

Nº3



Tienes permiso para copiar, fotocopiar, imprimir...esta publicación (manteniendo la autoría y sin obtener beneficios económicos); pero sobre todo, ante todo, convierte estas palabras en actos.



"Si yo vivo de ilusiones, tú vives de excusas".

PUEBLO GITANO, ESCUELA DE INTEGRACIÓN

Texto: Enrique Menasalvas

En este esbozo de artículo quiero compartir algunas reflexiones en torno al papel de la escuela, en este caso la pública y estatal (porque hasta el momento no conozco ningún alumno gitano que esté dentro de la escuela privada y menos aún en escuelas de pedagogía alternativa) en la destrucción de los lazos tribales y culturales del pueblo gitano y su idiosincrasia como grupo

diferenciado, con pautas sociales, políticas y económicas muchas veces contrapuestas a los modos de "vida" de la cultura dominante de occidente.

El artículo no es un estudio pormenorizado de la situación que vive este pueblo, sino que nace de la observación y reflexión directa tras unas experiencias de prácticas en colegios públicos ubicados



en barriadas marginales de la ciudad de Córdoba, colegios éstos con alrededor de un 50% de alumnos/as gitanas/os.

Estos colegios, con una edificación más parecida a una cárcel que a un espacio infantil y con reglas y régimen disciplinar igualmente carcelarios, al ser “centros de atención preferente”, cuentan con un equipo de profesores/as por lo general bastante cohesionados que desarrollan programas especiales y complejos que tienen la buena intención de favorecer la integración de todas/os las/os alumnas/os, incluidas por supuesto las minorías étnicas como la gitana. Todo el lenguaje del proyecto de centro y de los distintos documentos de que se dota el centro para llevar a cabo programas especiales están repletos de buenas intenciones y análisis donde a priori se parece entender la problemática existente.

El problema, digámoslo así, no reside en la “profesionalidad” del equipo docente, su concienciación respecto a una problemática social concreta. El problema es la estructura escolar en sí misma y el contexto socio-económico al que sirve esa estructura, es decir, la sociedad de masas.

En cualquier escuela lo que predominan son los valores sociales, morales, políticos y personales de la sociedad “castellana”. Estos valores se ven reflejados tanto en el trato con los/las alumnos/as como en las enseñanzas culturales, en la poca atención que se presta a conocer y dignificar el mundo gitano. No sólo eso, la propia tendencia social invisibiliza a los/las gitanos/as, así nunca veremos un anuncio o serie de televisión, juguetes, juegos, etc.,

donde aparezcan gitanos/as, si no es para reforzar el estereotipo ya establecido. En los libros de texto utilizados en aulas con una mayoría de alumnas/os gitanas/os, todas las personas de las fotos y dibujos que aparecen son de niños/as de piel blanca, niños con el pelo corto, niñas con coletas y el resto de “normatividades físicas” que hacen que reconozcamos perfectamente la procedencia étnica, social y cultural de las personas mostradas, los/las gitanos/as o cualquier otra minoría étnica brillan por su ausencia, o mejor dicho, no brillan de ninguna manera porque simplemente no existen.

Todos los planes llamados de integración, de inserción, de promoción y demás galimatías técnicos, se han hundido en la inoperancia, porque todos ellos tienen un denominador común: considerar a los/las gitanos/as como objetos a los que reformar desde fuera, sin tener en cuenta los más elementales derechos de las personas a mantener su propia identidad cultural y su dignidad humana. En estos años ha surgido una nueva clase profesional que se podría situar entre pseudo misioneros y maestros rurales (dicho sea con todos los respetos) llamados animadores sociales, educadores de calle, orientadores de familia, etc., que se han instalado en la tarea redentora de “reformularlos” hasta convertirlos en “integrables” según los cánones de la sociedad mayoritaria.

Pero todos estos esfuerzos, que empezando por la propia administración que los subvenciona se realizan de “buena fe”, en absoluto están siendo ni serán válidos para conseguir las condiciones objetivas que hoy por hoy hacen imposible la solución positiva de la cuestión gitana.



Esto es así porque todo lo que se hace, salvo alguna excepción, tendente a la llamada integración, tiene el error de fondo de considerar que los cambios sociales que hagan posible dicha integración se tienen que producir unilateralmente en el seno de la comunidad gitana. Y ello porque se parte de la base de que son las costumbres y la forma de ser gitanas las que provocan la falta de sintonía con la sociedad mayoritaria.

Como apuntaba Pedro García Olivo en su libro "El enigma de la docilidad", existe un proceso complejo en la sociedad capitalista en el que por un lado el sistema tiende a fagocitar a todo grupo y sujeto diferenciado y por otro lado un proceso de expulsión, de vómito, de rechazo de esos mismos sujetos y grupos.

Esta absorción/fagocitación de la cultura gitana hacia la nuestra, es decir, la dominante, que tiende a homogeneizar toda cultura disidente, no es algo nuevo sino un proceso que lleva teniendo lugar cientos de años. En el caso de la escuela no podemos decir que es responsabilidad de un/a profesor/a en concreto la perpetuación de dicho proceso, pues en las prácticas he presenciado respeto general por el mundo gitano, es más bien un proceso planificado desde el poder para absorber lo antes posible a la comunidad gitana hacia la sociedad de producción y consumo, ofreciendo la marginalidad a aquellos estratos que se niegan a la integración

en la forma de vida productivista y consumista de la sociedad de masas. En el caso de la marginación a la que se encuentra expuesta la etnia gitana, no podemos hablar tanto de personas racistas en el seno de la sociedad, como de un racismo patológico y congénito en la sociedad misma, todos y todas contribuimos de una manera u otra a esa sociedad, de hecho pareciera que en nuestro imaginario colectivo el gitano ocupase un lugar terrible, construido a base de prejuicios respecto al supuesto carácter delictivo y antisocial de sus gentes, de las cuales nunca te puedes fiar.

Un paseo por cualquier cárcel del estado nos aporta datos reveladores, las cifras hablan por sí solas, el porcentaje de población reclusa gitana es 20 veces superior a su representación social. ¿Etnia genéticamente delictiva y criminal o represión étnica organizada desde las bases mismas de la estructura social?

A los gitanos se les ha despojado de su forma de vida nómada, prohibiéndoles sus rutas y trashumancias tanto regionales como internacionales, tratándoles como ladrones, delincuentes, brujas, no es exagerado decir que su persecución en tierras de Iberia dura ya más de 500 años. Esto es lo que nos dice Agustín Vega Cortés Secretario General de la Alianza Romaní (...) *Y es que la sociedad que los gitanos encuentran a su llegada era muy distinta a la que luego se conformó con el fin de la reconquista y la consiguiente unificación de los reinos*



de Castilla y Aragón. La hegemonía del cristianismo acaba con la convivencia más o menos armoniosa y pacífica entre diversas culturas y religiones (judíos, árabes y cristianos) que es sustituida por el fanatismo y la represión.

españolas: “Un único y absoluto poder político, una única religión, una única lengua, una única cultura y por consiguiente una única manera de ser y sentir”.



En esa situación, los gitanos aparecen entonces como gente peligrosa, difícil de domesticar y de controlar. Su forma libre de vivir y su apego a sus propias costumbres y tradiciones, no sólo no encajaban en la sociedad férrea y homogénea que pretenden los RR.CC. y posteriormente sus sucesores, sino que eran mal ejemplo para unos campesinos y aldeanos reducidos todos a la categoría de vasallos, más o menos resignados a vivir bajo el peso de la cruz y la espada, identificadas entre sí como una única cosa.

A partir de ahí, comienza la represión política contra nuestro pueblo que ha durado hasta hoy.(...)

Ya no hay lugar para la tolerancia, ya no se acepta a los que piensan, hablan, visten o se comportan de forma distinta. Así, en nombre de la fe, los Reyes Católicos (en adelante RR.CC.) y la Iglesia a través de su “policía política”, la Inquisición, ponen en pie los que han sido hasta hace poco los pilares ideológicos de las clases dirigentes

Una vez el proceso de sedentarización ha concluido casi en su totalidad, el sistema está intentando homogeneizarlos para que pasen a ser agentes activos y productivos en una sociedad de consumo y trabajo como la nuestra, aunque la política llevada a cabo por todos los ámbitos de la administración, tiende a globalizar a la población gitana como grupo marginal, cuya identidad colectiva se basa más en sus condiciones materiales de vida que en su identidad cultural.



Para ese proceso de homogeneización la escuela ha sido una de las herramientas más eficaces, culturizando y estandarizando a los gitanos en valores sociales modernos nunca antes asumidos por su cultura. Todo esto se refleja en la escuela de hoy en día, donde la etnia gitana o bien es invisibilizada cuando no existen entre los alumnos/as dentro de la comunidad escolar o bien está compuesta por sujetos pasivos en un proceso de homogeneización cultural del que apenas son partícipes, imperando el lenguaje y las pautas sociales del mundo castellano en los colegios con presencia gitana.

Es muy característico ver cómo muchos de los/las gitanos/as que hoy en día tienen dinero y son capaces de salir de la economía de subsistencia, sucumben al espectáculo de la vida de consumo, atraídos/as por la gran oferta de objetos y posibilidades que ofrece, valga la redundancia, la sociedad del espectáculo. Coches, motos, ropa de marca, tecnología, drogas de diseño o “marginales”, televisión y videoconsolas, etc. Lo mismo ocurre con muchos de los/las inmigrantes apenas llegados/as a occidente.

Esta tragedia social y cultural que ahoga a occidente es aceptada para aquellos últimos en subirse al carro como el mejor de los naufragios culturales, sociales y personales, habiendo sustituido la dureza del desierto o los viajes en carretas por el desierto social de las urbes de occidente y/o los infinitos viajes a ninguna parte de la adicción a las drogas, como ha pasado con los/las gitanos/as.

Estos últimos “arribistas” del sistema, viven en un gran porcentaje o bien

encerrados en las cárceles por haber querido sumarse al carro a través de los atajos que les ofrecía las actividades delictivas o bien por haber sido víctima de las drogas, enfermedad/consecuencia de esa anomia social necesaria para romper los vínculos de los que hablábamos, o sumidos en el materialismo y el individualismo, siendo hoy en día paradójicamente unos de los súbditos más fieles del consumismo y la apariencia cuando las posibilidades se lo permiten.

Aunque el proceso de fagocitación no está consumado, pues la inserción laboral de los/las gitanos/as es muy escasa, la marginalidad, la exclusión, las políticas racistas y de exterminio, a través de las drogas y la cárcel, siguen en marcha y parece que esa parte exterminadora del proceso asimilación/expulsión es la que prevalece con más fuerza y más dramáticas consecuencias para los/las gitanos/as.

Así que la escuela como parte del estado y sus políticas, tiene un papel primordial en todo este proceso, por un lado ofreciendo una mano tendida hacia aquellos sujetos que tengan la posibilidad de “integrarse” y pasar a ser personas laboralmente activas y por el otro, desechando a través del continuo fracaso escolar a aquellos sujetos sumidos en la marginalidad, condenados por sus circunstancias socio-económicas a permanecer en ese limbo entre la vida “tribal” y la sociedad de consumo, es decir, la marginalidad.





Educación obligatoria

PRISIONEROS A TIEMPO PARCIAL

Texto: Pedro García Olivo

1)

“Para educar, es preciso encerrar”: he aquí la justificación más zafia de la Escuela y uno de los dogmas *fundacionales* de la Pedagogía. Legitimado el *encierro*, los pedagogos podían definir su tarea: “amueblarlo”, “amenizarlo”, hasta “camuflarlo”...

Pero la falsía es evidente: entre “educación” y “escolarización” hay una relación compleja y una asimetría irreparable, que desautoriza toda pretensión de identificación. **No, no se encierra para educar. Se encierra para otras cosas y se educa de muchos otros modos.**

La educación *pasa, ocurre, acontece*. Ni siquiera es “deconstruible”, cabría sostener en jerga de **Derrida**. Así como no podemos “desmontar” la Justicia, y sí el Derecho, se nos escapa la Educación pero no la Escuela. La Educación *está siempre y en todas partes*. Ya se la conceptúe como “moralización de las costumbres”, como “socialización”, como “transmisión cultural” o como “proceso de subjetivación”, la Educación no cesa y nunca falta. Y tenemos “educadores naturales”, como los padres; “educadores electivos”, como esos amigos que estimamos y escuchamos con especial atención; “educadores



fortuitos”, como aquellas personas con las que *chocamos* y nos marcan duraderamente,... Y se ha conocido la “educación comunitaria”, como la tradicional gitana, como la que distinguía a las comunidades indígenas sudamericanas, como la que fructificó, antes de la llegada de los occidentales, en África Negra... Y existe la “auto-educación”, que opera a cada rato, cada vez que miramos, escuchamos, leemos... *sin directores*. En este vasto campo, dándose la Educación, no aparece la Escuela...

2)

Hay, además, otro tipo de educador, otra figura educativa, una figura entre muchas y un tipo entre tantos: el “profesor”...

¿Qué es un *profesor*? Es verdad que se trata de un “educador”. Pero concurre una circunstancia que lo particulariza y que lo *desvela*, ostenta un rango exclusivo... Nos encontramos ante un *educador mercenario*.

“Mercenario” en la doble acepción del término, política y económica. En lo político, se halla inscrito en la *cadena de la autoridad*, aparece tal un eslabón en el *engranaje del despotismo*. Su lema, en palabras de **Julio Cortázar**, sería este: “mandar para obedecer, obedecer para mandar”. En lo económico, porque, como recordó **Steiner**, proclama consagrarse a la Causa Buena, a la Causa Noble, a la Causa Justa de la Humanidad y, a continuación, *pasa factura*.

El “educador mercenario”, agente meretrício, se “desata” en la Escuela. Trabaja, pues, para la escolarización, en y por el “confinamiento educativo”.

3)

La Escuela (pública, moderna) surge en el siglo XIX para resolver un problema de orden público, para *amoldar* el material humano a las exigencias de la producción (la fábrica) y de la política (la democracia). Reforma moral de la población, tendente a forjar “buenos obreros” y “buenos ciudadanos”: ese fue su objeto. A partir de entonces, se abre una fisura descomunal, un hiato mayúsculo, en la historia de la transmisión del saber y de los procedimientos socializadores: se *decreta* la reclusión forzosa de la niñez y de la juventud, su confinamiento “educativo”. **Desde esa hora y hasta hoy mismo, el “estudiante” se define como un prisionero a tiempo parcial.**

Pero a la infancia no se la enclaustró, sin más, para “educarla”. Se la encerró y se la encierra para otras cosas...

La Escuela “sirve” para combatir y neutralizar las restantes esferas de transmisión cultural, las vías alternativas de socialización de los saberes, como apuntó **A. Querrien** - esferas y vías menos permeables a los proyectos político-ideológicos de la institucionalidad, a las proclividades adoctrinadoras del Estado. Como *anti-calle*, y para un mayor control de la subjetividad, la Escuela aspira a la *hegemonía* educativa.

La Escuela *secuestra* también para conferir a la “actuación pedagógica sobre la conciencia” la duración y la intensidad que requiere a fin de constituir *hábitos* y *estructuras de carácter* asimilados, y así lo denunció **Bourdieu**.

Y vale la Escuela, añadió **Donzelot**, para que la población “interiorice” la preeminencia



del Estado, organización que *impone* el rapto temporal de la juventud y *fuerza* a los padres a cooperar en tal captura y en tal retención.

He aquí los propósitos prioritarios de la *encarcelación* intermitente...

4)

Todas las escuelas conocidas y concebibles aceptan este horror del encierro, esta miseria de la asistencia *obligada*. Da igual que se prediquen “cristianas” o “libertarias”...

Las consecuencias sobre la psicología infantil de esa consentida clausura *nunca* serán analizadas con rigor desde los ámbitos académicos, pues *manda la legitimación de la Escuela y para ella trabajan nuestros psicólogos, nuestros psiquiatras y nuestros pedagogos.*

“Apuntes de la casa muerta”, de **Dostoievsky**, obra que en ocasiones se tituló asimismo “El sepulcro de los vivos”, arroja perspectivas más esclarecedoras a propósito de las formas de mentalidad colectiva y del haz de posiciones individuales de subjetividad que engendra todo dispositivo de encierro y toda ingeniería carcelaria. Un ejemplo: los daños, sobre la sensibilidad y sobre el comportamiento, de la *privación de soledad*, de la imposibilidad de estar a solas, centrado en uno, a salvo de la mirada ajena y de las pesquisas de los otros, privación que se daba en los presidios de Siberia lo mismo que se da en nuestros centros “educativos”.

5)

No es fácil *hacer el mal a sabiendas*. No es sencillo mantener prácticamente “inmovilizados”, o “movilizados” bajo coacción, a un hatajillo de niños-reclusos; hablarles de lo que muy a menudo no les interesa; obligarlos a callar y luego obligarlos a hablar; evaluar su “escucha”, su “memoria”, sus “destrezas”; insultarlos desde la impunidad (“insuficiente”, “muy deficiente”, “suficiente”), etc., y regresar después a casa con la conciencia tranquila, el corazón intacto, la vida en paz... Se requería una disciplina que administrara el *auto-engaño profesoral*; que inoculara, a cada docente, esa dosis de “mentira vital” sin la cual, como apuntó **Nietzsche**, ningún ser humano puede soportar su jornada. **Y apareció la Pedagogía, para persuadir al profesor de que laboraba en pos de la Causa Suprema del género humano, de que contribuía sustantivamente a la mejora de la sociedad, de que ejercía tal un vector de Progreso. Apareció, asimismo, para “readaptar” la máquina escolar a las distintas etapas, económicas y políticas, del Capitalismo; para “reformular” coyunturalmente los métodos, para optimizar las labores “reproductivas” de la Institución.**

Toda pedagogía se definió, desde entonces, por este lado, como un “artificio para domar”, que diría **Ferrer Guardia**, y, por aquel, como “la bella mentirosa”, título de una película francesa. Justificaba el encierro *domesticador* y lo modernizaba.

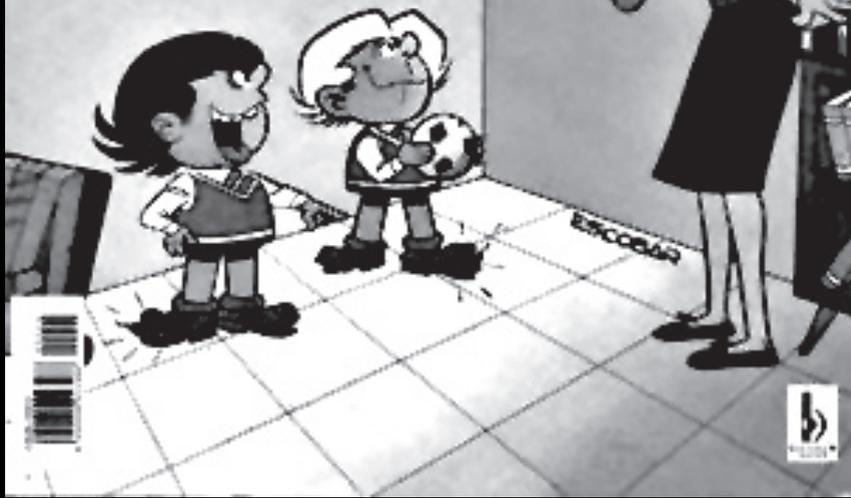


Còmic Desvío

Nº2 - 2,75 €



Mamá, en el colegio nos hacen envejecer, nos duele la espalda de estar sentadxs y de cargar tantos libros, nos chillan y nos castigan; no nos dejan ser dueñxs de nuestra propia vida... hoy no vamos a la escuela, nos vamos a jugar al balón





LA INTEGRACIÓN PENSADA PARA FAVORECER ¿A QUIÉN?

Texto: En la fila de atrás

Hoy la escuela, que se declara integradora, abre sus puertas a la diferencia, haciendo alarde de su tolerancia, humanismo y pluralidad tanto cultural como funcional, acoge a un alumnado diverso al que "cariñosamente" llama Acnee, (alumnado con necesidades educativas especiales). Aparentemente han quedado enterradas actitudes como la caridad o la pena, tan presentes en las órdenes religiosas que a lo largo de la historia han asumido la responsabilidad de "educar" a estas personas; pero no cabe duda, que todavía hoy, en las escuelas estatales existen comportamientos demasiado cristalizados, que desde un principio, vislumbran un fatal presagio.

La escuela inclusiva o integradora, uso estos términos indistintamente pues

en la práctica poca diferencia es apreciable, paradójicamente desempeña una función homogeneizante, cuando entiende que su misión no es otra que el ajuste de la diferencia a unos parámetros considerados como normales, que en el ámbito educativo se plasman en forma de contenidos curriculares, a los que quedan subyugadas las personas y sus verdaderas necesidades.

Al contrario de lo que se espera de las sociedades plurales, donde en su construcción la diferencia es valorada como un elemento que compone la diversidad, manteniendo sus especificidades, las cuales le son reconocidas porque le otorgan identidad,



entendiendo especificidades como todas las características de las persona no sólo las que a las limitaciones se refieren, vemos como en las escuelas de integración se entienden las diferencias como problemas a solucionar o a esquivar con adaptaciones curriculares. Para ello, dispone de todo un conjunto de profesionales, PT, logopedas, psicólogas/os, orientadores/as, fisioterapeutas, técnicos/as, maestros/as de audición y lenguaje; en fin, todo un dispositivo de especialistas alrededor del niño o de la niña, que mediante una serie de prácticas aparentemente innovadoras, buscan adaptarse a sus diferentes formas de aprender. Innovadoras por su forma o por los recursos empleados, no por su contenido o sus fines, pues se mantiene intacta la función escolar, la enseñanza de la sumisión y la extirpación de la diferencia que constituye, en última instancia, el componente esencial de cada individuo.

De este modo, el alumnado con necesidades educativas especiales, es absorbido e integrado dentro de una sociedad (a)normal, que se muestra respetuosa con las diferencias poco observables, y por tanto poco escuchadas y poco tenidas en cuenta por su escasa visibilidad y representación social.

Pero esa fachada tristemente oculta una atención parcial, sino inexistente a las necesidades específicas de cada individuo, (constantes barreras arquitectónicas en las calles, promovidas y generadas desde los ayuntamientos, desconocimiento generalizado de las particularidades comunicativas, complejidad en el funcionamiento de los servicios públicos). La discapacidad se

integra haciéndola invisible, acercándola a la "normofuncionalidad" habitualmente normofuncionalizando al individuo y no personificando a la sociedad.

Véase el ejemplo de las personas Sordas, que se ven inmersas en un mar de concepciones clínicas, donde la respuesta social está normalmente articulada en términos técnicos, (audifonos, aparatos Fm...), y quirúrgicos, que pretenden a través de un implante coclear, que consiste en unos electrodos, suplir la función del nervio auditivo, convirtiendo al Sordo en un falso oyente, arrebándole toda construcción cultural y social, fruto de la lucha del colectivo Sordo.

Existen otras situaciones que nos ayudan a visibilizar que entre los fines de la integración escolar, no está el crear una sociedad diversa, donde convivan en horizontalidad todas las personas que la componen. Podemos verlo en los momentos en los que la escuela expresa, no poder incluir a ciertas personas por presentar discapacidades con altos niveles de afección, ocultando en realidad un choque frontal entre la estructura escolar y las estructuras que conforman a la persona, a la que parece no está dispuesta a adaptarse. Imputan su incapacidad de dar una respuesta educativa apropiada, a la falta de recursos tanto humanos como materiales, que sin saber muy bien por qué habitualmente están fuera de la escuela pública, echan balones fuera recurriendo rápidamente a planteamientos de tipo



segregacionista, que sitúan el problema en la persona y no en la interacción de ésta con una sociedad, eliminando así toda posibilidad de cambio en las estructuras sociales, pues es en el individuo donde reside el "fallo" y por tanto donde han de aplicarse los cambios oportunos, *"En este caso, este chaval estaría mejor en un centro de educación especial, además retrasaría mucho el ritmo de la clase"* aquí me pregunto, ¿Dónde queda la pluralidad, el respeto y la responsabilidad social? ¿Dónde queda la creatividad del profesorado? ¿Dónde están todos esos profesionales altamente cualificados/as? Lo siento pero no me lo creo, lo que no se puede ocultar a través de adaptaciones curriculares, se hace a través de guetos en los centros de educación especial.

La escuela de integración de hoy en día no es más que una escuela más tecnificada (ordenadores en las aulas, pizarras digitales, aparatos Fm...), más eficaz en términos productivos (metodologías

más exitosas, gran avance en el terreno de la psiquiatría y en el de la psicología), por lo que puede responsabilizarse de un alumnado que antes conllevaba demasiada dificultad, pero ahora con los medios de los que se dispone, supone hasta una ventaja para la escuela, que se fortalece de cara a la sociedad, al mostrarse plural, abierta.

Luce ahora, una bonita careta que pretende hacer creer que no hay distingo entre las personas, que todo el mundo puede ser igual, que todo el mundo puede ser normal, que todos podemos hacernos ricos si trabajamos duro, que todos podemos tener una piel bonita si usamos este o aquel producto de belleza...

Prepara a personas que antes no resultaban "productivas" para que se inserten en la sociedad de consumo. Lamentablemente, en la mayor parte de las ocasiones, viéndose afectado su nivel de calidad de vida, pues a pesar de haberse convertido en un elemento útil para la sociedad, sufre a nivel individual esa confrontación con la norma-funcionalidad que le señala como diferente y le vende al mejor postor y a veces al mejor impostor.

LA PEDAGOGÍA AL SERVICIO DE LA RAZÓN DE ESTADO

Texto: Félix Rodrigo Mora

En mi libro “La democracia y el triunfo del Estado. Esbozo de una revolución democrática, axiológica y civilizadora”, de reciente publicación, la pedagogía, concebida en su forma más primordial, ocupa un lugar de importancia, en relación con los mecanismos de adoctrinamiento continuado y violación sistemática de la libertad de conciencia, del individuo, y de las masas, las cuales tienen lugar de manera cotidiana en las sociedades de la modernidad madura, cuyo rasgo político sustantivo es su naturaleza dictatorial, de ahí la contumacia en el aleccionamiento.

En particular, el cap. II, de título “Verdad, libertad de conciencia e ideocracia”, dedica a esta cuestión una notable atención, si bien situando la práctica estatal y capitalista del adoctrinamiento (que va unida a la del amaestramiento) en el marco en que realmente se da, como totalidad, y no sólo como escuela, pues conviene no olvidar que el presente orden social es el del aleccionamiento permanente, sin que la escuela sea ya el principal vehículo de ello. Precisamente, el actual conformismo social, tan superlativo, procede mucho más de esa inculcación desde la cuna a la tumba que de las pretendidas capacidades adormecedoras de la sociedad de consumo.

Hay varios sistemas de violación de la libertad de conciencia que superan, en eficacia, a la escuela. Uno es la llamada enseñanza superior, otro la publicidad comercial, un tercero el poder mediático, un cuarto la industria del ocio y un quinto la propaganda política. Los cinco son analizados con cierto detenimiento, aunque



no con la necesaria extensión y profundidad por falta de espacio, en mi libro. Ciertamente, la casta intelectual es el centro de la producción de las ideas y mensajes que luego se utilizan, por unos y otros, en el logro del conformismo. Por eso es definida como el enemigo principal inmediato de la vida libre y autodeterminada.

No hace falta decir que lo que está en el fondo de todo ello es **la razón de Estado**, además del interés comercial. Por ello la categoría de verdad, como coincidencia entre el pensamiento y la cosa -o realidad- pensada, no tiene apenas espacio propio en las sociedades actuales, cuyo fundamento es la mentira un número infinito de veces repetida, no sólo como publicidad, sino sobre todo como teorías, sistemas de ideas, interpretaciones académicas, formulaciones políticas, expresiones estéticas y otros productos ideológicos similares.

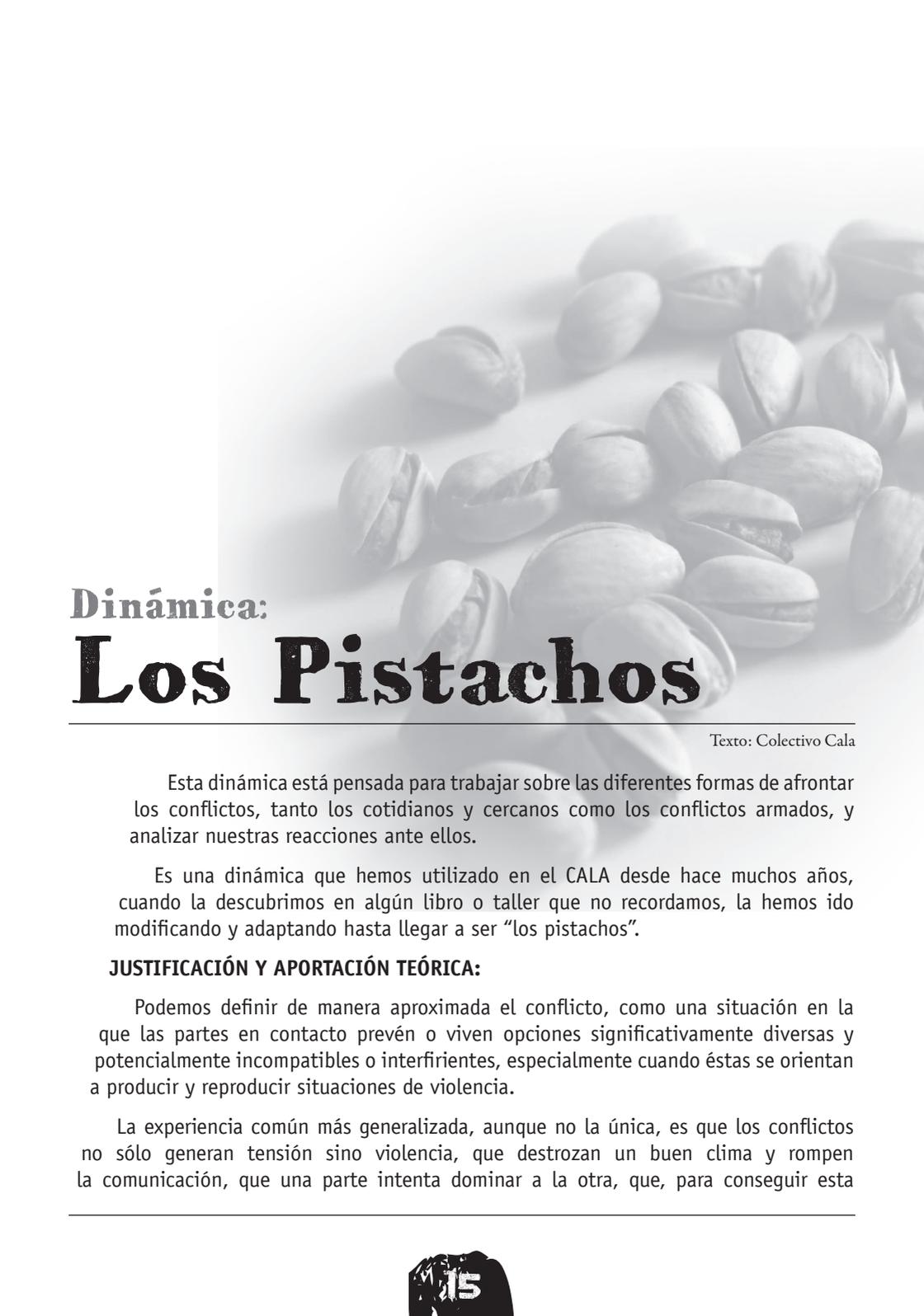
Mientras exista el Estado, existirá la razón de Estado, y la verdad tendrá que subordinarse a ella, de donde resulta que la libertad espiritual no puede existir bajo él.

En el libro citado se examinan los orígenes de la actual pesadilla, cuya peor expresión es que el individuo ya no es una realidad auto-creada sino mera hechura de los aparatos de inculcación y aleccionamiento. Fueron “filósofos” e ilustrados, en el siglo XVIII, los que pergeñaron la actual sociedad del aleccionamiento sin límites. Luego, los liberales constitucionalistas continuaron esa aciaga labor, por ejemplo el poeta Quintana, que leyó ante las cortes de Cádiz, en 1813, un discurso sobre la educación popular, esto es, acerca de la implantación de un sistema de escuela primaria estatal destinada a conculcar la libertad de conciencia, según los intereses fundamentales del orden estatal. Lo que ha venido después es mera aplicación de tan intolerables formulaciones.

Una sociedad libre es auto-gobernada, y se sirve de la auto-educación, sin aparatos de inculcación, con libertad de conciencia equitativa para todos y todas: tal es la meta que preconiza el libro citado.

esfyserv@gmail.com





Dinámica:

Los Pistachos

Texto: Colectivo Cala

Esta dinámica está pensada para trabajar sobre las diferentes formas de afrontar los conflictos, tanto los cotidianos y cercanos como los conflictos armados, y analizar nuestras reacciones ante ellos.

Es una dinámica que hemos utilizado en el CALA desde hace muchos años, cuando la descubrimos en algún libro o taller que no recordamos, la hemos ido modificando y adaptando hasta llegar a ser “los pistachos”.

JUSTIFICACIÓN Y APORTACIÓN TEÓRICA:

Podemos definir de manera aproximada el conflicto, como una situación en la que las partes en contacto prevén o viven opciones significativamente diversas y potencialmente incompatibles o interfirientes, especialmente cuando éstas se orientan a producir y reproducir situaciones de violencia.

La experiencia común más generalizada, aunque no la única, es que los conflictos no sólo generan tensión sino violencia, que destrazan un buen clima y rompen la comunicación, que una parte intenta dominar a la otra, que, para conseguir esta

dominación, se utilizan toda clase de armas y artimañas... y que, al final, con frecuencia la situación inicial no sólo no se ha resuelto, sino que ha empeorado.

No tiene nada de extraño que se confunda el conflicto con estos modos negativos habituales de abordarlo. Nuestras actitudes, sentimientos, creencias y valores ante el conflicto están profundamente influidos por frustrantes experiencias, tempranas y continuas.

Para abordar los conflictos de otro modo tendríamos que desarrollar un proceso de cambio: des-aprender, re-aprender sobre diferentes aspectos, entre ellos nuestras propias emociones y sentimientos, la importancia del clima y la comunicación, los diferentes modos de abordar los conflictos, la militarización de lo cotidiano...

DESARROLLO DE LA DINÁMICA

Para un grupo de 20 personas aproximadamente.

1ª FASE. Se piden 4 personas voluntarias que se separarán del grupo.

2ª FASE. Se les explican por separado las normas del juego:

Explicación para las personas voluntarias (se les explica por separado uno/a a uno/a).

“Tenéis que conseguir coger la bolsa de pistachos en un minuto (según los gustos se puede poner chocolate, golosinas, etc). Es vuestro objetivo. Para ello podéis utilizar todas las herramientas que creáis convenientes. Excepto hablar con el resto de vuestro grupo). El minuto empieza cuando os avise.”

Explicación para el grupo grande (el muro).

Deben formar entre todos/as un muro entrecruzando sus brazos fuertemente. Detrás del muro que se forma se va a colocar una bolsa llena de pistachos que deben proteger con todas sus fuerzas para que no las coja el resto del grupo. Sólo les pueden dejar si lo piden por favor o de buenas maneras, entonces lo harán sin problemas, pero ojo, esto no se lo pueden decir.

3ª FASE. Comienza el primer intento en un minuto donde las cuatro personas voluntarias lo intentan a la vez pero sin hablar entre ellas.

4ª FASE. Se puede repetir, pudiendo hablar entre las cuatro personas y organizarse conjuntamente.

EVALUACIÓN. Después del juego comenzamos con la evaluación, incluyendo los siguientes aspectos:

– ¿Cómo se han sentido?

- ¿Qué ha pasado?
- A los/as voluntarios/as: ¿Qué pensabais y os hacían sentir el grupo-muro? ¿cómo os sentíais entre vosotros/as?
- Al muro. ¿Qué pensabais y os hacían sentir los/as cuatro en los diferentes momentos del juego? ¿cómo os sentíais entre vosotros/as?
- ¿Cómo se podían haber conseguido los pistachos?
- ¿Qué tiene que ver con cómo se abordan los conflictos (desde los más cotidianos a los internacionales)?

SUGERENCIAS PRÁCTICAS.

- Debe haber un trabajo previo de clima para poder realizar esta actividad.
- Hay que dar las normas claras a los dos grupos para que la dinámica funcione.
- La persona que dinamiza debe estar muy atenta al funcionamiento del juego para poder intervenir en el momento en el que sea necesario. Es conveniente que se ponga de manifiesta la forma en la que normalmente regulamos los conflictos, pero hay que tener mucho cuidado para que no se hagan daño. En nuestra experiencia, tanto chicos/as, jóvenes, universitarios/as, profesores/as y colectivos, suelen tener una reacción muy agresiva.
- Algunas veces es necesario algún juego de distensión antes de hacer la evaluación y separar el juego de la realidad, debemos evitar descalificaciones personales.
- Lo más importante de la dinámica es la evaluación. Para que se le saque todo el partido se le debe dedicar el tiempo necesario y dinamizarla de tal modo que toda la gente pueda expresarse con tranquilidad, ser escuchada y que no haya descalificaciones personales, sacando entre todo el grupo sus conclusiones.





El triunfo del desamor

EL REPUDIO DE LA INFANCIA EN LA SOCIEDAD MODERNA

Texto: Prado Esteban Diezma

La continua caída de la natalidad es la expresión más clara de la desafección de la sociedad actual hacia los niños y las niñas, su ausencia en la experiencia cotidiana de millones de personas, la desaparición del deseo de maternidad-paternidad en un grupo creciente de mujeres y hombres, será un elemento importante en la destrucción de la civilización humana tal como la conocemos,

Los niños y niñas viven hoy segregados socialmente, molestan en casi todas partes, son ajenos al mundo de sus mayores, no

comparten lenguaje, proyectos, intereses, problemas ni conflictos, en muchos casos ni siquiera comen lo mismo. En las sociedades de la modernidad tardía las criaturas están condenadas a llevar una existencia falsa, nutrirse de actividades, espacios, experiencias y diversiones especiales para ellos de manera que adultos e infantes casi parecen especies diferentes. Convertidos en objetos exóticos, no se les comprende lo que hace más fácil que ni se deseen ni se les ame.

No puede considerarse la desnatalidad en occidente como el resultado de la elección de los sujetos, o del aumento de la libertad de las mujeres como se dice sino de un proceso inducido desde arriba por el feminismo de Estado que es instrumento esencial de las instituciones coercitivas del poder¹. Las directrices institucionales han conseguido modificar de forma sustancial la conciencia de millones de mujeres y hombres que han pasado a considerar a los niños y niñas un elemento de opresión y explotación de sus madres, que se ven, según dicen, sometidas y limitadas en su independencia y pierden ventajas materiales así como posibilidades de consumo y diversión. En general, se considera que los hijos roban a sus madres la satisfacción de sus propias necesidades y deseos. Los derechos de las mujeres se presentan enfrentados a los de las criaturas e incompatibles con ellos.

La adhesión al trabajo asalariado y su derivado, el dinero y lo que se consigue a través de él, por parte de un sector decisivo de las mujeres es el factor de más peso en la renuncia e incluso el repudio de la experiencia maternal. El sistema educativo es un agente principal del adoctrinamiento contra la maternidad por ello el nivel académico es inversamente proporcional al número de hijos (en las clases bajas y medias, pues en la clase alta, en la actualidad, la fecundidad es más alta)

La caída demográfica no es pues el resultado de las dificultades económicas, la falta de ayudas estatales ni la elección autodeterminada de los individuos sino de

la eficacia arrolladora de la maquinaria de dominación mental del Estado moderno que ha conseguido intervenir de forma decisiva en los impulsos más primarios de los sujetos, someter a sus designios las emociones, conductas y relaciones más íntimas instalándose un policía en la conciencia de cada individuo.

Un feminismo antimaternalista² (que es anterior, pero que ha sido incorporado al feminismo de Estado) ha conseguido destruir en un sector significativo de las féminas el deseo de tener hijos (que afecta también a muchos varones). La falta de amor e interés por las criaturas produce un ascenso imparable del egoísmo como inevitable estado de quienes no tienen otra preocupación que su propia persona, se pierde la capacidad de apreciar los valores inmateriales como son los afectos, las relaciones, la comunicación con los otros, la ayuda, la colaboración, la convivencia, los vínculos o la simple alegría que las niñas y niños proporcionan a su entorno. La falta de obligaciones, responsabilidades y problemas, la ausencia de reflexión para solucionar los escollos de la educación y guiar el desarrollo de los hijos, tiende, a no ser que otras metas trascendentes sustituyan estas tareas, a embotar la inteligencia y arruinar la creatividad.

La exclusión social a que están sometidos los niños y niñas, que no participan de las conversaciones ni las reuniones sociales de sus mayores, ni de sus trabajos, obligaciones y diversiones, su aislamiento del mundo de los adultos, impide que puedan aprender de la vida real y los convierte, en muchas ocasiones, en seres fastidiosos y cargantes, incapaces de respetar las más elementales normas de la convivencia con los otros, ajenos a las necesidades y problemas de sus



padres, egocéntricos y egoístas, esclavos de sus caprichos o apetencias, inconscientes y violentos. De este modo se cierra el círculo argumental y se confirma, para muchos, la máxima de que la crianza es una penosa experiencia.

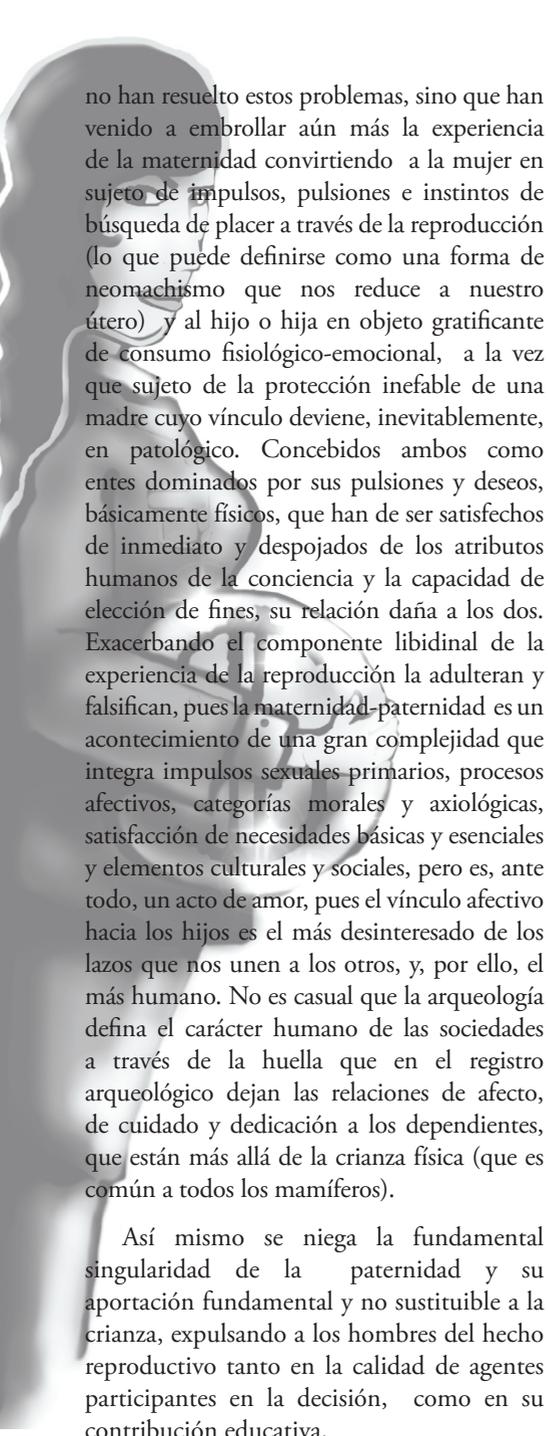
Todas estas situaciones son solo una forma de materialización de los profundos conflictos que afectan a la práctica del acto genésico humano, acto que ha sido caotizado de modo trascendental por el aparato de adoctrinamiento de los poderosos.

Quienes se arriesgan a ser padres o madres en la sociedad presente carecen de certezas acerca de la tarea de criar, proteger y educar a sus hijos. En la sociedad tradicional los sujetos tenían contacto con los niños de forma cotidiana, compartían con la infancia momentos y situaciones vitales de todas las clases, observaban la forma como ejercían la maternidad las mujeres del entorno y también la manera como los hombres practicaban la paternidad, se incorporaban al acervo de juegos, canciones, retahílas y poesías de la tradición oral que estaban basadas en el conocimiento profundo de los hitos del desarrollo infantil en todos sus aspectos: afectivo, comunicativo, motriz, relacional etc. En el mundo rural tradicional, por ello, el cariño hacia las criaturas se producía de manera natural³ paralelamente al conocimiento de la idiosincrasia y singularidad de esta etapa de la vida, conocimiento que se transmitía de forma horizontal creando vínculos inquebrantables entre las generaciones.

En la actualidad la crianza ha sido enajenada de la comunidad de los iguales para ser dominio de los expertos⁴, extendiendo la idea de que las madres y los padres no son competentes para educar a sus hijos, que no pueden guiarles ni comprenderles si no se ponen en manos de las autoridades del sistema. Se explica tal acontecimiento, no como lo que es, una pérdida, sino como una adquisición, argumentando que las familias tienen derecho a recibir del Estado la asistencia a las necesidades de sus hijos, embelleciendo el rostro de la máquina estatal capitalista que aparece como la locomotora del progreso social y la emancipación de los ciudadanos, sobre todo de las ciudadanas que se ven “liberadas” de la carga de sus hijos e hijas, para poder entregarse al trabajo productivo y el consumo de productos y diversiones.

Las relaciones materno-filiales (y, por extensión también las paterno-filiales) se construyen hoy a través de un intrincado revoltijo de teorías, casi todas ellas ajenas a la realidad y a la experiencia práctica. La madre, tan importante en el desarrollo infantil, es ahora, en muchos casos, una mujer angustiada por el conflicto entre sus intereses (no siempre auténticos) y los de sus hijos. Encuentra una enorme dificultad para conciliar el trabajo productivo y la crianza de manera que oscila entre las conductas de abandono y de hiperprotección convirtiéndose así en una figura ambivalente que genera una enorme inseguridad, miedo y dependencia en las criaturas.

Algunas corrientes del feminismo maternalista, no solo



no han resuelto estos problemas, sino que han venido a embrollar aún más la experiencia de la maternidad convirtiendo a la mujer en sujeto de impulsos, pulsiones e instintos de búsqueda de placer a través de la reproducción (lo que puede definirse como una forma de neomachismo que nos reduce a nuestro útero) y al hijo o hija en objeto gratificante de consumo fisiológico-emocional, a la vez que sujeto de la protección inefable de una madre cuyo vínculo deviene, inevitablemente, en patológico. Concebidos ambos como entes dominados por sus pulsiones y deseos, básicamente físicos, que han de ser satisfechos de inmediato y despojados de los atributos humanos de la conciencia y la capacidad de elección de fines, su relación daña a los dos. Exacerbando el componente libidinal de la experiencia de la reproducción la adulteran y falsifican, pues la maternidad-paternidad es un acontecimiento de una gran complejidad que integra impulsos sexuales primarios, procesos afectivos, categorías morales y axiológicas, satisfacción de necesidades básicas y esenciales y elementos culturales y sociales, pero es, ante todo, un acto de amor, pues el vínculo afectivo hacia los hijos es el más desinteresado de los lazos que nos unen a los otros, y, por ello, el más humano. No es casual que la arqueología defina el carácter humano de las sociedades a través de la huella que en el registro arqueológico dejan las relaciones de afecto, de cuidado y dedicación a los dependientes, que están más allá de la crianza física (que es común a todos los mamíferos).

Así mismo se niega la fundamental singularidad de la paternidad y su aportación fundamental y no sustituible a la crianza, expulsando a los hombres del hecho reproductivo tanto en la calidad de agentes participantes en la decisión, como en su contribución educativa.

Como resultado de todo ello se está transformando de forma radical, no solo la relación con los niños y niñas sino la concepción esencial de las personas, pues ya los infantes no son considerados seres humanos completos, dotados por ello de un valor intrínseco y una consideración primaria en tanto que individuos⁵. De sus necesidades son excluidas la conciencia de sí mismos y del mundo-ambiente, la capacidad de elección en cuestiones limitadas pero muy reales y todas las demandas del espíritu. Al negarles los valores que son atributos de la humanidad se inicia un escabroso camino hacia la creación de una sociedad deshumanizada compuesta de individuos capaces de servir con diligencia en el trabajo, los ejércitos y las tareas que les sean encomendadas pero incompetentes para la libertad y la gestión autodeterminada de sí mismos y la sociedad.

En el pasado, a través de la educación como proceso social, lo humano, su sentido y significado, se reconstruía generación tras generación. El esfuerzo que empleaba la comunidad de los adultos en su labor educativa, incluía tanto la recogida de la experiencia acumulada cuanto su mejora a través de la propia práctica. Esta actividad, además precisaba de la reflexión sobre numerosos aspectos reales y concretos de la existencia humana y, por ello, estimulaba el ejercicio del análisis tanto como la capacidad práctica de tomar decisiones y obrar en consecuencia. Es obvio que el desafío vital de la maternidad-paternidad ayuda a superar,



de alguna manera, las limitaciones inherentes a nuestra condición humana que nos arrastra muchas veces a la mezquindad y el egoísmo. Los niños se convierten así en agentes activos del desarrollo de la sociedad y gran potencia unitiva de los adultos pues ellos no son solamente el objeto de la educación sino también educadores en tanto que mejoran el entorno en que crecen y se convierten en instrumento de enriquecimiento personal de aquellos que les cuidan.

De la experiencia de la crianza y cuidado de los hijos resulta un crecimiento innegable de la capacidad individual y social para la convivencia, para crear vínculos y lazos comunitarios y desarrollar formas humanas de vida, su ausencia es expresión material (no la única pero sí importante) de una crisis civilizatoria de impredecibles consecuencias.

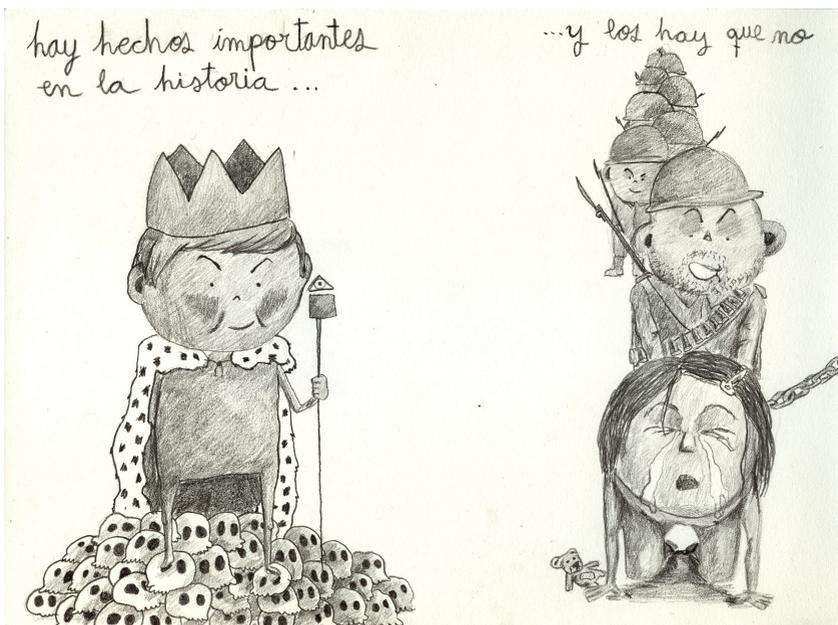
1. La inmigración es hoy el gran negocio del sistema, pues permite trasladar los costes de la crianza de los seres humanos a las mujeres de los países de Tercer Mundo. España tiene una población extranjera diez veces superior a su crecimiento natural por nacimientos, y gracias a ello el país se puede permitir una natalidad muy lejana a la tasa de reposición de la población. Por ello el antiguo sistema de opresión femenina que se basaba en inducir la alta natalidad para nutrir los ejércitos del Estado ha sido radicalmente transformado hoy y sustituido por nuevas formas de opresión que consisten en destinar a las féminas a las obligaciones laborales y las propiamente militares con su incorporación a los ejércitos.

2. Simone de Beauvoir, en “El segundo sexo”, dice que las mujeres “encierran dentro de sí un elemento hostil, la especie, que las roe” y apostilla que “la gestación es un trabajo fatigoso que no ofrece a la mujer ningún beneficio individual (sic)”, pensamiento monstruoso que es mera ideología de extrema derecha, un atentado a los fundamentos de la condición humana.

3. En “Los desiertos de la cultura. Una crisis agraria” Santiago Araúz de Robles enfatiza la ternura del grupo hacia los niños y niñas y el lugar propio que estos tienen en la comunidad.

4. En 1949, Benjamin M. Spock publicó “Tu hijo” puede considerarse este texto el hito de inicio, en el mundo anglosajón, de la gran perturbación que destruiría la transmisión cultural de los conocimientos acerca de la crianza. De ese texto se han vendido cincuenta millones de ejemplares y ha sido traducido a cuarenta y dos idiomas.

5. Con argumentos como los que se pueden leer en un diario de gran tirada, “se limita (el bebé) a estrujar las ubres que le sostienen. Pero aparte de un calor humano animal, no produce un intercambio, sólo recibe. Pero se mitifica la maternidad para que nadie pueda racionalizar el proceso... esta gratificación impide muchas veces a las mujeres que su carrera profesional... pueda a su vez ser gratificante” El País 9-01-2001 “El precio de un hijo”, Josune Aguinaga. Con seguridad la persona que esto escribe no ha tenido nunca contacto con un bebé y no ha podido vivir y apreciar la capacidad afectiva, comunicativa, relacional e intelectual que desarrolla el ser humano desde su nacimiento. Si así es, no debería atreverse a componer frases tan rotundas como pérfidas.



ENSEÑAR HISTORIA ES EDUCAR PARA LA GUERRA?

Texto: Alonso Escribano

1. GUERRA EN LA HISTORIA, GUERRA EN LA ENSEÑANZA

Si hacemos un sencillo ejercicio de búsqueda en la red podemos encontrar curiosos puntos de partida para analizar una tríada tan seductora como la que forman "guerra, historia y enseñanza". Si introducimos el término guerra en uno de los buscadores más conocidos de Internet nos aparecen alrededor de 4.770.000 entradas. Parece que la "guerra" está muy presente en la red de redes. Si realizamos la misma operación con el genérico término "historia" nos aparecen unas 3.210.000. Podemos afirmar, por tanto, que la "historia" buscada así, sin concreción

alguna, llena buena parte del ciberespacio. Pero si buscamos un término tan importante como "enseñanza" los dígitos cambian. Sufren una bajada espectacular y caen hasta mostrarnos 271.000 entradas.

Parece que la desproporción es abrumadora. Lógico, podría responder una mente bienpensante. La distancia cuantitativa entre "guerra y enseñanza" ha de ser abismal pues no están directamente relacionadas. Antes al contrario. Nuestra "enseñanza" está encaminada a educar para la paz. La guerra forma parte de la historia como

un “hecho” objetivo, pero no se educa para la guerra. “Ya” no se educa para la guerra. Desde la perspectiva de la actual enseñanza se informa de las “guerras del pasado” como un acontecimiento más -deleznable si se quiere- de un tiempo bárbaro que ha sido superado por un avance y progreso lineal hacia un mundo de armonía y democracia.

No hay más que buscar en los objetivos terminales de cualquier programa educativo para ver que se presentan de manera transversal los objetivos de educación para la paz y la resolución de conflictos por la vía del entendimiento. No importa que las instituciones impulsadoras del proyecto educativo sean estatales o privadas. Pueden ser ministerios de cualquier signo, comunidades históricas y no históricas, diputaciones de mayoría conservadora o socialdemócrata, ayuntamientos nacionalistas o eco-comunistas. Y también centros de enseñanza privada desde la primaria hasta los postgrados, cursos de autoayuda o de idiomas y las mil fórmulas de educación complementaria a los sistemas más o menos reglados.

Sin embargo, si introducimos un término como “paz” en el programa que nos captura la información en la red veremos que los dígitos vuelven a caer. Encontramos un millón y medio de entradas menos... Quizás la paz esté menos presente en nuestra realidad mediática de lo que desearían los diseñadores de los programas educativos formales, no formales e informales. Tanto de los considerados de carácter público o de los concebidos como un mero negocio.

Pero si en un curioso afán por ampliar estos datos introducimos en ese buscador conceptos que deberían estar distantes de la

idea de “guerra” y más cerca de los de “historia” o “enseñanza” puede que se incremente nuestra perplejidad. “Libertad” está presente en 1.880.000 entradas, igualdad en 562.000 y un término como “justicia” aparece sólo en 248.000. Es impresionante lo lejos que nos encontramos de los casi cinco millones de “guerra” o los más de tres millones de “historia”.

Es evidente que este muestreo no tiene nada de “científico”. No pretende serlo. Si volviésemos a entrar mañana en el mismo buscador e introdujéramos las mismas palabras tendríamos cifras distintas. Pero curiosamente coincide con una realidad presente en los programas educativos aunque no lo esté en sus declaraciones de intenciones, es decir, en sus objetivos. Podemos afirmar que la historia que se enseña en la actualidad es una historia de la guerra.

Si hacemos un análisis de los contenidos veremos que en muchos casos los procesos de cambio en la historia vienen marcados por las más cruentas batallas. Los periodos históricos vienen determinados por las victorias de unos y las derrotas de otros. El motor del progreso y la historia es la conquista o expansión de unos pueblos sobre el resto. Los protagonistas son los grandes señores de la guerra como Alejandro, Julio Cesar, Carlomagno, Abdel-Rahman, Jaume I, el Duque de Alba o Napoleón. Demasiadas veces la cultura, la sociedad, la economía o la política de tal o cual periodo histórico queda subordinada a la figura de éstos “protagonistas” de la historia. El hilo conductor de los contenidos destacados son los acontecimientos ligados al

conflicto bélico de turno. En torno a la guerra. Como si el único escenario posible de la historia fuera el campo de batalla.

Así enseñamos que los conflictos se han solucionado con la imposición del ejército más fuerte sobre el más débil. Enseñamos que la cultura se ha difundido gracias a la expansión de las legiones romanas o que el liberalismo encontró un mayor eco por el expansionismo napoleónico. Que los Tercios llevaron a las Indias explotación y abusos, pero también abrieron el camino a los misioneros cristianos que alfabetizaron a los “poco civilizados” habitantes del nuevo continente. La Cruz y la Espada de nuevo unidas. La guerra fue la “solución” o el factor de “progreso”. La enseñanza de la historia, por tanto, es una enseñanza de la guerra. Nuestra actual educación es más una educación para la guerra que no para la paz.

2. GANAR LA GUERRA, GANAR LA HISTORIA

Edward Hallet Carr (1984) dice “aprender de la historia no es nunca un proceso en una sola dirección. Aprender acerca del presente a la luz del pasado quiere también decir aprender del pasado a la luz del presente”. Es decir, aprender del pasado para comprender el presente. Aprender del presente para comprender el pasado. Es una máxima muy conocida entre los historiadores. También entre el público en general. Al menos en su primer axioma. De acuerdo con ella... siempre y cuando tengamos en cuenta quién es el que escribe la historia tanto en el presente como

en el pasado. Y se ha de tener muy claro que la historia en el pasado la escribieron los vencedores. Los ganadores de las mil guerras. Y, por tanto, debemos tener en cuenta que en el presente la historia también la están escribiendo los “vencedores”. Sí. En el presente también.



Podemos encontrar los casos que queramos. En 1991, por ejemplo, el Ministerio de Educación japonés aprobó un nuevo y controvertido libro de texto que, en opinión de los críticos, minimizaba las atrocidades del ejército imperial en la primera mitad del siglo pasado. Se quería, por tanto, educar en una nueva visión de la historia. Ya Emma Goldman nos advertía que “cuando un niño se convierte en hombre, es minuciosamente saturado con la creencia de que ha sido elegido por el mismo Señor para defender su país contra el ataque o la invasión de algún extranjero. Es por ese propósito por

el que clamamos por un ejército y armada mayores, más acorazados y munición. A la gente se le urge para que sean patriotas... incluso sacrificando a sus propios niños. El patriotismo requiere de la obediencia a la bandera, que significa obediencia y agilidad para asesinar al padre, la madre, el hermano, la hermana". Una visión del pasado que lleva a potenciar un determinado sentimiento patriótico y, a la larga, militarista.

Este libro fue ideado por la Sociedad Japonesa de la Reforma de Libros de Historia, grupo formado por profesores universitarios y políticos. Para suavizarlo el Ministerio insistió en que se efectuaran más de 100 cambios sobre el texto original. A pesar de ello, China y las dos Coreas se quejan de que la versión final todavía intenta justificar la agresión japonesa desde 1904 hasta 1945.

Los autores del nuevo libro de texto desean volver a despertar el orgullo nacional. Para ello, declaran que tratan de contrarrestar la idea "masoquista" de su historia que los Estados Unidos (vencedores) impusieron a Japón (vencidos). Así, el libro minimiza la responsabilidad de Japón en relación con los crímenes de guerra. Ignora la utilización por el ejército japonés de las "mujeres para el placer", cientos de miles de mujeres a las que se obligó a ejercer la prostitución en burdeles que el Gobierno mantenía en las primeras líneas. Resta importancia a la masacre de Nanking, cuestionando el juicio del Tribunal de Guerra de Tokio según el cual el ejército japonés sacrificó a gran número de civiles

chinos después de ocupar la ciudad en 1937.

China dice que en Japón se había "inventado" un libro para "negar y tapan la historia de agresión". Corea del Norte dice que es "un insulto" a los demás pueblos de Asia. Corea del Sur lo critica por distorsionar la historia. Ante esta situación, en 1993, el Gobierno japonés comenzó a rectificar y en los libros de texto se comenzaron a variar estas posiciones. Independientemente de la resolución del conflicto lo interesante es observar la intención de políticos e historiadores. O de los historiadores a sueldo de los políticos nacionales. Lo cierto es que Japón está intentando hacer con su historia lo que el resto de los Estados han hecho desde la noche de los tiempos. Legitimar y justificar su poder a través de la utilización de la "ciencia" histórica. La diferencia está en que Japón aún no ha logrado imponer "su verdad" a la Historia. Ha vencido económicamente tras su derrota en la Segunda Guerra Mundial, pero quizá necesite una victoria militar para conseguir imponer definitivamente la versión que más le conviene.

Esa versión que de momento coloca a los vencedores occidentales como los "buenos" en la película de la historia que se consume en libros de texto de la educación reglada o en los cines y televisiones en los que se educa la población en general. De momento. Posiblemente, esto será así hasta que el próximo conflicto cambie los papeles de los protagonistas. Ejemplos hay de cómo se han trocado estas maniqueas posiciones en la historia más reciente. De los acuerdos Hitler-Stalin previos a la Guerra hasta el sangrante ejemplo de Irak. Hemos sido testigos de cómo Sadam Husein se ha transformado de aliado

de Occidente durante el conflicto Irak-Irán a convertirse en la mismísima reencarnación de Hitler o Stalin. O de los dos juntos. Y la verdad es que se parece... pero no menos que a otros que se tildan asimismo -de una manera muy conveniente- como defensores de valores democráticos.

3. EL NACIMIENTO DE LA HISTORIA: HISTORIAS DE LA GUERRA

Pero no deberíamos sorprendernos tanto de la vinculación entre Historia y Guerra. Ni mucho menos deberíamos extrañarnos de cómo la historia se enseña “saltando” de guerra en guerra. O cómo se pretende que la guerra sea una enseñanza y “ejemplo” para la propia historia. No tenemos más que recurrir al origen de la literatura y de la historia. Homero es un referente fundamental. Recopiló hacia el siglo VIII a.d.e. los relatos de una tradición oral que contaban una guerra que enfrentó a la ciudad de Troya con una coalición de estados griegos. Una guerra que había ocurrido quinientos años antes y que fue la última epopeya de una poderosa civilización que acabaría por desaparecer. Sin embargo la historia de la civilización Micénica y su guerra consiguieron un hueco en la historia gracias a un comerciante alemán llamado Schliemann que en 1870 encontró los restos de la mítica Troya.

Más allá de los adornos literarios de Homero sobre Paris, Helena y Menelao, existió Troya, existió la civilización micénica, y existió una guerra. Y esto es lo más importante para Homero. Él cuenta que los griegos liderados por Agamenón, el rey de Micenas, el más poderoso estado griego, embarcaron en mil naves llevando a 100.000 hombres ante Troya. Según Homero, el sitio duró diez años y al final Troya fue conquistada, saqueada y destruida.

Quizá no fuera esa la duración del sitio y que en realidad durante esos años se realizaran golpes contra ciudades aliadas, colonias y asentamientos troyanos que debilitarían a Troya hasta no poder superar un ataque final. Pero para éste análisis no es demasiado importante como se desarrolló la guerra. Seguro que la causa última de la guerra no fue que la princesa Helena huyera a Troya con Paris abandonando a Menelao, su marido y hermano del poderoso Agamenón. Algo tendría que ver la disputa por el control de Troya tenía sobre el acceso al Mar Negro. Lo fundamental es resaltar que la “guerra” es el hecho objetivo que vehicula el relato de Homero.

Posteriormente la civilización micénica queda borrada de la historia por una hecatombe que aún cuesta explicar a los historiadores. Homero escribe la Iliada y la Odisea justo después de esta Edad Oscura. En realidad lo que estaba buscando era que no se perdiera uno de los períodos dorados de la historia griega. Un tiempo en que los griegos eran capaces de enfrentarse a sus rivales y... vencerlos. Enseñanzas de la historia. Historia que se hace con la guerra. Y esa será la historia que se enseñe. Tanto en la Grecia cuna de la democracia como en la democrática España de principios del siglo XXI. Continuando con los orígenes, no podemos olvidar a Herodoto. Es considerado uno de los padres fundadores de la Historia (con mayúsculas). Él nos deja un legado sabio. Bien es conocida su cita “ningún hombre es tan tonto como para desear la guerra y no la paz; pues en la paz los hijos llevan a

sus padres a la tumba, en la guerra son los padres quienes llevan a los hijos a la tumba”. Lección que debió aprender también de su historia de las Guerras Médicas. Nuevamente una historia de la Guerra sirve para construir la historia y para ofrecernos enseñanzas sobre como afrontar el presente desde el pasado.

Su relato de las guerras Médicas le proporcionó gran fama. Los Nueve Libros de Historia, la obra en sí, es una de las primeras historias escritas a tan gran escala, fue también la primera obra importante que se escribió en prosa griega. Herodoto nos ha dicho que debemos desear la paz, pero ya en los objetivos de su obra señala que quiere “glorificar” las obras humanas historiando la guerra. Más de la mitad de la obra se refiere a los antecedentes de la guerra, y el resto a la propia contienda. Es una paradoja que se reitera en otros autores.

Aunque fue criticado por incluir con exceso de credulidad cuanto le relataban, los estudiosos modernos refrendan incluso partes impregnadas de aparente “fantasía”. Tenía cierta inclinación a magnificar la magnitud de los ejércitos y de los contingentes navales enfrentados en las batallas que narra y, además, aunque tendía a reflejar hechos de la tradición oral o escrita conocida en su tiempo, en ocasiones tiende a novelar imaginando diálogos entre sus personajes. Herodoto, haciendo grande a la Historia, ha conseguido hacer grande a la Guerra.

La tercera referencia es Tucídides. La otra gran aportación de la Antigüedad al nacimiento de los estudios históricos. Como es sabido, escribió una Historia sobre la guerra del Peloponeso. Tucídides pretendió que su obra fuera un tesoro para siempre. Quería

la inmortalidad de su obra y al tiempo la suya. Era un autor contemporáneo a los hechos y conscientemente fue un historiador político. Lo que no debía saber es que fue uno de los primeros.

Cuando se pregunta sobre la causa última que desencadenó la guerra entre espartanos y atenienses no duda en afirmar que “fue el temor que los lacedemonios tuvieron de los atenienses, viéndoles tan pujantes y poderosos en tan breve tiempo”. Tucídides entendió que, si bien en un principio Esparta se había dejado arrastrar a la guerra por sus aliados (Corinto, Mégara, etc.), Esparta era la verdadera enemiga y la verdadera causante de la guerra al lanzarse a lo que se dio en llamar una guerra preventiva contra Atenas. Con todo, Tucídides, desde el inicio de su obra, indica que la guerra era inevitable y destaca también el expansionismo imperialista y militar ateniense y, por tanto, el temor que éste suscitaba en Esparta y sus aliados. Señala que ambos bandos acudían a la guerra en un punto álgido de su potencial bélico y económico, junto al impulso de obtener más poder, caracterizado en la ambición ateniense para ampliar su imperio. La guerra como solución de conflictos y como escenario de enfrentamientos para el poder.

4. DIOS Y PATRIA: UNA EDUCACIÓN PARA LA GUERRA

Pero, ¿cómo justifican los historiadores que la guerra se convierta en objeto prioritario y “ejemplarizante” de los estudios históricos? ¿Para qué se convierte la guerra en estudio prioritario de historiadores? Volviendo a Herodoto, el objetivo de su obra y el plan que se propuso queda claro desde

el principio de su libro cuando escribe que “ésta es la exposición de las investigaciones de Herodoto de Halicarnaso, para que no se desvanezcan con el tiempo los hechos de los hombres, y para que no queden sin gloria grandes y maravillosas obras, así de los griegos como de los bárbaros, y, sobre todo, la causa por la que se hicieron la guerra”. Tras Herodoto, Tucídides quien desde las primeras páginas de su libro afirma que escribió sobre la Guerra del Peloponeso “por creer que fuese la mayor y más digna de ser escrita que ninguna de las anteriores” y “porque las guerras anteriores (...) no las tengo por muy grandes, ni por los hechos de guerra, ni en cuanto a las otras cosas”. Gloria y grandeza son las motivaciones de ambos.

Tras Herodoto y Tucídides, Polibio. Sus Historias se centran en un período que comienza con la Primera Guerra Púnica y acaban a finales de la Tercera. La finalidad de su obra, explicada por él mismo, es muy clara: “el tema sobre el que intentamos tratar es un único hecho y un único espectáculo, es decir, cómo, cuándo y por qué todas las partes conocidas del mundo conocido han caído bajo la dominación romana”. Queda bastante claro. Podríamos continuar con Cayo Julio César, Salustio, Tito Livio o Tácito... la historiografía medieval, seguir con el Renacimiento hasta la Ilustración. El siglo XIX o nuestro “pacífico” siglo XX. Uno de los temas favoritos de los historiadores es la Guerra y las lecciones que nos aporta. Lecciones de las que debemos aprender. Lecciones de cómo a pesar de su horror han abierto caminos al dominio, a la grandeza, al poder...

La guerra es un asunto demasiado grave para confiárselo a los militares, decía Clemenceau. Quizá también lo sea para dejársela los historiadores que hablan de la

guerra como ejemplo de grandeza de unos pueblos sobre otros, de unas civilizaciones sobre el resto, de unas naciones sobre todas las demás. Y quizá tampoco habría que dejarla en manos de los educadores que consciente o inconscientemente relacionan guerra con progreso. Progreso ligado a la grandeza de los individuos o de los pueblos. Grandeza cuyo origen es la guerra y por tanto la crueldad, el abuso o la violación.

Así, en el estudio de la historia y, por supuesto, en la educación los que peor servicio hacen a la Historia y a la Educación son aquellos historiadores y educadores que hablando de la Guerra pretenden educar para la paz, pero lo hacen de manera abstracta y superficial. Hipócrita muchas veces. Desde un pensamiento acrítico proponen la paz como alternativa para la guerra sin cuestionarse las estructuras de poder que la potencian, la alimentan y se benefician de su existencia.

Ya en su momento, el famoso historiador -y no precisamente por su progresismo- Thomas Carlyle señalaba que “la guerra es una pelea entre dos ladrones demasiado cobardes para luchar por sí mismos; así que cogen a los chicos de un pueblo y otro, los meten en uniformes, los equipan con armas y los sueltan como bestias salvajes los unos contra los otros.” Por ello se necesita una educación crítica que deje en evidencia las coartadas que alimentan y justifican las guerras y las tramas de poder que se apuntalan tras ellas: si no educamos contra las “religiones verdaderas”; si no educamos contra el “orgullo nacional”, contra las “patrias” (el último refugio de los bribones, según Samuel Johnson); si

no educamos contra las diferencias culturales que separan y dividen en autóctonos y extranjeros; si no educamos contra la sumisión, contra la pasividad... no estaremos educando para la paz, aunque lo parezca. Dios justificó la guerra durante siglos. La patria también. Lo continúan haciendo hoy en día. Aunque se les llame de otra manera. “Choque de civilizaciones” es la que está más en boga. Los dioses y las patrias son quienes se esconden tras los nuevos eufemismos. Los de siempre u otros nuevos. En su nombre se sigue haciendo la guerra. Esa guerra que nadie dice querer. Así, fácilmente se acaba produciendo lo que manifestaba el tristemente famoso líder nazi Goering: “Por supuesto que la gente no quiere la guerra. ¿Porqué querría cualquier palurdo de una granja arriesgar su vida en una guerra cuando lo mejor que podría obtener es volver de una pieza a su granja? Naturalmente, la gente común no quiere la guerra: ni en Rusia, ni en Inglaterra ni por supuesto en Alemania. Esto es comprensible. Pero después de todo son los líderes de los países quienes determinan la política y siempre es una simple cuestión de tiempo el que la gente se deje arrastrar, ya sea en una democracia o en una dictadura

fascista, en un parlamento o en una dictadura comunista... Con voz o sin voz, a la gente siempre se la puede atraer hacia la postura de los líderes. Eso es fácil. Todo lo que tienes que hacer es decirles que están siendo atacados y denunciar la falta de patriotismo y que están exponiendo el país a graves peligros”. Simple y contundente retrato de muchas de las guerras conocidas. Terrible. Si no somos capaces de romper con estas claves estaremos colaborando en la justificación del imperialismo. El discurso pedagógico construido alrededor de la guerra como eje de la historia se convierte en un instrumento más al servicio del poder. Así, estaremos reforzando la soberbia nacional que justifica el dominio o la exclusión de los unos sobre los otros. Estaremos, en definitiva, bendiciendo las banderas de los que preparan el camino a lo que es una guerra: un asesinato en masa. Tolstoy, en este sentido, decía que “el patriotismo es el principio que justifica el entrenamiento de asesinos al por mayor”. Y un crimen en masa nunca puede ser el progreso y, por tanto, tampoco puede ser la base de la Historia ni de la Educación.

Bibliografía

- Collingwood, R. G. *Idea de la historia*. F. C. E., México, 1952.
- “Agustín” de R. A. Markus, en el libro de O’Connor, D. J. *Historia crítica de la filosofía occidental*. Paidós, España, 1982.
- Heródoto. *Los nueve libros de la historia*. Barcelona, Lúmen, 1981.
- Tucídides. *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Iberia, España, c1963.
- Polibio. *Historia universal: Durante la República romana*. Orbis, España, c1986.



¡OLÉ!

ZIBITU ZABE

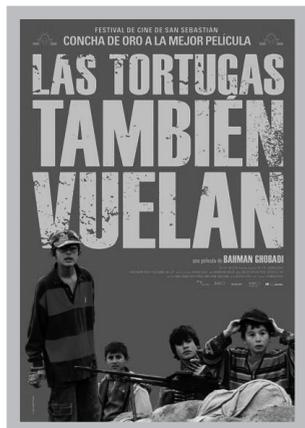
Esto es lo que vosotr@s deberíais estar haciendo para aprender de verdad, pero sois demasiado torpes como para dejarlo en vuestras pequeñas manos...

Con lo que tenemos en este saco podremos quemar el laboratorio con D. Anselmo dentro...



www.tod...
www.tod...
www.tod...

Filmografía



Las tortugas también vuelan



Los 400 golpes



El color del Paraíso

“En la fila de atrás no compartimos en su totalidad los planteamientos pedagógicos que reflejan los textos publicados en este fanzine. Quedan aquí recogidos porque consideramos que dichos escritos, aportan información y reflexiones muy interesantes para que cada cual cuestione el Sistema educativo y su práctica diaria. También entendemos que sirvan para generar una fuente de recursos teórico-prácticos de la que extraer o no, ideas aplicables a las diferentes realidades educativas donde nos desenvolvemos”.

Dibujos de cabecera y página 18: Miguel Corrales

Dibujos de páginas 23 y 25: Bruno (<http://bruno-blablaba.blogspot.com>)

Asesoramiento informático: Patxeco

Diseño y maquetación: Tato Plocha

Para recibir esta publicación envía un correo a: enfiladeatras@hotmail.com