen,
sino en el centro mismo de la *polis*,
vistas por todos y por todos desoídas.

Los animales tienen voz:
son temidos arriba, en lo lejano cazando,
el árbol sonará si el aire lo arrebató,
la mar canta en los bordes de los puertos.
Solo nosotras cuando hablamos
somos borradas del discurso,
corregidas, visadas, ayudadas.

Podríamos fregar el suelo
de las Cortes. Así complaceremos.
Podríamos vestir con taconazos
y shorts. Así entraremos en la escena.

*-Compañeras, ¿qué hubo?, ¿les dijeron
que las estamos esperando?
¿A las calles?, ¿salieron?, ¿lloran?*
Nosotras aprendimos: lo agrio de las plazas
públicas, nos dejaron solas
en la defensa de lo libre.

LAS CUIDADOSAS

No hay armas ni canciones fuertes,
ni cielos, ni sabor a vencer nunca,
no hay otra cosa que sigilo
en esta casa nuestra, hermanas;
nada más que nosotras
quedas.





Atentas al afuera,
al ruido que intuimos más allá
de los pasillos.
En los dentro mudas,
erguidas, firmes en la imitación
del animal suave.

Sin ser suaves
nosotras.

Indefensas en las casas,
guardamos la vajilla sin usar
los cuchillos, limpiamos los cerrojos
y echamos las cortinas:
con nuestra misma mano nos ceñimos
el velo.

Al fondo del pasillo
se mueven las mandíbulas, aúllan
los instintos, se amargan las entrañas,
se nos hace de sal el cuerpo
si desandamos camino.

Y de lo callado nuestro, sólo
acertamos a decir: ten cuidado.
Siempre nos decimos el cuidado.
Como una joya atroz, lo damos a las hijas,
y hasta el final de la vida procuramos
que no tengan olvido los cuidados.

MIS MADRES Y MIS PADRES

Cuando mis madres fregaban
las cucharas después de las comidas
tenían los dedos llagados por el frío.
Cuando mis padres se vestían
para salir a trabajar de madrugada
tenían las manos y la garganta
llagadas por el frío.
Preguntaba porqué
la división de la desgracia
si tan idéntica la herida.

Yo quise decidir mis propias llagas
futuras y elegir por cuál de ellos:
por el trabajo duro en los oficios,
por el duro trabajo de las casas.





Mis madres y mis padres soy
desde entonces sin tregua.
Las manos destruidas del trabajo
me las rompo también en las labores
internas del cuidado.
Y si merezco un lecho, es heredad
de unas y de otros, soledades
comunes de mi clase.

CONVOCATORIA A LAS PLAZAS

*Si tocan a una, nos tocan a todas.
Frases que coreábamos*

Asumo la defensa y os convoco,
soy una en compañía de otras
des-plazadas. Que pongo las palabras,
que no busco dinero, que rechazo
las botas sobre el cuello.

Yo conozco

la vida que os espera, venid a preguntarme,
tomad estos poemas de la angustia,
puestos afuera del discurso
por cantar fuerte las heridas.

Preparaos a ser difuminadas.
*-‘Poesía social’ nos lo llamaron,
con ese adjetivo se lo jalar de encima;
se lo archivan bien fuerte, reconducen
la historia del poema hacia lo inane
que ellos llaman esencia, metafísica,
cualquier otra pendejada*

que no hiera al poder.

Ninguna hasta la tarde ha de moverse
pues la noche ha sido tormentosa
y hemos usado la mañana en calentarnos,
aprovisionar las cargas, desmadejar
el sueño. Los escuadrones de la huida
y los de los ataques
preparamos. Esta es la llamada:
atentas al graznido.





*-Taconazos y rímel para hacernos
mueble, cosa que puede así apartarse,
¿o elegiremos velo a la cabeza?
-Vamos a decir no a todo.*

Los fuegos, los abismos, infecciones
que en las redes o dentro de las casas
guardamos, las ciudades desconocen.
Maestras de la pena, fabricando
enferos del cuidado y del regreso,
dispuestas las airadas, guarnecidas,
vamos.

SIN ALIENTO

*¿Qué parte eres tú del perro?
¿El aullido que alza en la noche señales de fuego
o lo que escarba en el suelo, cegado de barro?*

Fragmento de "No volverás a hablar nuestra lengua", de la autora.

En las madrugadas de hielo,
el aliento de las galgas
colgadas en el cornijal
se escribe en el aire.

Los que jugaban con ellas,
les pusieron la cuerda al cuello,
las ataron a ramas
no demasiado altas.
Se marcharon.
Las galgas esperaron,
tocando el suelo con apenas las uñas,
pero sus fuerzas se acababan.

Eso respondí cuando mi esposo
me preguntó cómo eran las mujeres.
Que la vida entre nosotras
no es tristeza, es ese ahogarse.

Seres que buscan, mis compañeras,
comida y encuentran
una monda de naranja,
se comen ese olor de primavera
en mitad del invierno





cual perro que conoce lo que alienta,
lo que se escribe en el aire.
Para el animal, el perfume
es el libro.

Nosotras, estas animales,
seres estrangulados,
seres atravesados de seres,
que cuelgan
para que mueran despacio, rozando
la tierra. Las que leen
su propia muerte viniendo.
Las que huelen el verano en el hielo.
Las que ponen palabras.
Las qué.

LAS SUAVIDADES

Tomé una copa de la mesa:
era mi soledad toda la noche.
Me metí en la cocina sin saber
que ese era mi exilio.
En la cama abracé a mi esposo:
la losa de mi tumba.

Son las cosas domésticas sutiles
zonas de la obediencia y del castigo.
Bajar la voz es un aprendizaje
para no molestar a *los mejores*.
Hablando con murmullos, fui dejando
mi palabra en el limo y en *lo* dentro.

Nos han tirado piedras por encima
de los gritos. Un velo nos pusieron
y nosotras lo hemos decorado,
celebrado, llevado con tacones,
con nuestra propia mano nos ceñimos;
hemos adelgazado por tener
una estatua en el centro de jardines.

Tan solo la Belleza nos dejaban
y eran cárcel también las suavidades.





7. SUBRAYADOS

Post Babilonia

Miquel Amorós

Virus, 2022

128 pp. 12 €

José Luis Carretero Miramar

■ Este libro es un breve, pero potente, aldabonazo del autor sobre las causas de la devastación de las grandes conurbaciones de nuestro tiempo y sobre la degradación estructural de la vida comunitaria y los territorios en el capitalismo contemporáneo. Recorriendo el paisaje inhabitable del capitalismo tardío, Amorós nos plantea abiertamente el incómodo escenario de las dinámicas de destrucción social que implementa, sobre los territorios urbanos y periurbanos, la expansión de la urbanización, del turismo de masas y de las nuevas formas de valorización del capital.

Para Miquel Amorós, la complejidad y el tamaño de los conglomerados urbanos actuales prohíben la menor sociabilidad práctica y la más mínima cultura política. Por eso, afirma que “el desmantelamiento metropolitano ha de ser el eje del pensamiento crítico y la acción radical transformadora”. En ese sentido, en un escenario en el cual “la tierra se ha transformado plenamente en capital”, Amorós mantiene que “reivindicar un uso racional y sostenible del suelo, ya esté abandonado o no, equivale a proclamar la resistencia a la urbanización y a la industrialización como sustrato de cualquier ocupación”. Esto es así ya que “la función social del territorio es fundamental para los humanos: el territorio ha de educar y formar para la acción comunitaria en simbiosis con la naturaleza.

Ha de ser la base de la dignificación de la existencia”.

A su vez, el libro incorpora análisis concretos de la condición metropolitana en México, así como de los procesos de urbanización y de expansión del turismo de masas en el Pirineo catalán y en la isla de Mallorca. Reflexiona, también, sobre los mecanismos de ordenación urbana en las “Neometrópolis” y sobre las dinámicas ciudadanas de defensa del territorio. Para terminar, finaliza con un acercamiento crítico y actualizador al concepto de “conurbación” sostenido por Patrick Geddes.

El texto de Amorós, en ocasiones, puede resultar maniqueo. No reconoce las contradicciones ni las ambigüedades de los intereses de los diversos sectores económicos, de las actuales estructuras institucionales y de movimientos ciudadanos como el de la economía social y solidaria, como espacios siempre en disputa entre los intereses del capital y las prácticas emancipadoras. El resultado previsible es una apuesta maximalista que no detalla las estrategias concretas de implementación de la alternativa que propone.

El volumen, pese a ello, merece ser leído con placer como una potente e informada crítica de la devastación urbana de nuestro tiempo, y una valiente apuesta por una alternativa comunitaria que devuelva a la vida la densidad que la hace vibrar en nuestro interior.



7. SUBRAYADOS

Biciosas o la necesidad de queerizar lo queer

Ana Amigo Ventureira
Kaótica, 2022
271 pp. 16 €
Coral Bullón

■ Antes de empezar a leer *Biciosas*, las tripas me avisaban. Sabía que iba a ser lacerante y motivo de alivio a partes iguales. Por un lado, sabía que iba a doler porque iba a dejar al descubierto todas las complejidades y problemáticas que concierne (y nos cuelgan) el identificarse como bisexual. Iba a sentirme vulnerable repasando todos los momentos en los que se (nos) cuestiona a las personas bisexuales, cuando se (nos) obliga a elegir, cuando se (nos) reprime porque no encaja ni en uno ni en otro. Pero, por otro lado, encontrar una lectura que lo hiciera cierto, tangible, que lo ordenase, que lo mostrase... iba a ser un respiro, un “ahí está”, un foco de luz. Pero tampoco quería encontrar un libro autocomplaciente (y para nada lo ha sido). En fin, que no sabía si estaba preparada hasta que lo abrí. Y qué bien haberlo hecho.

Porque Ana Amigo no ha conseguido solo con esta obra compilar una (parte de) genealogía crítica de la(s) bisexualidad(es) en el Estado español a través de un estudio pormenorizado de la hemeroteca, en consonancia con otros autores que han abordado de alguna forma el tema y militantes de organizaciones y colectivos LGTBIQ+; no. O no solo ha mapeado y apuntado todos los problemas (porque ha venido a problematizar) que concierne el seguir hablando en binarismos o formas de concebir el sistema sexo/género, los prejuicios y mitos hacia

las personas bisexuales y las reclamaciones que se han llevado a cabo a lo largo de los últimos 50 años. No solo nos ha dado las claves para cuestionarnos todo.

Ha conseguido entretejer y nombrar referencias, ha conseguido que nos encontremos en sus párrafos; nos reconozcamos, nos nombremos. Siempre hemos estado ahí aunque no nos hayan visto/querido ver. Sienta las bases teóricas para poder afianzarnos como identidad y disidencia, de sentir la necesidad política de emplear esa etiqueta, de entendernos como sujetos políticos y *queer* aunque la teoría *queer* no nos haya atendido antes, y de la potencia que eso tiene; de poder construir algo desde casi cero y crear nuestras propias alianzas con el resto de luchas.

La lectura, al final, ha constituido una forma de organizar la rabia, de sentirla en otras voces en sus referencias, de sus entrevistas y de la suya propia, con un pie fuera del formato ensayístico, y de poder encontrarse en ellas. “¡Qué barbaridad!”, tengo apuntado en algunos márgenes del volumen.

No podría explicaros bien cómo me costaba acercarme a todo lo que concierne a mi identidad sexual sin tapujos, incluidas las lecturas críticas sobre la(s) bisexualidad(es) (supongo que ese miedo arraigado por el sistema que ahoga en todos los aspectos de la vida), pero después de su lectura, creo en una muy posible forma de militancia bi.



**Trabajo sexual con derechos.
Una alternativa de despenalización**

Gillian Abel y Lynzi Armstrong
Virus, 2020
348 pp. 22 €
Begoña Zabala González

■ Si ya el tema del trabajo sexual con derechos es un punto de creciente interés en estos momentos, poder leer sobre la experiencia única de su despenalización en Nueva Zelanda (Aotearoa), constituye un lujo. Más bien quienes se encuentran en estas páginas son las propias personas que ejercen la prostitución y una extendida red de activistas, investigadoras y solidarias. Se ven sus demandas y se transcriben sus opiniones y reivindicaciones. Como elemento central debe destacarse que nadie duda del enorme paso que ha supuesto lo que se denomina “la entrada en el círculo de luz de la despenalización”. Porque se trata de un círculo que afecta no solamente a las personas que realizan el trabajo sexual, sino a todas las redes y actividades que se mueven en su entorno. La diferencia entre penalizar y criminalizar, y sus respectivos círculos, queda muy bien expuesta, especialmente en la primera parte, que analiza cómo se produjo el cambio legislativo. También su estrategia para lograrlo y lo que se ha quedado en el camino. Como en tantos sitios y lugares que conocemos bien, unido a las personas migrantes.

También se explora extensamente la diversidad de las trabajadoras sexuales y, expresamente, se dedica un capítulo a las personas trans que, por su condición sexual, además de la del trabajo, se ven afectadas y estigmatizadas de forma especí-

fica. Finalmente, la última parte se titula “Percepciones de las trabajadoras sexuales” y toca los medios de comunicación, el estigma y el cambio que se ha producido con la despenalización y el espacio para analizar el caso de las trabajadoras de calle y la disputa por la ocupación del espacio y la implicación comunitaria que requiere esta lucha.

Destaquemos el prólogo de Paula Sánchez, autora del libro *Crítica de la razón puta*, y el epílogo, del Colectivo de Prostitutas de Sevilla (“Clandestinas o con derechos”). En alguna medida, nos sirven para imaginar puentes entre dos escenarios tan diferentes (Nueva Zelanda y el Estado español) y situarnos, en dos apuntes, cómo de grave está en estos momentos nuestra situación, especialmente con los últimos repuntes institucionalistas de creciente criminalización del trabajo sexual.

El elenco de autoras que colaboran en el volumen también merece una mención: además de las dos coordinadoras (reconocidas en el ámbito de la investigación y la docencia), y otras, procedentes del mundo de la investigación y activismo, escriben cuatro activistas y trabajadoras, con diferentes responsabilidades, del Comité de Prostitutas de Nueva Zelanda (NZPC), colectivo de crucial importancia en esta historia de la despenalización, que ya data del año 2003.



7. SUBRAYADOS

Molinos y gigantes.

La lucha por la dignidad, la soberanía energética y la transición ecológica

Jaume Franquesa

Errata Naturae, 2023

502 pp. 24 €

Iñaki Barcena Hinojal

■ Este autor catalán trabaja como profesor e investigador en el Departamento de Antropología de la Universidad de Búfalo, en Nueva York. Este libro parte de un estudio etnográfico realizado entre 2010 y 2014 en La Fatarella (Terra Alta), al sur de Catalunya, la región más nuclearizada de España y, actualmente, con una alta densidad de parques eólicos. Es un trabajo de investigación interesante para entender los conflictos socio-ambientales y el actual modelo energético y aprender mucho de sus raíces históricas y de las lógicas políticas y económicas que hay detrás del sector eléctrico español.

Esta espléndidamente documentada obra mantiene la tesis, que suscribimos, de que la pretendida *transición energética* no existe. A su entender, lo que se está produciendo en el caso catalán y español es una avalancha de proyectos eólicos y fotovoltaicos con la intención de aumentar la producción de energía eléctrica que demandan la industria y las grandes urbes; pero sin reducción ni abandono de las energías fósiles o de la nuclear. Y todo esto cocinado a puerta cerrada entre empresas promotoras e instituciones políticas. Por eso, Franquesa distingue entre lo que denomina “eólica negra”, aquella que monopolizan las grandes empresas, concentrada en territorios rurales empobrecidos y con falta de participa-

ción local, frente a una “eólica verde” que busca ser más distribuida, con mayor participación local y orientada al ahorro energético.

Como bien plantea, los problemas socio-ecológicos van más allá del cambio climático y no pueden limitarse a un cambio en las tecnologías energéticas. Una transición ecológica, democrática y justa también debe asumir el agotamiento de recursos y la pérdida de biodiversidad y aceptar que el desarrollo de las energías renovables supone inevitablemente el uso de combustibles fósiles para su implantación. Por mucho desarrollo renovable que haya, eso vale poco si no se trasladan o sustituyen otras fuentes de energías como el carbón, el petróleo, el gas o la nuclear.

A su entender, no se puede hablar de una verdadera transición ecológica si no se reduce el consumo de energía y materiales, es decir, sin que se produzca un decrecimiento del metabolismo social tratando de planificar el sistema energético en base a las necesidades básicas de la sociedad y no en base a los intereses de acumulación capitalista.

Así, se trata de una excelente obra que retrata una comunidad que lleva décadas luchando por defender su tierra y sus raíces frente al oligopolio eléctrico, antes con la nuclear y ahora con los aeromolinos. Sus páginas nos recuerdan que la transición energética sólo será real si garantiza un mundo rural vivo y la dignidad de sus habitantes.



**Arde Babilonia.
Música, subculturas y antifascismo
en Gran Bretaña de 1958 a 2020**

Rick Blackman
Desacorde, 2022
328 pp. 20 €

Alberto García-Teresa

■ De cómo diversas organizaciones vinculadas al mundo musical se han enfrentado a las sucesivas olas de movimientos fascistas y racistas en Gran Bretaña trata esta excelente y minuciosa obra, que parte de la tesis doctoral del autor (participante en esos colectivos).

El libro aúna la perspectiva histórica con el análisis sociológico y la interpretación política de esas décadas. En efecto: indaga en tres momentos y en tres asociaciones concretas: The Stars Campaign for Interracial Friendship (1958-1959), Rock Against Racism (1976-1981) y Love Music Hate Fascism (2002-2020), como contestación de la acción fascista de esos momentos. El escritor, primero, ubica a la perfección la coyuntura en la que surgen esos núcleos de extrema derecha y, a continuación, muestra el desarrollo de los grupos antifascistas, su relación con las organizaciones marxistas, además de las asociaciones musicales propiamente dichas: su irrupción urgente, sus singularidades y, sobre todo, su determinación para parar al fascismo desde la calle, la cultura y la solidaridad. También construye un retrato de las subculturas juveniles desde una óptica ideológica (*teddy boys, mods, skinhead, hippies, punks...*). Y, cómo no, del surgimiento de los distintos subgéneros musicales dentro de su contexto (*jazz, reggae, rock, punk...*).

Así, se trata de un trabajo documentadísimo, que avanza detalladamente y con pulso narrativo.

Llama la atención la capacidad de acción de aquellos colectivos culturales antirracistas y antifascistas: no solo por la inmediata publicación de manifiestos, firmados por músicos relevantes, condenando los ataques racistas, sino por la elaboración contracorriente de marchas, conciertos y un trabajo cultural de base para facilitar la integración interracial, así como campañas articuladas alrededor de “personas de referencia” (músicos y periodistas musicales) con gran repercusión mediática.

Por otra parte, hay que señalar que Blackman sitúa la base de la construcción ideológica del fascismo en la interpretación manipulada de una percepción subjetiva de la decadencia social y su enfoque hacia colectivos sociales (judíos, inmigrantes, comunistas...). De ahí cómo esas oleadas fascistas comienzan con una extensión del discurso racista, que cristaliza en ataques xenófobos y que, seguidamente, se formula y se coordina dentro de organizaciones de extrema derecha. Por eso resulta importante comprender que la respuesta antifascista debe manifestarse en esos primeros brotes con firmeza. Antes y ahora. Aquí queda su historia como ejemplo para nuestro presente: aprender cómo romper la reproducción del imaginario y de las aspiraciones capitalistas también en el ámbito de la música popular.



7. SUBRAYADOS

La dama roja

Ángela Sánchez Pérez

Círculo Rojo, 2021

200 pp. 18 €

Carmen Ochoa Bravo

■ Este libro es una rigurosa biografía escrita como una novela, vaya eso por delante. Y nos acerca a la vida de una mujer rompedora, inteligente, luchadora, defensora y activista de los derechos de la mujer; la primera periodista profesional reconocida internacionalmente. Nacida en Rodalquilar (Almería) en 1867, murió en 1932. Su obra fue prohibida desde el 39 y, en el año 1942, fue condenada por el Tribunal para la Represión de la Masonería y el Comunismo. Se trata de Carmen de Burgos, *Colombine*.

Ángela Sánchez, enamorada del parque Natural del Cabo de Gata, en 1988 se compró una casa ruinosa cerca de Rodalquilar. Se enteró que formaba parte del Cortijo de la Unión que había pertenecido a la familia de la escritora y que allí había vivido su infancia. Desde ese momento, *Colombine* comenzó a formar parte de su vida. Buceando en las librerías de viejo, en las bibliotecas y archivos, recopiló una documentación y “libro a libro, fui levantando un pedestal a esta mujer injustamente olvidada”.

Comienza contando cómo Carmen de Burgos, acompañada de su pequeña hija, María, abandona Almería y a un marido maltratador y llega a Madrid donde empieza como periodista en el *Diario Universal*. Aquí va redactando artículos cada vez más comprometidos: la pena de muerte, el divorcio, el voto femenino... Sus crónicas, libres y sin censura, sobre la guerra de Marruecos llenan los periódicos. Las

escribe desde el lugar de los hechos y eso aumenta su prestigio profesional. Feminismo y periodismo serán los dos temas fundamentales en su vida. Gran viajera, reside seis meses en Argentina gracias a una beca de la Junta de Ampliación de Estudios. Posteriormente, la Gran Guerra le obliga a regresar de un viaje con el que iba a recorrer Europa. Fundó la Logia femenina Amor donde se registra como Gran Maestre y escribe y profundiza sobre la Masonería y sus implicaciones.

Todo el libro rezuma familiaridad y orgullo de la autora como la que sabe los años, el cariño y la admiración que hay detrás de este escrito. Los primeros estudios sobre estas intelectuales de principios del siglo XX tienen mucho de descubrimiento. Hoy es diferente. Son el comienzo de una gran cadena feminista.

Por su parte, Ángela Pérez Sánchez nace en Salamanca, donde estudia Psicología. Pronto publica *Campo de Yeltes*, *Cuatro cuentos ejemplares* y *Me quedo contigo hasta que te duermas*, en Ediciones Libertarias. Este último está centrado en el mundo rural cuando aún no era moda. En 1992 vive durante varios años con sus hijas en La Alpujarras, viaja a México y Guatemala. De esta aventura viajera surge *Crónicas de Guatemala* (Granada Literaria). Seguidamente, vive en Granada, en el Albaicín, desde donde colabora con diversas instituciones para el fomento de la lectura.

VientoSUR

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

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

Apellidos _____ Nombre _____

Calle _____ Nº _____ Escalera _____ Piso _____ Puerta _____

Localidad _____ Provincia _____

Región/Comunidad _____ C.P. _____ País/Estado _____

Teléfono _____ Móvil _____ Fax _____

Correo electrónico _____ NIF _____

Suscripción nueva Suscripción renovada Código año anterior

MODALIDAD DE SUSCRIPCIÓN ANUAL (6 NÚMEROS)

Estado español 40 €

Extranjero 70 €

SUSCRIPCIÓN DE APOYO 80 €

MODALIDAD DE ENVÍO

Entrega en mano

Envío por correo

MODALIDAD DE PAGO

Transferencia (*)

Domiciliación bancaria

DATOS BANCARIOS para INGRESO POR TRANSFERENCIA

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

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

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

Apellidos _____ Nombre _____

Calle _____ Nº _____ Escalera _____ Piso _____ Puerta _____

Localidad _____ Provincia _____

Región/Comunidad _____ C.P. _____ NIF _____

Entidad _____ Oficina _____ Dígito control _____ Número cuenta _____

Fecha: _____ Firma: _____

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



Hola, ChatGPT. ¿Puedes hacer para mí un trabajo del instituto?



¡Hola! Claro, estaré encantado de ayudarte con tu trabajo del instituto. Por favor, proporciona detalles sobre el tema y los requisitos específicos del trabajo para que pueda asistirte de la mejor manera posible.



🔄 Regenerate response

Send message



Free Research Preview: ChatGPT may produce inaccurate information about people, places, or things. [Learn More](#)

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

Federico García Lorca Poeta en Nueva York



ISBN: 978-84-124952-7-0