

DOSSIERS DEL CAUM



Con motivo de los acontecimientos habidos en Francia y en otros lugares en relación con la población de emigrantes marginados, así como el problema que suscita el tema de la enseñanza enfocado a conseguir buenos productores, a costa de cercenar el desarrollo integral del ser humano, el Cte. Permanente del CAUM decidió elaborar este dossier de debate y organizar las jornadas que en información aparte se envía a los asociados y en general a las personas interesadas en debatir estos graves problemas que nos afectan tan directamente a todos.

diciembre de 2005

INDICE

Pág.

Para el debate en torno los acontecimientos en Francia

- 3. Francia: Los barrios de la ira y del desorden. David Antona.
- 7. Diez preguntas sobre los suburbios franceses. Michel Collon.

Para el debate en torno a los problemas de educación

- 9. La comprensividad como estratagema. Salustiano Martín.
- 13. Carta abierta a los profesores de universidad. Profesores por el conocimiento.
- 14. De Seattle a Bruselas, ¿Un vasto complot?
- 17. Por una sociedad laica.
- 19. España aconfesional.

➤ **Portada: Dossier Caum**

➤ **Imprime y edita**

Club de Amigos de la Unesco de Madrid
Plaza Tirso de Molina, 8, 1º
Madrid 28012
Tels: 913 691 652

Correo-e: caum@arrakis.es
www.nodo50.org/caum

➤ **Edición:** diciembre de 2005

DOSSIER PARA EL DEBATE

I Sobre los acontecimientos en Francia

FRANCIA: LOS BARRIOS DE LA IRA Y DEL DESORDEN

David Antona
davidantonagonzalez@yahoo.es
Madrid, noviembre de 2005

ANTECEDENTES DE LA REVUELTA

Para hacer frente a la revuelta de sus barrios “marginales”, el gobierno francés ha reactivado –prolongando por tres meses el estado de emergencia anterior de doce días - una legislación de excepción que se remonta a la guerra de Argelia, uno de los conflictos coloniales más sangrientos, que se inició en 1954 y finalizó en 1962 con la proclamación de la independencia de esta antigua colonia.¹

Es como si cuarenta años después le hubiera estallado a la cara, a la antigua potencia colonizadora los crímenes perpetrados durante un conflicto que necesitó movilizar, para sofocar la rebelión de todo un pueblo, a cuatrocientos mil soldados. Una guerra que costó un millón de muertos a la población argelina, cien mil al cuerpo expedicionario francés y que, más tarde, lanzó por los caminos del exilio y del desarraigo a cerca de dos millones de personas, entre ellas a esos “pieds noirs” que en su mayoría apoyaron más tarde al teniente Le Pen, convertido en líder de la extrema derecha francesa.

Esos jóvenes incendiarios que han protagonizado los desórdenes e incidentes que afectaron estos días a numerosas ciudades francesas, que afirman – para explicar sus actos delictivos - “avoir la rage” (“estar rabiosos”, como si un perro les hubiese inoculado ese virus) – son los nietos o biznietos de los antiguos colonizados (argelinos, marroquíes, tunecinos, senegaleses...) Descienden en línea directa de esos hombres que sirvieron de carne de cañón en los campos de batalla de la segunda guerra mundial o que optaron por abandonar un país devastado por la guerra y emigraron a la metrópoli en busca de trabajo.

Francia necesitaba entonces, urgentemente, brazos para reconstruir y potenciar su economía. La llegada masiva de esa mano de obra se hizo, al menos durante los primeros años, sin previsión alguna en cuanto a sus necesidades más urgentes, sobre todo el de vivienda. Agrupados en torno a las fábricas y a las zonas industriales, se alojaron en zonas de auto-construcción carentes de los más mínimos servicios. Esta situación se prolongó hasta el final de la década de los 70, cuando el gobierno francés inició una política de construcción de grandes programas de vivienda colectiva en las afueras de las ciudades. (El parque antiguo de viviendas, deteriorado y obsoleto, carecía de capacidad para acoger a la emigración interior y a la exterior)².

NANTERRE, UNA CIUDAD MALHERIDA

Nanterre era a principios de siglo un pequeño núcleo urbano situado a las puertas de París. Al disponer de grandes espacios, y a partir de un proceso de urbanización acelerado, se convirtió en los años 60 en una verdadera ciudad. Situado en el noroeste de la capital y bordeado en su frontera norte por el Sena, este municipio de 87.000 habitantes acoge hoy a una Universidad famosa (allí se inició la revuelta estudiantil de Mayo del 68). Dispone además de un parque de viviendas mayoritariamente social y es limítrofe con el Centro de Negocios de La Défense.

A partir de los años 60 el Estado francés favoreció la implantación en los bordes del Sena de fábricas, entre otras Simca y Citroën, y de grandes polígonos industriales, lo que atrajo a miles de trabajadores que tuvieron que alojarse en núcleos de chabolismo. Hasta 1965 no empezó el Estado a construir grandes promociones de vivienda social, sin preocuparse de equipar y articular entre ellos a esos nuevos barrios.

¹ Hubo que esperar al año 2000 para que el Parlamento francés diera a los llamados “évènements” (acontecimientos) de Argelia el término o apelativo de “guerra”.

² Muchos llegaban contratados por los emisarios franceses que recorrían el norte de África ofreciéndoles trabajo en las minas, la construcción, las obras públicas, la siderurgia o la industria del automóvil.

² Baste señalar que en 1980 en Montreuil, un municipio del departamento de la Seine- Saint-Denis, había más de treinta “hoteles” que acogían, en condiciones totalmente insalubres, a cientos de trabajadores emigrantes.

En la actualidad, el Ayuntamiento de Nanterre (comunista desde 1958) intenta dar a la ciudad una verdadera entidad urbana. (Hasta una fecha reciente, más de la mitad de su territorio estaba controlado directamente por la Administración Central, a causa de La Défense). Según un periodista que la visitaba por primera vez, Nanterre, como otras muchas zonas del extrarradio, “carece de personalidad propia”. Y la describe así: “solo he visto un panorama de torres, de autopistas y de hormigón”. Visión simplificadora de alguien que procede de la ciudad, pero que resume lo que es para la gente “de fuera” la periferia parisina y la mirada que habitualmente proyecta sobre ella.

Nos referiremos ahora a un hecho importante de su evolución: a partir de la década de los 70 las fábricas de Nanterre, que acogían y daban trabajo a miles de obreros, fueron cerrando una tras otra. El gobierno había favorecido, por no decir provocado con su política de reordenación del territorio, la desindustrialización acelerada de los municipios obreros que constituían la llamada “corona roja” de París. (Este proceso se desarrolló en particular en los municipios del departamento de La Seine-Saint-Denis, situado al Norte de la capital, uno de los más afectados por los últimos disturbios).

En Nanterre, el empleo industrial decayó y fue reemplazado progresivamente por empresas del Sector Terciario, atraídas por la proximidad de París y del Centro de La Défense. Hecho significativo, apenas el diez por ciento de los empleos de nueva creación, con altos niveles de calificación, fueron ocupados por los “Nanterriens”. Y, probablemente por ninguno o casi ninguno de los hijos y los nietos de aquellos hombres que llegaron a Nanterre hace treinta o cuarenta años y que, pasando incontables penalidades, contribuyeron con su esfuerzo a enriquecer el país que los acogía.

HIJOS DE LA HUMILLACIÓN

Los jóvenes que viven en estos barrios, que expresan su ira con actos vandálicos que parecen reprobables y que quizás lo son, saben a ciencia cierta que por su procedencia o la de sus padres, por sus nombres y su color, no serán reconocidos como verdaderos ciudadanos franceses. En efecto, esa República que tan generosamente esparce a voleo en sus sellos las semillas de la Igualdad y de la Fraternidad es, hoy en día, cada vez menos generosa con sus hijos pobres o marcados por su origen, o por ambas cosas a la vez.

Suelen ser además víctimas de un racismo o una xenofobia que les excluye y les señala, que les niega el derecho a pertenecer a una sociedad, la francesa, unida en torno a una historia (local y universal) y a unos valores comunes...Contra esas lacras existen en Francia leyes que condenan el racismo y la discriminación. Pero una cosa es la letra escrita y otra la realidad vivida. Por eso esos jóvenes no creen en unos valores que saben que no les están destinados. Detestan además el orden republicano” y, más aún, a una policía que suele actuar contra ellos de forma arbitraria e injusta.

...¿Quién nos hará creer que unos cuantos cientos o miles de jóvenes y de adolescentes irredentos, incontables, sin más objetivo aparente que el de atraer la atención sobre ellos y sobre sus problemas y de medirse a la policía, a sus vecinos y a la opinión entera del país, pueden poner en peligro las bases mismas de la República, justificar la decisión de proclamar un estado de excepción”, cuando al tiempo que era aprobada esta ley en el Parlamento, la propia policía reconocía, por boca de uno de sus responsables, “...que en los barrios se estaba volviendo a una situación casi normal”.

Alguien ha afirmado acertadamente, “...que en el fondo, nos encaminamos hacia formas de gobernabilidad que se preparan en la trastienda”. Véase si no el entusiasmo con que la opinión pública francesa, previamente condicionada por los medios de comunicación, ha saludado (cada dos de tres franceses aprueban su gestión de la crisis) la labor purificadora del Ministro del Interior Sarkozy, que prometió limpiar estos barrios con Kärcher (limpiadora de alta presión). Esa puede ser la razón y el pretexto de estas medidas y no el metafísico e improbable “mal francés” al que aludió Chirac en uno de sus discursos. A menos, de que ese mal, procediese también del **NO** francés al proyecto de Constitución Europea, mal digerido por la derecha y una parte importante de la izquierda.

Una vez más Chirac, con su proverbial talento camaleónico, afirmó ante las cámaras que se trataba de una crisis “de sens et de valeurs” (¡dichosos valores!) y que para él los “enfants” de los barrios difíciles” (?) eran “los hijos y las hijas de la República”. Declaraciones que se contradicen con las del nuevo responsable de los policías antidisturbios (C.R.S.) que afirmó “...que sus hombres se iban a instalar de forma permanente en esos barrios”.

“BANLIEUE”³, UN TÉRMINO QUE EXCLUYE.

El hecho de ser africano, magrebí o antillés, no condena a nadie en Francia a ser un paria. La sociedad francesa no ha institucionalizado la exclusión, ni la marginación social, ni ha decretado que deban existir barreras que separen a los bien nacidos (aquellos que, como afirma una expresión local, “nacen con una cuchara de plata en la boca”) de los que hasta una fecha reciente, hijos o no de emigrantes, podían elevarse en la escala social y obtener un

³ “Banlieue” Esta palabra designaba el territorio alejado de una o varias leguas de la ciudad, sobre el cual se extendía el “Ban”, es decir el poder del señor del lugar.

reconocimiento acorde con sus méritos... Nos referimos al famoso "ascensor social", un ascensor que allá por los años 80 dejó de funcionar.

Las reacciones de xenofobia de las clases populares, latentes desde el final de la guerra de Argelia, se agudizaron al desaparecer, uno tras otro, los bastiones y las grandes concentraciones obreras: en la minería, la siderurgia, los grandes astilleros, las fábricas de automóviles... Este proceso se aceleró con la llegada al poder de la izquierda en 1981, a pesar de las medidas de carácter social que tomó inicialmente. Se modernizó el aparato productivo para hacer frente a la competición internacional, se generalizaron los contratos temporales y comenzaron las deslocalizaciones. Todo ello contribuyó al debilitamiento de la clase obrera, a su capacidad de resistencia frente a los asaltos del capital... y a su permeabilidad a las ideas de la extrema derecha.

Fué en esa época cuando se empezó a generalizar el empleo de la palabra "banlieue". Una palabra que ya existía en el imaginario de los poetas, los fotógrafos y los cineastas de la preguerra, pero que adquirió una connotación negativa con los barrios de relegación surgidos en la década de los 60. Barrios que dieron lugar a una literatura abundante y a innumerables estudios financiados por el Estado, deseoso de mantener su "peligrosidad" dentro de unos límites razonables, gracias a una cascada de medidas calificadas de "acompañamiento social" y de "acciones sobre el terreno". Todo ello enmarcado en una costosa e inoperante política denominada "Politique de la Ville" (pero no "Politique de la Banlieue").

La ciudad suele ser sinónimo de orden, de seguridad y de permanencia en el tiempo. La "banlieue" o extrarradio (en la cual existen, no lo olvidemos, zonas privilegiadas que atraen al ciudadano que huye del tráfico y las tensiones de la gran urbe) es sin embargo sinónimo de barreras, de desorden urbano y de peligrosidad social.

Las "cités", nombre con el que se designa a las urbanizaciones construidas precipitadamente hace ya más de cuarenta años, suelen ser calificadas por los expertos y los responsables políticos de "zonas sensibles" o de "zonas en dificultad". Esta fraseología las demoniza y marca a sus habitantes de forma indeleble. No importa que con el tiempo se haya desarrollado en muchos de esos barrios una auténtica vida social y fortalecido unos lazos que unen a sus habitantes entre ellos. Lazos y vida social inexistentes en la mayoría de los barrios de la capital. Los especialistas de la "banlieue" seguirán, lo queramos o no, empleando los calificativos de "exclusión", de "peligrosidad" y de "urgencia"... fórmulas que permiten encubrir las causas que provocaron esa situación, ver esas zonas "de lejos" y enviar a las compañías de C.R.S. si sus jóvenes se agitan demasiado.

Un sociólogo, Adil Jazouli, acertó al definir la problemática de las "banlieues". Según él, *...no es la "banlieue" la que tiene problemas, sino la sociedad en su conjunto, cuyos males se acumulan en determinados lugares. Nii siquiera lanzando sobre ella una lluvia de millones se solucionarán sus problemas. Lo que necesita la "banlieue" es que se la mire y se la vea de manera distinta...*

Añadiremos que esa forma de ver y de mirar a la "banlieue" debería empezar por cambiar el lenguaje con el que se designa a sus habitantes. Por ejemplo, no tratar a sus jóvenes de "racaille" (de chusma) como lo hizo el ministro del Interior Sarkozy. Un término humillante⁴, que viene a añadirse a los empleados en su tiempo para designar a los magrebíes, ("raton", "melon", bougnoule"...), esos desarraigados que expulsaron a los colonizadores. de su antigua "provincia".

Estos jóvenes se suelen quejar de los controles de que son objeto, casi siempre violentos y arbitrarios, como lo prueba la anécdota referida en el diario Le Monde por Alain Badiou, filósofo y escritor de renombre y padre de un adolescente de origen africano adoptado por él. Cuenta como su hijo y un amigo de origen turco fueron detenidos recientemente en una calle de París durante un control de policía. Conducidos a la comisaría, golpeados e insultados, les soltaron más tarde sin ningún cargo, después de tratarles de "enculés" (maricones) y de "connards" (capullos). Badiou comenta así este incidente: *...Tenemos los motines que nos merecemos. Un Estado para el cual, lo que él designa como orden público, no tiene más objeto que el de proteger la riqueza de unos pocos y lanzar a sus sabuesos contra los jóvenes obreros y los emigrantes extranjeros, es sencillamente despreciable.*

RAP: EL BLUES DE LAS BANLIEUES FRANCESAS

Hace años que la juventud francesa de esos barrios adoptó el rap como una forma de expresar su rebeldía y su malestar, inspirándose en una música surgida allá por los años 80 en los ghettos de Brooklyn y del Bronx de Nueva York.

Como afirmaba Le Monde, profundizando en las causas y orígenes de la revuelta, una lectura atenta del repertorio del rap francés, podía habernos advertido de la inminencia de la explosión que se incubaba en esos barrios. Hace diez años, dos de los raperos más conocidos, Joey Starr y Kool Shen, registraron un álbum que llevaba por título "Paris bajo las bombas". En una de sus canciones, "¿Qué estamos esperando?", *predecían con un tono nihilista y rabioso lo que iba a suceder: "Cuanto tiempo durará esto / Hace años que advertimos que todo explotará un día / Lástima que no seamos capaces de unirnos / Pero sabéis que todo acabará mal / ¿Qué esperamos para prenderle fuego? / ¿Qué esperamos para dejar de respetar las reglas del juego.*

⁴ Por ejemplo a los jóvenes magrebíes de segunda o tercera generación nacidos en Francia, se les designa bajo el nombre de "beurs".

Rap procede al parecer del verbo inglés “to rap”, que significa “charlar”, “exclamar”, “marcar un ritmo”. O sea, declamar y ser escuchados. Con su carga de agresividad y de desesperanza, los textos y las letras del rap se anticipaban a los análisis posteriores – y tardíos – de los políticos, los sociólogos y los filósofos, que manifestaban su preocupación por los efectos disgregadores del paro, de la segregación y de la exasperación de las clases populares, reflejada en la audiencia creciente del Frente Nacional. Síntomas que el sociólogo y antropólogo Emmanuel Todd, que negó recientemente ser el autor de esta fórmula, calificó de “fractura social”. (En vísperas de las elecciones presidenciales de 1995, Chirac se apoderó de ella y prometió reducir esa fractura si era elegido).

A partir de 1980 el rap hizo su aparición en los “barrios sensibles” y fuera de ellos. Su ritmo y sus mensajes calaron en amplios sectores de la juventud francesa, sobre la que ejerció una influencia considerable, tanto en términos de mercado, gracias a una difusión cada vez más amplia, como de creatividad (combinando la influencia del rap americano con la tradición de calidad de los textos de la canción francesa). Y también, con referencias constantes a la actualidad política y social y más tarde, a la internacional. (En particular a la guerra de Irak y al conflicto israelo-palestino).

Entre los numerosos raperos destacaron pronto MC Solaar, por la calidad de sus textos, y un grupo - el de los marseleses de IAM – comprometido en la denuncia del Frente Nacional y de sus secuaces. Otros cantantes y compositores se centraron en la denuncia de la marginación de sus barrios y, en algunos casos, en la necesidad de responsabilizar a los más jóvenes para evitar que cayesen en la delincuencia.

El rap se ha nutrido de las fisuras, la degradación y los problemas que han ido minando esos barrios: violencia, injusticia y precariedad. .. Y admiración de los más jóvenes hacia los que han violado y siguen violando la legalidad. Un joven raperero, Oxmo Puccino, comenta *“que la sociedad en la que él vive desprecia a los más débiles. En nuestros barrios los traficantes son los que han conseguido imponerse por la fuerza. Circulan en cochazos alemanes sin haber trabajado nunca. Para ser libre, añade, tienes que tener dinero. A los traficantes se les respeta y nosotros, por encima de todo, valoramos el respeto. Y concluye: “Hoy en día, llegar a ser famoso gracias al rap es la mejor manera de “niquer” (dar por el culo) a nuestra sociedad”.*

Una de las mejores definiciones de lo que es el rap y del papel que juega entre esa juventud es la de un joven marsellés, Prodiges Namur: *“El rap es la expresión de la distancia que separa a la juventud de una realidad que podríamos llamar administrativa. No se puede calificar al rap de nueva poesía francesa. Es un movimiento que, contrariamente a los valores que encarna y que simboliza el Estado francés, empuja a los jóvenes de distintas religiones o de distintas etnias a sentirse solidarios entre ellos”.*

Declaración inquietante, que confirma el fracaso de las instituciones de este país, que siempre rechazó el modelo “comunitarista” anglosajón y confió prioritariamente a la escuela laica y republicana la tarea de formar ciudadanos libres e iguales, sin distinción de religión, de raza y de origen.

UNA NOTA DE ESPERANZA

Pongo punto final a este intento de analizar el origen y las raíces de esta crisis, refiriéndome a la carta de un amigo que me escribe desde París unas líneas esclarecedoras sobre lo sucedido en Francia durante estos días:

“No he podido escribirte antes, me dice, porque tuve que esperar a que mi hijo M. estuviese disponible y pudiese arreglarnos el ordenador. El pobre estaba reventado. Se ha empeñado en seguir dando clase a sus alumnos en el Instituto de Créil en el que imparte sus clases y en establecer con ellos un diálogo, un hilo de comunicación sobre un tema que no se resigna a abandonar como algunos se lo aconsejan.

En resumen, que quiere seguirles dando clases de Filosofía. Está convencido de que es posible hacerlo, aunque se trate de adolescentes que llegan al final del bachiller sin apenas saber leer. Y que carecen del vocabulario y las palabras necesarias para saber pensar. Solo saben una cosa: que están perdidos. Mi hijo tiene razón en hacer lo que hace, pero se va a agotar.

¡En fin! Lo más insoportable de este asunto, fuera de los miles de coches y autobuses que han ardidido estos días, es la logorrea, el aluvión de discursos oficiales y comentarios de expertos de todo tipo que han invadido los medios de comunicación.

DIEZ PREGUNTAS SOBRE LOS SUBURBIOS FRANCESES

El «odio» que sienten los jóvenes airados de Francia no es un sentimiento negativo, sino la indignación frente a la injusticia social

Michel Collon

Fuente: Rebelión 16 de noviembre de 2005

Traducido para Rebelión por Felisa Sastre y Manuel Talens

1. ¿Suprimirá Francia el apartheid? Estamos asistiendo a un curioso fenómeno: todos los dirigentes políticos franceses se precipitan a la televisión con palabras benevolentes: «¡Os comprendemos, vamos a hacer algo por vosotros!» Todos conocen las causas del problema y todos saben lo que se debe hacer.

Pero entonces, si lo sabían ¿por qué han estado haciendo lo contrario desde hace treinta años y, más aún, estos últimos tiempos? ¿Por qué en dos últimos años el gobierno francés eliminó su apoyo a las iniciativas locales? ¿Quién suprimió el 15% de los créditos destinados a la lucha contra la vivienda insalubre en el presupuesto de 2006? ¿Quién reemplazó a la policía de barrio por la policía antidisturbios, con sus humillaciones sistemáticas y sus detenciones arbitrarias, cuyo carácter violento y racista fue incluso denunciado por Amnistía Internacional en un informe reciente?

2. ¿Qué esconden ustedes? Una de dos: o bien ustedes, los políticos, sabían que la causa de los problemas es la injusticia social, la ausencia de futuro, y no hicieron nada (¿por qué entonces deberíamos tenerles confianza a partir de ahora?) o bien carecen de solución, porque la injusticia social es el núcleo de su sistema y no desean eliminar los privilegios de los poderosos (de nuevo ¿por qué entonces deberíamos tenerles confianza a partir de ahora?).

3. ¿«La violencia no resuelve nada»? De una vez por todas, señores burgueses, ¿serían tan amables de indicarles a los pobres cuál es el método de lucha que les sugieren, ya que ninguno de los que han ido utilizando sirvió de nada y su situación no ha cesado de agravarse?

Y, sobre todo, sean un poco menos hipócritas. ¿Cuál fue el método con el que la burguesía francesa empezó a amasar sus inmensas fortunas, sino la trata de negros y después el pillaje de las riquezas de África? ¿Acaso el ejército francés les regalaba ramos de flores a los argelinos, a los marroquíes y a los demás pueblos ocupados y masacrados? E incluso hoy en algunas neocolonias ¿a cambio de qué hacen fortuna las multinacionales como Total y Bouygues, sino de la miseria de las poblaciones locales?

4. ¿En qué bando se ejerce la mayor violencia? ¿Cómo calificar a un sistema que, por un lado, acumula fortunas colosales destruyendo cada más empleos y, por el otro, amontona a millones de personas en guetos, viviendas insalubres, edificios degradados, escuelas-aparcamientos, cursillos inservibles, trabajitos sin porvenir, hostigamientos policiales basados en el color de la piel?

Cada año hay más gente que se ve obligada a sobrevivir con salarios exigüos, mientras que todos los gobiernos no cesan de bajar los impuestos sobre las grandes fortunas. Cada año, centenares de seres humanos mueren en las aceras de París. ¿Cómo calificar un sistema que no le deja salida alguna a un joven: «¡No me importa ir a la cárcel, mi vida ya está jodida!» ¿No será este sistema el que es violento?

5. «Desde luego, aquí no estamos como en los Estados Unidos», decían nuestros medios de comunicación cuando el escándalo Katrina-Bush. Pero ¿acaso no vamos hacia eso a toda velocidad? Con la Constitución europea y Bolkestein y todas las demás medidas aplicadas por doquier en Europa desde los acuerdos de Lisboa (2000) ¿acaso no estamos asistiendo a una ofensiva general que rebaja los salarios, las pensiones, las prestaciones sociales? ¿Acaso no estamos alcanzando a Bush y a sus cuarenta millones de ciudadanos que viven bajo el umbral de la pobreza?

Esta obsesión actual de hacer trabajar a los viejos durante más tiempo ¿no es acaso la mejor manera de producir una masa suplementaria de jóvenes parados y sin esperanza? ¿Es normal que los trabajadores de Shell-Hollande se vean obligados a ponerse en huelga para preservar su derecho a la pensión, mientras que los beneficios de esta multinacional se han ido a las nubes (dieciocho mil millones de dólares en 2004 y un 68% más este año)? ¿No habría que hacer lo contrario, reducir radicalmente el tiempo de trabajo, con el fin de compartir? ¿Acaso el único obstáculo no es el carácter intocable de los superbeneicios de las grandes sociedades, púdicamente revestidos con el hermoso nombre de «competitividad»?

6. ¿Seres humanos al cubo de la basura? Cuando los jóvenes queman coches, molestan y nos ocupamos de ellos. Cuando eran sus vidas desesperadas las que se perdían como el humo ¿qué medios de comunicación hablaban de ellos? ¿Podemos todavía creer en el mito del supuesto «ascenso social» tras escuchar a uno de los más importantes economistas occidentales declarando fríamente: «Hay seis mil millones de seres humanos sobre tierra, de los cuales cinco mil millones no podrán jamás ser utilizados»? ¿Acaso no vivimos en un sistema inhumano en el que a unos se los explota hasta el tuétano y a otros de los echa literalmente al cubo de la basura? ¿Habrá que basar la sociedad del mañana en los beneficios de las multinacionales o en las necesidades de la humanidad?

7. ¿Una estrategia para dividir? Por supuesto, incendiar el coche de su vecino de barrio es caer en la trampa del Poder, porque ese vecino que lo utiliza para ir al tajo (y para dejarse explotar al máximo), también es víctima de una política europea impuesta por las multinacionales. Igual que el pequeño pensionista sumido en la inseguridad económica porque el Poder recorta sus medios de subsistencia. ¿Acaso el Poder no teme, precisamente, que se puedan unir las resistencias a esta explotación? ¿Acaso no se alimenta el racismo de forma deliberada al publicar estadísticas hinchadas y falsas sobre la pequeña delincuencia, mientras que se protege la delincuencia de las elites? Presentar a los musulmanes como peligrosos cuando hay extremistas por todas partes; criminalizar el uso del velo ¿no es acaso ocultar voluntariamente la cuestión social tras un falso problema religioso con el fin de enfrentar unas contra otras a las víctimas de la explotación?

Encerrar a los más pobres en guetos y levantar a su alrededor un muro de policías ha sido la estrategia más genial para vencer la resistencia. Mientras que los pequeños blancos se ocupen de los pequeños negros y de los pequeños hijos de emigrantes árabes, los grandes ricachones (para quienes el dinero no tiene color) podrán dormir a pierna suelta.

El problema fundamental es que la demagogia de Sarkozy funciona de maravilla. Mientras que este burguesazo prepara una política antisocial a lo Bush, su discurso se recibe bien entre una mayoría de los trabajadores, no sólo de Francia, sino de Bélgica también. ¡Tenemos mucho tajo por delante!

8. ¿Qué es lo que intenta Fachozy [1]? Por supuesto, sus rivales tratan hipócritamente de hacerle la cama y eliminarlo de la carrera presidencial, pero al mismo tiempo están encantados de que les haga el trabajo sucio. Porque todos saben que el problema social no ha hecho más que empezar y que la revuelta no se apagará, de ahí la utilidad de *Monsieur Kärcher* [2].

Mucho antes de las revueltas, Fachozy había preparado leyes liberticidas que nos afectan a todos y que van a poner en vigor en toda la Unión Europea: escuchas, espionaje en Internet, extradiciones por delitos políticos, expulsiones arbitrarias... Después de haber creado la tensión de forma deliberada, Fachozy va a aprovecharla para que se aprueben esas leyes antidemocráticas, que utilizará también contra los movimientos sociales y sindicales y contra nuestra libertad de expresión (no olvidemos que ha hecho encarcelar a un joven inmigrante por haberlo «insultado»).

9. ¿Qué soluciones proponen? Quienes han «comprendido bien la inquietud de los jóvenes» afirman que van a devolver algunos céntimos más a los suburbios y restituir a los policías de barrio y a los asistentes sociales que acababan de suprimir. El problema es que los policías y los asistentes sociales calmarán, quizá, la situación durante algún tiempo, pero no crearán empleos. Para integrarse es preciso un verdadero trabajo, un salario real.

Mientras el sistema se base en el interés y en el máximo lucro de algunos ¿cómo se van a crear los empleos necesarios y satisfacer las necesidades de la población? Si queremos que se deje de echar a la basura a los seres humanos ¿no habrá llegado el momento de reemplazar la ley de la jungla por otra forma superior de relaciones humanas? Hoy es posible acabar por completo con el hambre en el mundo: sólo costaría menos de una cuarta parte del presupuesto anual del ejército de Estados Unidos. ¿Entonces?

10. ¿Dejarlos en su gueto? Es muy fácil reprocharles a los jóvenes de los suburbios que carecen de programa y se equivocan de objetivo. Al principio de su existencia como clase obrera, los trabajadores sobrexplotados comenzaron por destruir las máquinas, lo cual era también completamente suicida. La verdadera cuestión es: ¿De dónde les podían llegar unas reivindicaciones claras, un análisis de las causas de su malestar? ¿Qué ha hecho el movimiento obrero; qué han hecho los intelectuales progresistas para superar las divisiones existentes entre los jóvenes y las otras clases populares? Para superar esa división, será absolutamente necesario tender puentes y comunicar la experiencia de las luchas del pasado. Pero antes de profesor habrá que ser alumno. Hay que estar al loro. Porque el «odio» que sienten esos jóvenes no es un sentimiento negativo, sino la indignación frente a la injusticia. Y este sentimiento siempre ha sido, en todas las épocas, el punto de partida para la resistencia y para cambiar el mundo.

Notas [1] Acrónimo de «facha» (que a su vez es una corrupción despreciativa de la palabra «fascista») y Sarkozy (*N. de los T.*) [2] Expresión intraducible. *Kärcher* es la marca comercial de un aparato industrial de alta potencia que se utiliza para limpiar lugares insalubres lanzando agua a presión y luego aspirándola. En Francia, la palabra *kärcher* -sin diéresis- se ha convertido en sustantivo y ha pasado a significar la acción de limpieza a fondo de algo muy sucio (típica sinécdoque retórica, similar a lo sucedido con las marcas comerciales *kleenex* o *tampax*, que hoy designan su función). En una de sus célebres salidas de tono, el ministro del Interior Nicolas Sarkozy dijo que habría que limpiar con *kärcher* los barrios donde vive la chusma. En castellano diríamos que esos barrios habría que «desinfectarlos», con lo cual *Monsieur Kärcher* podría traducirse como Señor Desinfección o algo parecido. (*N. de los T.*)

Si desea ponerse en contacto con Michel Collon, puede escribirle a: michel.collon@skynet.be www.michelcollon.info

II Sobre los problemas de educación

LA COMPRESIVIDAD COMO ESTRATEGEMA (LA LUCHA DE CLASES EN LA EDUCACIÓN)

Salustiano Martín

Fuente: www.profesionalespcm.org

1. *Compresividad: todos los conocimientos para todos en un sistema único.*

Como todas las palabras que hacen referencia a la realidad social, “compresividad” es una forma lingüística que identifica un significado denotativo básico, aquel que se hace jugar en el debate ideológico con la intención, no confesada, de camuflar su verdadero significado práctico. El término se refiere a lo que se *supone* que sucede en el espacio educativo cuando se ha hecho extensiva la educación básica a toda la población: *todos* los conocimientos que antes recibía una minoría ahora, se supone (eso parece denotar la palabra), se encuentran al alcance de *todos* los ciudadanos en un sistema educativo que, también se supone (dentro de la presunta denotación del término), debería ser *único* para cumplir con ese cometido universal e igualitario. Si se utiliza el término para identificar lo que sucede en un espacio educativo en que cualquiera de esas presuposiciones está ausente, entonces, simplemente se comete un fraude ideológico, se miente con intención de engañar. Resumiendo: si el sistema educativo no es único (por ejemplo, si se trata de dos redes escolares distintas), la universalidad en la escolarización podrá ser cierta, pero no lo será la igualdad, puesto que cada subsistema educativo tenderá a producir un cierto tipo de currículo, un cierto tipo de relación educativa en el seno de los establecimientos escolares y un cierto tipo de ser humano; así, los conocimientos que se pretenda que obtenga toda la población no serán los mismos conocimientos, y sucederá que, según el origen social y las expectativas culturales, unos (los que han de ser preparados para trabajar y obedecer al servicio y según el interés de los otros) alcanzarán un pálido y fragmentado reflejo de lo que conseguirán los otros (aquellos que deben prepararse para ser la autoridad, los conformadores de la opinión, los estrategas de la causa burguesa, los empresarios de los trabajadores). Así, si el sistema no es estrictamente *único*, habrá una parte muy importante de la población (en España, por ejemplo, la mayoría) que *no* conseguirá *todos* los conocimientos (incluso si considerados sólo los *básicos*), y habrá, también, quienes *apenas* alcancen *ningún* conocimiento académico serio.

2. *Hacia la compresividad: historia de un camuflaje.*

La idea de la extensión universal de la educación ha sido generalmente puesta en práctica (aunque siempre con ciertos límites, más o menos sutiles o groseros) por las fuerzas políticas progresistas (casi siempre, sin embargo, inscritas en el espacio social y cultural de las clases dominantes) y ha encontrado resistencias obvias en los conservadores (el grueso de aquellas clases), nada interesados en extender la instrucción/educación a los “desharrapados”. Tal extensión no se ha producido de golpe, sino que (como la lenta construcción paralela de la democracia, lógicamente relacionada con ella) ha ido siendo conseguida, no sin luchas y retrocesos, progresivamente. Mientras se ha tratado, simplemente, de proporcionar cierta educación a las clases “laboriosas”, ésta se ha limitado a las edades tempranas y a un barniz cultural que estuviera de acuerdo con el tipo de lugar social al que se *destinaba* a esas capas de la población y con los trabajos a que, de antemano, se las veía *destinadas*. En todos estos casos, el *destino* reservado a estas clases no lo era por alguna fatalidad de su naturaleza, sino por los poderes fácticos dominantes en la sociedad (de nuevo, en paralelo con los modos de desarrollarse la evolución hacia la democracia: cuanta más democracia sustancial -que no formal o demagógica- más educación, y viceversa).

En este desarrollo (es decir, en esta lucha por empujar el desarrollo hacia un aumento de los años de escolarización y hacia el crecimiento en la instrucción de los niños de las clases subalternas) tuvo el movimiento obrero un lugar fundamental. Antes que nada, para que los niños pudieran estudiar se hacía preceptivo que dejaran de trabajar, que era lo que se veían obligados a hacer desde los cuatro o los cinco años, por ejemplo, en las primeras décadas de la revolución industrial inglesa (como documenta el estudio de Engels sobre *La situación de la clase obrera en Inglaterra* a mediados del siglo XIX). Las horas de trabajo fueron, primero (es decir, cuando el clamor contra la repugnante explotación -y degradación física, psicológica y moral- de los niños se hizo preocupante para la burguesía dominante), malamente compartidas con la horas de escuela y, luego, progresivamente eliminadas en edades que iban siendo poco a poco crecientes. Repito: la clase obrera (sus organizaciones, sus órganos de prensa) lidiaron una permanente batalla en ese sentido. Puesto que se trataba de la necesidad de educación para *todos* los niños de la clase obrera, era francamente inviable que esa educación, si había de ser adecuada a las necesidades culturales de la clase obrera en lucha por su hegemonía, fuera proporcionada por las propias organizaciones de los

trabajadores (por las *casas del pueblo*, por ejemplo, o por las escasas escuelas anarquistas).

En el transcurso de las décadas que contemplaron esa lucha, se llegó a la conformación, primero, de dos sistemas, el que enseñaba “lo básico” (y ya se sabe quién identificaba *lo básico*, y para qué) a los hijos de los trabajadores y que no llevaba a ninguna parte (es decir, lo que podría haberse llamado sin dificultad “educación para la vida”: la de los trabajadores, claro) y el que representaba el camino de los niños burgueses hacia el logro de los conocimientos que debían hacerles convertirse en intelectuales orgánicos de su clase (productores -y reproductores- de ideologías, de instituciones o de leyes) o en eficaces gestores de sus empresas. Andando el tiempo, los intereses inmediatos de los trabajadores y las necesidades del desarrollo capitalista hicieron más aconsejable el establecimiento de cierto tipo de continuidad a partir del primer sistema: la enseñanza laboral o profesional; y la diversificación del otro sistema hacia los estudios más técnicos y científicos (física, química, matemáticas, economía, ...), en relación con las nuevas necesidades tecnológicas de la industria y de la gestión empresarial. Los partidos obreros, por su parte, acabaron por reivindicar (por ejemplo, en España) la unificación de las respectivas primeras etapas en lo que ellos dieron en llamar “escuela única”, a la que se suponía que deberían asistir *todos* los niños y niñas para adquirir *todos* los conocimientos necesarios (quedaba la ardua tarea de identificar para qué deberían ser necesarios y cuáles lo serían) dentro de un *único* sistema educativo. Tal reivindicación era, sin duda, coherente con las necesidades estratégicas de la lucha de la clase obrera por el logro de su hegemonía. Los partidos obreros y los sindicatos eran conscientes de la necesidad de conocimiento personal y colectivo por parte de los trabajadores. En todo caso, la idea de la “escuela única” (para todos) nunca se llevó a efecto en la práctica.

Sin embargo, hubo un momento de la historia de la educación en Europa en que *pareció* que sería posible. Después de 1945, la fuerza del movimiento obrero y la perentoria necesidad de contrarrestar la imagen de los países del (mal) llamado socialismo real (que podía ser atractiva para unos trabajadores no integrados en el consenso hegemónico del Estado capitalista), llevó a la burguesía a una relativa claudicación en este terreno. Poco a poco, aunque sin desmontar los sistemas que ya existían, la universalidad educativa se fue convirtiendo en un hecho. El término de “comprensividad” (es decir, la *estratagema*) hizo entonces su aparición. La teoría hablaba (aunque no siempre) de lo que la palabra significaba en su denotación; la práctica (siempre) derivaba hacia otros derroteros. La lucha ideológica en este terreno era un ir y venir de inconsecuencias y, en ese espacio absurdo, los que parecían saber mejor lo que estaban haciendo eran los que seguían sin querer saber nada del aprendizaje de (*demasiados*) conocimientos por parte de los trabajadores. En todo caso, en los muchos países en que no se trataba de un sistema único, la idea se había de degradar (y se degradó) hasta extremos grotescos: el propio funcionamiento de la enseñanza comprensiva, tal como los gobiernos decidieron que debía ser, proporcionó el mejor instrumento para lograr el deterioro de la enseñanza pública y la imposibilidad de rebasar (sino todo lo contrario) la existencia, nunca puesta en entredicho, de una alternativa para las élites dominantes. La comprensividad se entendió como la simplificación de los contenidos conceptuales para que los *cortos* hijos de los trabajadores no tuvieran problemas con su estudio, las cuestiones más estrechamente relacionadas con las disciplinas académicas se obviaron (porque para qué habían de necesitarlas los hijos de los *trabajadores*), la relación educativa se centró en el niño (aunque, sin duda, no en sus intereses verdaderos) y ello llevó a los autores del desaguado a entronizar en el aula el juego y la actividad lúdica. Puesto que había que socializar a los niños, se hizo mucho incapié en la educación en valores, aunque -alejada la instrucción sería, la autodisciplina y la voluntad de estudio, y olvidada por las madres y padres la educación coherente de sus hijos- los presuntos valores siguieron permaneciendo fuera de las aulas (la vida real), sin una posible encarnación en los conocimientos (de la sociedad y de la naturaleza) de los niños.

Por lo demás, la izquierda parecía no enterarse (sino todo lo contrario) de lo que pedía la ocasión. Tantos años esperando a que llegara el momento en que los trabajadores pudieran conquistar los conocimientos necesarios para el logro de su hegemonía cultural y política, y ahora, que se aumentaba el número de años de escolaridad de todos los niños y empezaba a hacerse posible su llegada en masa a los estudios superiores, los pedagogos y sociólogos de la izquierda parecían no querer saber nada de esos conocimientos (y de ese nuevo *destino*) y alababan como el no va más de la sabiduría lo que ellos llamaban “cultura popular”, “lenguaje popular”, “moral popular” (en fin, el folclore), lo que los trabajadores, presumiblemente, siempre habían tenido en sus manos sin saberlo y no les había servido para nada (a falta de un bajaje conceptual y reflexivo adecuado con que poder producir su propia cultura superior). Quienes decían esto provenían de la clase burguesa y habían hecho lo que la mayoría de los trabajadores nunca habían podido hacer y, a ese paso, nunca harían: estudiar a fondo las disciplinas humanísticas, sociales y científicas. Lo que ellos habían hecho era natural en ellos, pero no parecía serlo en los trabajadores. Por supuesto, buenos burgueses caritativos, querían evitar a los niños de las clases subalternas el sufrimiento del esfuerzo escolar, del disciplinamiento, del trabajo intelectual, de la lucha por la construcción de una voluntad al servicio de sus intereses. Por eso, la directividad se convirtió en la bicha horrible de la relación educativa y se escribieron majaderías monumentales al respecto (incluso en la pluma de prohombres de la sociología *crítica* de la educación, como Berstein); en fin, instruir en sentido fuerte y educar para la emancipación intelectual fueron acciones desalojadas de las aulas. De la idea de que la clase obrera tuviera que luchar intelectual y moralmente por el logro de su hegemonía cultural, estos burgueses hipercríticos parecían no saber nada. De repente, dejaron de considerar a las disciplinas escolares tradicionales como algo que los hijos e hijas de los trabajadores tuvieran que aprender, y las denostaron con su mejor insulto: se trataba de conocimientos *académicos*, inservibles por tanto (?) para los hijos de los trabajadores, quienes en el futuro no sabrían qué hacer con ellos. En su lugar, debía enseñarse una mixtura de enseñanzas prácticas y valores sociales con que podrían salir adelante en **su destino** (la

palabra volvía a aparecer, ahora en los discursos de los sociólogos y los pedagogos presuntamente críticos) de trabajadores. Esta fue la hora gloriosa del negocio (económico e ideológico) de la enseñanza privada financiada por el Estado.

3. *La burguesía y la comprensividad: componendas y arreglos.*

El sistema educativo comprensivo, por definición, debe ser único; en un marco escolar con una doble red financiada por el Estado, el sistema comprensivo, simplemente, no existe. Así, podemos decir que, en las condiciones actuales de la correlación de fuerzas en la lucha de clases, es imposible la existencia de un sistema educativo comprensivo. Lo mismo (y por la misma razón) que ha habido durante muchas décadas dos sistemas, uno para los hijos de los trabajadores y otro para los de la burguesía, hay ahora dos redes. Ambos espacios educativos, ahora como antes, cumplen las mismas finalidades: cada clase social requiere, según parece, un tipo de educación determinado. ¿Cómo pudo construir un partido presuntamente socialista una estructura escolar de este tipo? Sencillamente: primero, porque lo heredó en muy buena medida; segundo, porque el origen (y el arraigo) burgués de la mayor parte de sus dirigentes no hubiera hecho posible otra forma de actuar.

En todo caso, así están las cosas: existiendo dos redes, la burguesía puede hacer que los trabajadores vayan al redil *comprensivo* (es decir, el que *comprende* a la mayor parte de los hijos de los trabajadores) de la enseñanza pública (y que esa enseñanza pública se hunda en la confusión y el desprecio del conocimiento), y, asimismo, puede hacer que sus hijos disfruten de la existencia, no *manchada* por la *miseria* cultural, de una (más o menos buena) enseñanza privada concertada (y hacer que esta enseñanza mejore en su calidad a expensas del propio deterioro de la pública). Si hubiera un sistema único, entonces, los estratos superiores de la clase trabajadora, y la pequeña y mediana burguesía, tendrían que acceder al mismo sistema que los hijos de los trabajadores manuales, o bien, sencillamente, tendrían que pagarse una enseñanza privada cada vez más cara. Pero, no nos engañemos, el problema de la burguesía no sería, entonces, conseguir una enseñanza de calidad para sus hijos, codo con codo con los de la clase trabajadora: nada más sencillo que lograr esa enseñanza de calidad. Su problema sería, precisamente, que, entonces, los trabajadores la alcanzarían también. No es más caro o más barato un sistema que el otro; no es el problema una cuestión de dinero. El problema es una cuestión de intereses políticos, ideológicos, estratégicos: una cuestión de hegemonía.

¿Cómo se han desarrollado las cosas en aquellos países en que no existía de antemano una fuerte red educativa privada? Exactamente en la dirección estratégica adecuada a los intereses de la burguesía: allí donde no existía con pujanza, se ha creado y multiplicado; allí donde el Estado no financiaba la enseñanza privada, ha empezado decididamente a financiarla, y, así, esa enseñanza se ha desarrollado, arrollando a la enseñanza pública. ¿Cómo ha podido suceder esto? Curiosamente, esto ha podido suceder merced a una doble estrategia llevada a cabo por las dos alas de la burguesía implicadas en la operación: la burguesía conservadora y los ideólogos radicales pequeñoburgueses de la comprensividad antiacadémica. Ambas (¿cómo podríamos extrañarnos?) han trabajado, mientras se enzarzaban en una incruenta batalla, en la misma dirección. Dado el desprecio de las disciplinas *académicas* y del aprendizaje cultural *libresco*, los unos han empujado el trabajo escolar hacia el “aprendizaje para la vida”, que, en los países en que sucedía este proceso, tenía que ver con la ideologización máxima de la relación educativa y con la máxima ausencia de contenidos disciplinares: con el doctrinarismo de las *actividades* y el desprecio de la teoría (la estirpe de Dewey, siempre funcional a los intereses estratégicos de la burguesía); así, han ido vaciando de fuerza académica los aprendizajes y sustituyéndolos por iniciaciones, más o menos sesgadas, a la vida cívica: esas *prácticas*, sin duda, están muy bien, pero el menosprecio por lo académico ha acabado cansando a los padres y madres, que han tirado el agua sucia de la bañera con el niño dentro; es decir, han presionado a las autoridades, han conseguido cambiar los gobiernos y han ido dejando la enseñanza pública en favor de la privada, ahora ya financiada con los impuestos estatales o regionales. Porque, en efecto, la inepticia de los unos ha sido aprovechada por los otros para hacer bien su trabajo: nunca como ahora la burguesía ha mantenido una hegemonía tan evidente en el terreno de las conciencias, sometidas (sobre todo, las de la clase trabajadora y la pequeña burguesía) a la ignorancia atrevida y al fraude consumista. Así, la enseñanza se ha fragmentado, la comprensividad ha desaparecido por completo y las diferencias sociales y culturales se han acentuado radicalmente. Nunca ha estado la clase obrera tan lejos de su hegemonía en los países en que esta historia se ha desarrollado.

4. *Hegemonía burguesa y disidencia contrahegemónica.*

La burguesía mantiene, aquí y ahora, una muy fuerte hegemonía ideológica (intelectual y moral) que le permite un dominio político y económico en el que apenas tiene que echar mano de la coacción física. Para que esa hegemonía sea incontestable, la burguesía debe impedir que la clase trabajadora pueda disputarle el predominio en el terreno cultural y moral: una clase trabajadora sin pulso cultural y desmoralizada es un reo inerte de la hegemonía burguesa. Es cierto que la penuria moral y la precariedad socioeconómica puede provocar estallidos de ira y de violencia incontroladas, como en Francia, pero lo cierto es, también, que las fracciones dominantes de la burguesía en Europa (y en España) han actuado como si esa eventualidad no se fuera a producir; así, probablemente han sembrado los vientos de las futuras tempestades. En todo caso, las dos alternativas negativas para la burguesía desde el punto de vista de la (re)producción de su hegemonía, la contestación dentro del espacio político de la legalidad institucional y la contestación violenta extramuros del sistema, se han producido en el curso del mismo año. El *no* al impresentable proyecto constitucional (que es un *no*

al proyecto de Europa tal como lo han diseñado los ideólogos orgánicos de la burguesía de los negocios) procede del excesivo número de disidentes culturalmente preparados para el pensamiento y la acción; el brote de violencia se debe al excesivo número de marginados sin futuro que el propio sistema produce estructuralmente. Entre ambos polos de la contestación se mueve la defensa de su hegemonía que la burguesía practica. Puesto que es más fácil de controlar y destruir por medios físicos y legales la contestación violenta (puesto que ésta no tiene una teoría política detrás que le ayude a disputar a la clase hegemónica el dominio en el espacio ideológico), la burguesía proseguirá en su labor de desmantelamiento del sistema educativo público y, cada vez más, negará a los hijos de los trabajadores los conocimientos necesarios para la lucha contrahegemónica, los conocimientos que le están destinados, precisamente, a los hijos de la burguesía. Para eso, debe asestar (y asesta) la comprensividad, como un arma de destrucción masiva, sobre la línea de flotación de la enseñanza pública, mientras conserva libre de asechanzas el sistema educativo para su clase: la enseñanza privada concertada. Hace tiempo escribió José Antonio Marina que lo que no arreglara la educación lo arreglaría la policía: he aquí que la alternativa se ha hecho carne mortal. Así, el Estado-policía puede acabar siendo el complemento estructural de la comprensividad asestada contra la enseñanza pública en un sistema de doble red.

Por eso, lo primero que deben hacer los trabajadores para luchar por su propia hegemonía en la sociedad civil y en la sociedad política (es decir, para construir su reforma intelectual y moral al mismo tiempo que tratan de destruir la hegemonía de la clase dominante) es, precisamente, contemplar siquiera, no ya la posibilidad, sino la necesidad de hacerlo. Si la clase trabajadora no se plantea cuáles son sus intereses en el terreno de la lucha de clases estratégica, no podrá dar un solo paso hacia su propia hegemonía cultural. Pensar desde la clase se hace, así, fundamental: ¿Para qué debe servir el sistema educativo público desde el punto de vista de nuestros intereses? Respuesta: para adquirir todos y cada uno de los conocimientos que la burguesía adquiere (y necesita adquirir) para la (re)producción y el desempeño de su propia hegemonía. Si eso es así, es a la clase trabajadora a la que le interesa ejemplarmente el trabajo en la escuela: el aprendizaje de conocimientos, el logro de la (auto)disciplina, la capacidad para el desempeño del esfuerzo y el desarrollo de una voluntad intelectual y moral autosuficiente. Si es así, la comprensividad, es decir, *todos los conocimientos para todos los ciudadanos en un único sistema educativo debería ser su interés máximo.*

Por el contrario, si, como sucede aquí y ahora, el espacio en que la comprensividad se establece es sólo el de la enseñanza pública dentro de un sistema educativo de doble red (es decir, si la comprensividad es una simple estratagemas de la burguesía para seguir impidiendo a la clase trabajadora la consecución de los mismos conocimientos que ella maneja), entonces, la lucha debe producirse en dos frentes: por un lado, contra todas las autoridades institucionales (Estado, Comunidades Autónomas) que se empeñen en bajar los niveles para disimular la situación, en esconder el fracaso escolar detrás de las presiones a los profesores para universalizar los aprobados, en hacer desaparecer las disciplinas académicas detrás del juego y el coleguismo, en hurtar a los hijos de los trabajadores el desarrollo de su memoria, de su autodisciplina, de su capacidad para el esfuerzo, de su voluntad para el desarrollo intelectual. Por otro lado, contra las leyes de la burguesía que nos someten a los intereses económicos e ideológicos de la Iglesia, que financian con el dinero de todos los trabajadores la educación de la burguesía, que destruyen la enseñanza pública a mayor gloria de la enseñanza privada, que buscan con medidas arteras la destrucción intelectual y moral de los trabajadores. En resumen: contra la burguesía (neoliberal) de los negocios, que construye, en la práctica, guetos de miseria cultural para que los hijos de los trabajadores pierdan el tiempo mientras llega el momento del trabajo basura. Contra los pedagogos y sociólogos de la pseudoizquierda burguesa que piensan que los hijos de los trabajadores sólo pueden vivir la escuela como un encierro insoportable, como domesticación o como ahormamiento para el trabajo y la sumisión. Contra los partidos y los sindicatos de la pseudoizquierda beata que razonan contra los intereses de los trabajadores, recetándoles un aprendizaje para la vida, el aprendizaje de unos valores que no son nada si no son sostenidos por el conocimiento y la voluntad críticos, ignorando (tal vez, en el mejor de los casos, porque la ideología burguesa los ciega y engaña) que el interés de los trabajadores no puede ser otro que el logro de **todos** los conocimientos: de los de las Ciencias Naturales, de los de las Ciencias Sociales, de los de las Humanidades y de los de las Letras (es decir, de **todas las disciplinas académicas** que aprenden los hijos de la burguesía). Porque sólo así los trabajadores podrán estar en camino hacia su propia hegemonía intelectual y moral en la sociedad en la que viven, trabajan, piensan y actúan.

CARTA ABIERTA A LOS PROFESORES DE UNIVERSIDAD

“Profesores por el Conocimiento”*

Estimadas y estimados colegas:

Inmersos en el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, nadie ignora que con tal motivo, o mejor, con tal excusa, la institución universitaria está siendo sometida a grandes reformas. Sus aspectos formales son resaltados por nuestras autoridades políticas y académicas: sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable, adopción generalizada de un sistema de estudios basado en dos ciclos, sistema de créditos uniforme, etc. Esos objetivos estratégicos, sin embargo, pueden conseguirse partiendo de modelos de universidad muy diferentes. Y lo que esas mismas autoridades no han considerado oportuno exponer públicamente y, menos aún, debatir es por qué se ha decidido emprender un camino que de ningún modo viene exigido por la mera idea de convergencia entre universidades europeas.

Un nuevo paradigma educativo se abre paso basado en la *adquisición de competencias, habilidades y destrezas*, por oposición a la *adquisición de conocimientos* (que ahora se “gestionan”, más que “se adquieren”). En principio podría pensarse que de lo que se trata es de formar alumnos *competentes* en las diversas disciplinas a través de un profundo conocimiento teórico de las mismas, así como de su aplicación práctica. Después de todo quien conoce una materia es competente en ella. Pero no se trata de eso. Si se ha optado por el lenguaje de las competencias, que no procede de la educación (sino en el mundo empresarial), es con la finalidad de establecer un mejor diálogo con los empleadores, según reconoce el proyecto piloto Tuning.

(<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject>).

Entre las competencias genéricas o transversales (de especial importancia en los estudios de grado) hallamos aquellas que fijan los departamentos de recursos humanos de las empresas, tales como motivación de logro, espíritu emprendedor, liderazgo, y un largo etcétera. Ello supone que las universidades deberán modificar su oferta para dar cabida, no sólo a la formación teórica y su aplicación práctica en derecho, medicina, ingeniería, etc., sino que los profesores habrán de ir moldeando a los futuros asalariados conforme a los criterios de sus eventuales empleadores. Y naturalmente la cuestión a debatir tiene que ver con la pertinencia de que la universidad haya de convertirse en mera hacedora de mano de obra moldeada según las exigencias y valores del mercado en cada momento. Las autoridades políticas y académicas se afanan por negar este impopular punto de vista. Sin embargo desde el lado empresarial no hay ningún rubor en reconocerlo y defenderlo abierta y públicamente.

La cuestión es: ¿cómo lograr que ese espíritu de empresa penetre en la vida académica? Modificando radicalmente el modelo educativo, el perfil de profesores y alumnos y, en general, la noción misma de universidad. Para ello lo primero es proclamar a los cuatro vientos la supuesta necesidad, en todas las universidades y en todas las titulaciones, de profundas reformas didácticas, dado el carácter obsoleto de cuanto se viene haciendo. El problema entonces reside en cómo conseguir que el profesorado, costosamente formado (en tiempo y en dinero) en sus respectivas especialidades, pase por el aro de una reforma en la que explícitamente se le describe, ya no como un docente, sino como “un acompañante en el proceso de aprendizaje que ayuda al estudiante a alcanzar ciertas competencias”, un “consejero”, un “orientador” (alguna autoridad académica se ha llegado a referir públicamente a los profesores como orientadores psicopedagógicos, sexológicos o ergonómicos).

La respuesta es tan sencilla como peligrosa. Primero, se nos inculca la idea de que indiscriminadamente los profesores venimos haciendo lo que no procede (transmitir conocimientos). Segundo, se nos invita primero y se nos exige después que adquiramos una determinada formación psicopedagógica acorde con nuestro nuevo perfil. Dicha tarea es encomendada por los Vicerrectorados de turno sobre todo a los Institutos de Ciencias de la Educación, los cuales se afanan por ofertar los más variopintos cursos: “el entrenamiento para controlar el estrés”, “la comunicación como acción en la coreografía del aula universitaria”, “la comprensión de la mirada”. Por otro lado, “la participación en estas actividades formativas” figura entre los criterios del “Programa de Evaluación Institucional” de la ANECA, al tiempo que las universidades (la Complutense entre ellas), los introducen en sus respectivos programas de evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado. Quizá alguien debería explicar qué tiene que ver la convergencia entre universidades europeas con la idea de que un profesor es tanto peor profesional cuanto menor sea el número de cualesquiera cursillos psicopedagógicos y didácticos en los que se haya matriculado. Sin contar con que el profesorado que pretende “enseñar a enseñar” tendría que ofrecer una objetivamente reconocida y amplia trayectoria investigadora en dicho campo.

La pregunta que procede formular es qué tipo de estudios avala la necesidad de una generalizada reforma de la universidad, a no ser el controvertido *Informe 2000 (Informe Bricall)*. ¿En todas las facultades y escuelas

* “Profesores por el Conocimiento” son autores del **Manifiesto de Profesores e Investigadores de Universidad** que, con el título *Qué Educación Superior Europea*, ha sido suscrito por más 2500 profesores (<http://147.96.40.211/formulario.cfm>) (estamospreocupados2007@yahoo.es)

politécnicas se forma inadecuadamente a los alumnos? Resulta impensable una descalificación parecida formulada con respecto a la totalidad de los médicos, químicos o ingenieros en el ejercicio de su profesión. Un diagnóstico tan poco matizado, no basado en estudios específicos (por titulaciones, por universidades), ha de considerarse una opinión fuertemente contaminada que, con el pretexto de la calidad, en realidad oculta los verdaderos objetivos: poner fin a la universidad social pública que hemos conocido en Europa, financiada exclusiva o prioritariamente con dinero público y, en términos generales, independiente del poder político y económico. No decimos en modo alguno que en la universidad todo esté bien, sino que los cambios que se están introduciendo obedecen a motivos que nada tienen que ver con un razonable y razonado análisis de sus deficiencias actuales.

Desde luego ello trae consigo ciertas ventajas, especialmente para las arcas del Estado. Los estudios de grado serán más cortos que las actuales licenciaturas y muy probablemente con un índice de aprobados garantizado de antemano (un alto porcentaje de alumnos aprobados por un profesor contaría positivamente en la evaluación de dicho profesor). La permanencia de los alumnos en las aulas se acortará así de modo drástico, y con ello la inversión pública en educación superior. Esto con respecto a los estudios de grado. Pero que nadie se engañe y a nadie se engañe, especialmente al alumno. Con un título de grado que proporciona una menor formación teórica, presuntamente adiestrado en competencias empresariales, flexible, dúctil y adaptable en cuanto "gestor" del conocimiento, aquel se verá abocado a puestos de trabajo menos cualificados, sin perfil definido y probablemente más precarios.

En cuanto a los estudios de posgrado, nuestras autoridades educativas se empeñan en mostrar su lado "progresista" por el hecho de que el título de máster pase a ser otorgado por las universidades públicas y parezca que se pone un cierto orden en los actuales títulos propios. Sin embargo, precios públicos en los estudios de máster no necesariamente significa precios bajos. Por otro lado, al requerirse el informe previo favorable de la comunidad autónoma correspondiente para la implantación de los programas oficiales de posgrado, junto a la creciente exigencia a la universidad de financiación externa (o sea, procedente de las empresas), es manifiesta la pérdida de independencia con respecto al poder político y económico a la que nos vemos abocados. Desde otro punto de vista, el proceso seguido en los últimos meses en algunas universidades (la Complutense entre ellas) para la definición de programas oficiales de posgrado, puede dejar estupefacto a cualquier observador que piense que los procesos de definición y modificación de planes de estudios requieren ciertos plazos, cierta metodología de análisis y de discusión de propuestas, y sobre todo que el marco normativo aplicable esté muy claro. Nada de esto ha sido así, y cabe destacar que en el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, por ejemplo, a fecha de hoy ni siquiera se ha publicado norma alguna al respecto.

De todo lo dicho se desprende que un planteamiento mercantilista es consustancial a la reforma de la universidad que se pretende, y no un peligro colateral susceptible de ser conjurado. [Lo sucedido con las Humanidades no es casual, sino la pura aplicación de la nueva lógica que se quiere instaurar.] La educación es un derecho y no una mercancía en el sector de los servicios. Los profesores que criticamos algunas de las actuales reformas somos tachados de profetas del desastre, agitadores de fantasmas inexistentes, vagos, resistentes al cambio. Desde aquí, no obstante, rotundamente afirmamos: no nos oponemos a las reformas ni a los cambios, siempre que vayan precedidos de la objetiva justificación de su pertinencia. Sin embargo, este proceso de convergencia europea, así planteado, sólo puede convencer a los que conciben la educación como un mero requisito de acceso al mundo laboral, a los que se cierran a realidades distintas del mercado y confían ciegamente en sus reglas.

Desde la conciencia de la dignidad de nuestra profesión como profesores y desde la más básica sensibilidad hacia los valores morales y sociales propios de la cultura democrática europea, defendamos los mejores ideales de nuestra universidad pública. No toda reforma, por el hecho de serlo, es progresista, la promueva quien la promueva.

DE SEATTLE A BRUSELAS, ¿UN VASTO COMLOT? ⁵

Nico Hirtt

Profesor de física e informática de enseñanza secundaria (Bélgica)
Uno de los fundadores de la asociación *Appel pour une École Démocratique* (aped)

Seattle, diciembre de 1999. Gases lacrimógenos, detenciones preventivas y toque de queda no sirvieron para nada. Las negociaciones ministeriales de la Organización Mundial del Comercio, que tenían que dar paso a la Ronda del Milenio, se estrellaron inexorablemente contra la exacerbación de la competencia internacional. ¿El mundo globalizado será demasiado pequeño para los lobos que ansían hacerse con él?

⁵ Este título corresponde al *Epilogo* del libro *LOS NUEVOS AMOS DE LA ESCUELA* El negocio de la enseñanza, de NICO HIRTT. Libros de la Catarata año 2003, de donde hemos extraído esta reseña. Recomendamos fervientemente la compra y lectura completa de esta magnífica publicación. Del mismo autor el Caum publicó en el año 2002 *LOS TRES EJES DE LA MARCANTILIZACIÓN ESCOLAR*, anticipo del libro que ahora recomendamos. (Nota de la redacción)

Sin embargo no debemos alegrarnos tan deprisa. La falta de acuerdo inmediato sobre una negociación del comercio de los servicios no significa que los mercados renuncien a conquistar el sector de la enseñanza. Posiblemente “cada uno irá a lo suyo” pero para la víctima, ¿qué importa que los predadores acuerden repartírsela o que se peleen por ella?

Todo hace creer que los gurús del libre mercado continuarán inexorablemente su obra “liberalizadora”. Una a una, las barreras del comercio de la educación seguirán sin duda cayendo.

El 16 de octubre de 1998, 350 especialistas americanos del comercio internacional de servicios, entre los cuales se encontraban 170 hombres de negocios, se reunieron en el Departamento de Comercio de Washington para formular sus recomendaciones a los negociadores americanos de la OMC. En sus conclusiones, hablan entre otras cosas de la enseñanza. Este sector, dicen, “necesita el mismo grado de transparencia, de transferenciabilidad y de intercambiabilidad, de reconocimiento mutuo y de libertad, de ausencia de limitaciones y de barreras que el exigido por los Estados Unidos para las otras industrias de servicios”.

Esta posición radical ha chocado ciertamente con una oposición de principio por parte de otros países. Así, Francia aseguraba que “las futuras negociaciones en la OMC no deberían cuestionar los fundamentos del sector público de educación”. Pero la resistencia feroz de este país se ve atenuada: la “concepción francesa” de la educación “ha de tener en cuenta otro imperativo: la libertad de enseñanza”. Volvemos a descubrir que el laxismo del Estado en materia de enseñanza y de obligación escolar prepara el terreno a la escuela-mercado. En resumen: en este ámbito, como en tantos otros, se dirá firmemente no, pero se dejará hacer.

Los estadounidenses lo han entendido bien. Según ellos, si los franceses y otros europeos defienden “el punto de vista de que la educación y la formación son actividades no comerciales, esta posición refleja solamente sus propios intereses como competidores”.

Otras fuerzas trabajan en la sombra. A iniciativa de la sociedad americana Jones International Ltd., “especialista de la industria de la educación en línea”, ha nacido una asociación internacional con la denominación de Global Alliance for Transnational Education (GATE). Entre los miembros de la Alianza se encuentran numerosas sociedades americanas, entre ellas las inevitables IBM y Coca-Cola. Este potente *lobby* propugna una liberalización total de los servicios educativos y es atentamente escuchado por altos responsables de organizaciones internacionales.

Según su presidente, “el potencial económico de la educación es asombroso [es] uno de los mayores del planeta”. Y recuerda que entre 1985 y 1992, el número de estudiantes de enseñanza terciaria pasó de 58,6 a 73,7 millones, un crecimiento del 26%, mientras que, durante el mismo periodo, el crecimiento del gasto público supuso un 0,2% del producto interior bruto de las naciones. “Desde el punto de vista del empresario”, concluye el presidente del GATE, “ese es un mercado de los más vasto y con un crecimiento de lo más rápido, en el que los actores presentes no logran responder a la demanda”. Por consiguiente, “la formación privada y la industria de la enseñanza deberían experimentar una tasa de crecimiento de dos dígitos a lo largo de la próxima década y alcanzar 50.000 millones de dólares de aquí al año 2010”. Según Jones, no hay “ninguna racionalidad” en la opción de excluir la educación de la competencia económica. Y sea cual sea esa racionalidad, “un empresario sabe bien que, en el mercado, los consumidores dirán ‘me da igual, sólo quiero que satisfagan mis necesidades’. Lo que no encuentre en un lugar, irá a buscarlo a otro”. Por todas esas razones, concluye Jones, “los empresarios ven la educación como una oportunidad de entrar en un amplio y atractivo mercado”. Y así es cómo la desregulación de la escuela abre la puerta a su mercantilización.

El grupo de presión GATE formula sus “recomendaciones” con motivo de conferencias internacionales anuales. La de 1999, tenía como tema *El comercio transnacional de los servicios de educación*. La conferencia estaba coorganizada por la UNESCO y la OCDE, y uno de los principales oradores era Dala Honeck, miembro de la división Comercio de los Servicios en la Organización Mundial de Comercio.

Ante esta complicidad manifiesta entre responsables políticos y grandes patronos a escala mundial es necesaria una precisión. ¿La Comisión Europea desarrolla en secreto planes urdidos por una banda de encapuchados escondidos en los sótanos de la Mesa Redonda de los Industriales? ¿La socialdemocracia europea ha cobrado millones en sobornos por satisfacer sus exigencias?

Si ese fuera el caso, las cosas no serían, al fin y al cabo, demasiado graves. Bastaría con denunciar a los conspiradores, con mostrar a la luz del día sus artimañas. Después, con la presión de una opinión pública ofendida y por medio de las virtudes de nuestras hermosas instituciones democráticas, la Escuela pública sería rápidamente salvada. Por desgracia la situación es bastante peor. No hay complot. Todo ocurre abiertamente. No me atrevería a afirmar que los ministros europeos de Educación, esos que ponen en práctica los planes de la ERT (Mesa Redonda europea de los empresarios), han leído todos sus informes. Pero esto es secundario. No

tienen, a decir verdad, necesidad de los prudentes consejos de la ERT para saber lo que hay que hacer. Ellos y sus partidarios “socialistas” tomaron la opción de gestionar el sistema en vez de combatirlo.

En los periodos de crecimiento y estabilidad, esto pudo verse acompañado por algunos “gestos sociales”, por ejemplo en el ámbito de la enseñanza o la seguridad social. Pero hoy la crisis y la globalización han destruido ese escaso margen de maniobra. El Estado que no desarrolla una política lo más favorable posible a los propietarios de capitales, verá cómo estos últimos se expatrian. Pero tanto en el ámbito de la enseñanza como en otros muchos sectores, esa política “realista” y por tanto “inevitable”, está hecha fundamentalmente de desreglamentación y de dualización. Los más inteligentes de entre nuestros ministros de Educación no necesitan ni ERT ni OCDE ni Comisión Europea para convencerse de ello. También han aprendido a pensar por su propia cuenta. Todos esos informes, todos esos Libros Blancos y esos memoranda permiten unificar los puntos de vista, afinar la argumentación, intercambiar experiencias piloto. Pueden ser el vector del cambio, pero no son la fuerza motriz del mismo.

¿Dónde radica entonces esa fuerza motriz de la “renovación” de los sistemas educativos? Creo haber mostrado que había que buscarla en los cambios tecnológicos y en las enormes transformaciones económicas⁶. La escuela no hace más que adaptarse, en resumidas cuentas a la desregulación del trabajo.

Una saludable visita a Marx es necesaria para entender lo que en las bases materiales de la sociedad impulsa las transformaciones actuales. Una vez más, el desarrollo acelerado de las fuerzas productivas -de las tecnologías, de los conocimientos, de los métodos de trabajo- entra en contradicción con las relaciones de producción existentes. La transformación hacia un nuevo equilibrio pasa por la aparición de discursos y teorías destinadas a acompañar y justificar este cambio. Ese es el papel que hoy en día juega la ideología llamada “neoliberal”, “el pensamiento único”. Se trata ciertamente de una fuerza efectiva, un potente catalizador del cambio. Pero eso no debe hacernos olvidar que, al final, tanto este cambio como la ideología que lo sustenta tienen su origen en las condiciones económicas particulares de nuestra época.

Durante las luchas contra la reforma Allègre, en la primavera de 1999, algunos enseñantes franceses me escribieron para hacerme partícipe de su temor ante la “desaparición de la Escuela republicana” y que esta fuera sustituida por un “sistema de enseñanza sometido a los dictados del mundo económico”. Pueden estar tranquilos: la enseñanza ha estado sometida al capitalismo desde que este existe. La Escuela republicana, la escuela de Jules Ferry, no escapa a esta regla. Como tampoco escapa la *Comprehensive scholl*⁷ británica, la *Folkeskole* danesa, o *L'enseignement rénové* belga. Nuestra sociedad nunca ha tenido como objetivo garantizar a todos los jóvenes un acceso igual a los saberes; nunca ha pretendido elevar constante y conscientemente el nivel de enseñanza de toda la población. Las relaciones de producción exigen una separación entre ejecutantes y responsables, entre proletarios y propietarios. La escuela debe reflejar obligatoriamente esta dualidad fundamental, so pena de entrar en contradicción violenta con los propios fundamentos de esta sociedad.

Pero es cierto que en algunas épocas, la adaptación de la enseñanza a las necesidades del capital dejaba más espacio a una cierta democratización, que seguía siendo parcial, coja. Eso era el fruto de las inevitables contradicciones internas del capitalismo.

También es cierto que en algunos países, el movimiento obrero, el movimiento sindical y las fuerzas progresistas supieron, mejor que en otros lugares, jugar con esas contradicciones para arrancar con la lucha social conquistas democráticas que sobrepasan los intereses de las clases dominantes.

Pero algunas personas han sacado la errónea conclusión de que podía existir bajo el régimen capitalista un derecho a la enseñanza, un derecho al saber, un derecho a obtener un título o una cualificación, allí donde sólo había un efecto secundario, beneficioso pero fortuito, de la necesidad de socializar, de educar, de adoctrinar y de formar una mano de obra competitiva y diversificada. Y ahora que las condiciones económicas permiten -incluso imponen- a los poseedores la restricción de esos efectos secundarios, cometeríamos un gran error si clamáramos de repente contra “la ideología neoliberal”. Pues, finalmente, lo único que hacen es lo que han hecho siempre: adaptar la escuela a las necesidades del capital.

Como señala Samuel Johsua, profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad de Provence, estamos en la época de la “adecuación de las opciones educativas al proceso de ‘globalización’ mercantil.” “Algunas personas”, dice Joshua, “luchan de forma entusiasta resaltando el valor de las opciones que conlleva, otras lo hacen de manera vergonzante, tomando estos valores como datos de hecho, inamovibles, con los que hay que transigir”. Pero más allá de esos matices de índole táctica que separan a los ultraliberales de los socialdemócratas y que están fuertemente marcados por las particularidades históricas y culturales de cada país, el margen de maniobra de los adeptos del capitalismo moderno es bien escaso. En esas condiciones, y ya que de

⁶ Para una más extensa comprensión de lo que aquí se referencia, recomendamos la lectura completa del libro “Los nuevos amos de la escuela” de Nico Hirtt. Libros de la Catarata, (Nota de la redacción)

⁷ El modelo del Estado español está inspirado en éste. (Nota de la redacción)

todas maneras la política que se lleve a cabo será más o menos la misma, la gran patronal europea prefiere sin duda ver que la “izquierda” lleva las riendas del Estado, frente a una “derecha” a la que le costaría más preservar la paz social.

Entonces, ¿no queda más remedio que resignarse? No, pero se trata de comprender la amplitud del combate que tenemos delante. Las luchas del profesorado progresista sólo tienen sentido si se enmarcan en ese combate mucho más vasto y más complejo que es el combate contra la dictadura del mercado. El derecho a la educación para todos y todas, el derecho de acceder efectivamente a los saberes que dan la fuerza para entender el mundo y para participar en su transformación no podrá llevarse a cabo sin poner fin a las causas primeras del determinismo social actual, a saber, la división de la sociedad en clases sociales desiguales.

Mientras tanto, la batalla por una Escuela democrática, arrancando victorias parciales o frenando las reformas que quieren imponer los medios dirigentes, agudiza también las contradicciones del sistema y contribuye así de manera determinante a acelerar su estallido.

En otras palabras, no hay ni que resignarse frente a la escuela liberal ni ilusionarse con la posibilidad de impedirlo. Sea cual sea el resultado a corto plazo, el combate contra la escuela desregulada, dualizada, empobrecida y “mercantilizada” es un momento necesario en la lucha por conseguir una sociedad más justa y más humana, primera condición de una escuela para todos y todas y de un saber realmente compartido.

POR UNA SOCIEDAD LAICA LA RELIGIÓN FUERA DE LA ESCUELA

QUINTA DECLARACIÓN octubre de 2005

ANTE LA TRAMITACIÓN DE LA LOE: LA RELIGIÓN FUERA DE LA ESCUELA

En enero de 2004 diversas organizaciones iniciamos la campaña “*Por una sociedad laica: la religión fuera de la escuela*”, con el objetivo de responder a la provocación de la LOCE, una ley del Partido Popular, que reforzaba el adoctrinamiento religioso en el sistema educativo, así como la enseñanza concertada católica.

El actual Gobierno del PSOE paralizó, en parte, la LOCE, significando una medida positiva, ya que congelaba medidas regresivas que la LOCE quería impulsar. Sin embargo, unos meses después, presentó el borrador de anteproyecto de Ley de Educación (LOE), que, en su disposición adicional segunda, seguía legitimando los Acuerdos con la Santa Sede y a la legión de catequisitas católicas que seguirán adoctrinando en los centros de enseñanza, reforzados laboralmente.

El proyecto de LOE, que se encuentra en fase de análisis y aprobación por las Cortes Generales deja las cosas tal y conforme estaban anteriormente a la LOCE y basándose en los Acuerdos con el Vaticano, mantiene la enseñanza de la religión católica y de otras religiones en los centros educativos, lo que genera segregación y discriminación, entre el alumnado de las familias creyentes y no creyentes.

Además el proyecto de LOE, genera confusión entre la escuela pública y la escuela privada, poniendo al mismo nivel ambas redes, lo que significa avanzar en la privatización y, eso, conlleva dar más poder a las congregaciones religiosas que detentan cerca del 80% de los colegios concertados.

Hacemos un llamamiento a la sociedad y a la comunidad educativa para que se movilice, exigiendo al Gobierno una rectificación de su postura y solicitamos a los grupos parlamentarios que defienden el **laicismo escolar**, para que condicionen su voto en el Parlamento, a una profundización en un **modelo de escuela no segregadora y laica**. Las organizaciones que apoyamos esta campaña reafirmamos que el adoctrinamiento religioso debe de quedar fuera del currículo escolar y de la escuela. La escuela es un lugar para saber y no para creer.

Por ello abogamos por un modelo de escuela laica, que eduque sin dogmas, en valores humanistas y universales, en la pluralidad y en el respeto a los derechos humanos, en la asunción de la diferencia y de la diversidad y en los valores éticos, no sexistas y democráticos. Queremos una escuela donde se sientan cómodos tanto los no creyentes, como los creyentes de las diversas religiones o creencias. Los niños y niñas, en la escuela, no pueden ser segregados en función de las creencias de sus familias. Y el alumnado que no

desea dar religión no debe de tener una obligación alternativa, ya que ello va en contra de derechos fundamentales, por ello la única posibilidad, con el fin de respetar los derechos de todos y todas, es que la religión salga del horario lectivo obligatorio.

No se puede seguir argumentando que los Acuerdos con la Santa Sede (1976 y 1979) sean el muro insalvable, para avanzar hacia la escuela laica. Por ello, exigimos su denuncia y derogación. Tampoco existe mandato constitucional alguno de que la escuela deba garantizar el adoctrinamiento religioso. La historia crítica de las religiones y el hecho religioso y no religioso ha de estudiarse incorporado al currículo general y para todo el alumnado, sin distinción.

La sociedad demanda una secularización más intensa de la vida pública, y no aceptaremos fórmulas para que la religión siga generando distorsiones en el ámbito escolar.

Las organizaciones que firmamos esta declaración impulsamos una campaña, de ámbito estatal, con el fin de que la religión salga de la escuela y se profundice en el laicismo escolar y en la escuela pública.

EXIGIMOS LA DEROGACIÓN DE LOS ACUERDOS CON EL VATICANO

EXIGIMOS QUE LA RELIGIÓN SALGA FUERA DEL CURRÍCULO ESCOLAR

EXIGIMOS QUE CON DINERO PÚBLICO NO SE PAGUE EL ADOCTRINAMIENTO RELIGIOSO SÍ A UNA ENSEÑANZA CIENTÍFICA Y HUMANISTA, QUE PROPICIE UNA EDUCACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD, QUE DEFienda LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO Y DE CONCIENCIA Y QUE EDUQUE EN VALORES DEMOCRÁTICOS Y DE CIUDADANÍA

Organizaciones estatales firmantes de la declaración:

CEAPA / STES-I / Sindicato de Estudiantes / IU / Europa Laica / CGT / Confederación Estatal de MRPS / ATEUS de Cataluña / Federación Estatal de Gays y Lesbianas / SOS Racismo / PCE / Juventudes Comunistas / Izquierda Republicana / Unidad Cívica por la República / Foro por la Educación Pública / Los Verdes / Liberación - Amanta

Organizaciones de carácter territorial que se suman a esta declaración:

Lliga per la Laïcitat de Catalunya / Andalucía Laica / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Asociación Pi y Margall por la Educación Pública y Laica / Asociación Galileo de Úbeda / Asociación Escuela Laica de Albacete / Colectivo Escuela Laica de Zaragoza / Foro Ciudadano de la Región de Murcia / Federación Regional de Asociaciones de Vecinos de Madrid / Federación de Asociaciones de Vecinos de Valladolid / Club de Amigos de la UNESCO de Madrid (CAUM) / No nos Resignamos / Asociación Manuel Azaña / Plataforma Cultura contra la Guerra / Más Democracia / Espacio Alternativo / USTEC-STEs / / Intersindical Alternativa Catalana (IAC) / Asamblea de Enseñantes Canarios

Personalidades que firman esta declaración:

Rosa Regás, escritora / Almudena Grandes, escritora / José Luis Sampedro, escritor / Maruja Torres, periodista y escritora. / Lucía Etxebarria, escritora. / Vicente Aranda, director de cine, entre otros muchos que se han sumado a esta campaña.



ESPAÑA ¿aconfesional?

Iglesia Católica, Apostólica y Romana

El Estado transfirió	de 1979 hasta el 87	510, 220. 000 €
	de 1988 hasta el 2005	450, 890. 000 €

En total, la Conferencia Episcopal por la crucecita ha recibido... 2.088, 370. 000 €

La Iglesia ha pedido el 0,8% del IRPF en vez del 0,52% de la actualidad (0,35% + resto Estado). La diferencia la pagamos los que NO marcamos esta opción. ¡Ojo! También contribuyen -involuntariamente- los que señalan la casilla de Acción Social y Cooperación al Desarrollo.

Sólo el 30% de los contribuyentes marcan con una crucecita la casilla de la Iglesia Católica -en detrimento de los fines de interés general- sin que, en ningún caso, estos fieles paguen un "impuesto religioso" digno (como ocurre por ej. en Alemania) para ayudar a su Iglesia: 20.000 sacerdotes, 67 diócesis, 14.000 fundaciones y asociaciones.

En 2006 la institución eclesiástica -tan sólo en concepto de asignación- con cargo a los ingresos del Impuesto de la Renta se embolsará 144 millones de euros; el 2,12% más que en el 2005.

Además, cuentan con:

- 33.400 profesores de religión, de ellos más de 11.000 profesores de religión en la Enseñanza "Pública" y el resto en la Concertada. El Estado ¿aconfesional? Paga aproximadamente por ello 1.200 millones de € al año; la jerarquía Católica selecciona y despide a estos trabajadores.
- Subvenciones -1.783 millones en el año 2000-, a los colegios religiosos dónde cursan estudios el 30% de niños españoles.
- A través de Instituciones Penitenciarias el Estado paga emolumentos a 130 capellanes, asociaciones religiosas y movimientos apostólicos.
- Curas castrenses liberados también con fondos públicos.
- Centros de Formación Profesional (117): Salesianos, Claretianos, incluso Opus Dei, etc.
- Universidades Privadas: Pontificia, Opus, Jesuitas, C.E.U. / S. Pablo, Francisco de Vitoria, etc.
- 7 escuelas técnicas superiores, 66 escuelas universitarias, 11 Colegios Universitarios, 43 centros de educación especial y 65 centros con diversas finalidades.
- Al comenzar este siglo la Iglesia Católica poseía 185 guarderías, 168 centros infantiles, 204 de primaria, más de 2000 de la ESO y cerca de medio centenar de BUP y ESO
- Perciben ayudas a la conservación y restauración de bienes culturales: arquitectónico y monumental.
- Cuentan con desgravaciones fiscales al Patrimonio Histórico ¿inmobiliario y de fincas rústicas?.
- En el ámbito sanitario y asistencial la Federación Española de Religiosos Sanitarios controlaba 107 hospitales (101 eran propiedad de congregaciones religiosas), cerca de 600 residencias y más de 120 ambulatorios, casi 1000 orfanatos, 365 centros especiales de reeducación social y más de 2.300 locales de caridad.
- Caritas (3.828 trabajadores fijos), Intermón, Manos Unidas y más de un centenar de ONG,s.
- Cadena de radio COPE (Cadena de Ondas Populares Españolas) e innumerables medios de comunicación
: prensa, tvs. analógicas y digitales, agencias de publicidad, Gabinetes de Contaminación, etc.

- Cada año diferentes entidades públicas destinan 3.500 millones de euros a esta iglesia.

Otros credos religiosos

En 2005, el Gobierno se comprometió a destinar 3 millones de euros a la Fundación Pluralismo y Convivencia integrada por a) las dos federaciones musulmanas, b) la comunidad judía y c) por los protestantes agrupados en la federación de entidades religiosas evangélicas (Ferede).

Ateos, Agnósticos, Laicos, No confesionales, etc...

¡¡¡ n i n g u n e a d o s !!!.

Estado del Vaticano *:

*“La iglesia es un comercio,
los curas los comerciantes
y al toque de las campanas
acuden los ignorantes”.*

(Canción popular española)

921 habitantes (todos varones) disponen de 0,44 kilómetros cuadrados.

Cada mañana se incorporan 3.000 empleados seculares

Año 2.004

Ingresos: 210 millones de €uros

Beneficios: 3,1 millones de €

El Vaticano posee acciones por un valor de entre 3.000 y 5.000 millones de \$ólares. Sus inversiones van desde los bienes inmuebles hasta la industria química y farmacéutica.

La Banca Vaticana, llamada Instituto de las Obras de Religión (IOR) tiene varios administradores entre los que se encuentran la banca Rothschild, el Crédit Suisse y JP Morgan Chase.

De un total de 1.000 millones de fieles recibió 73,3 millones de euros.

La fuerte subida del negocio inmobiliario se proporcionaron unos beneficios netos de 24,9 millones de euros.

En el capítulo de pérdidas ¡inversiones en propaganda! figuran el periódico “L’Osservatore Romano” y la Radio Vaticana con un saldo negativo de 4,3 millones de euros.

*Ver artículo de Tom BAWDEN en The Times. Reproducido por “El Mundo” jueves, 24 julio /05. Pág: 36.

ECOPOL / 05

