

AULA LIBRE



<http://cgtmadrid-enseñanza.org>

Informativo sindical de la Federación Territorial de Enseñanza de Madrid y Castilla la Mancha de la CGT

c/Alenza, 13 – 1º 28003 Madrid · Tel: 915 335 910 (directo) 915 547 205 (centralita) · cgt_ensemadrid@cgtmadrid.enseñanza.org

**Repensar
la vida en común**
Yayo Herrero

**Bilingüismo a
examen**
Acción Educativa

**Interinos:
¡Quienes están
se quedan!**

**La religión
fuera de las aulas**



Pedagogía libertaria: Ferrer i Guardia

Y además: No a los conciertos, El ejército y su pedagogía, Informe PMAR, etc

SUMARIO

Editorial: Mucho por ganar.....	3
EN LAS AULAS	
¿Por qué son tan necesarias las escuelas infantiles?, Isabel Rico.....	4
Informe PMAR: La LOMCE contra la atención a la diversidad.....	6
Reconstruir la educación de personas adultas, Miguel Ángel Martínez.....	9
Cuatro años vaciando aulas.....	12
OPINIÓN	
Repensar la vida en común, Yayo Herrero.....	13
Adoctrinar en la Educación Primaria. El Ejército y su “peculiar” sensibilidad pedagógica, Alternativa antimilitarista.	16
El programa bilingüe a examen, Grupo de trabajo de Acción Educativa	18
TEMAS	
No a los conciertos en educación.....	24
¿Qué queremos en CGT para el profesorado interino?.....	26
La religión fuera de las aulas.....	28
PEDAGOGÍA LIBERTARIA	
La Pedagogía Libertaria es necesaria.....	29
Ferrer i Guardia, pasado y presente.....	31
Lecturas recomendadas.....	35



MUCHO POR GANAR

Es curioso cómo en este Reino, los fracasos son premiados con más poder, más prebendas, y falta de asunción de responsabilidades. El modelo educativo y el sistema de articulación legal que lo organiza llevan fracasando mucho tiempo pero, aun así, se prefiere seguir aceptando con naturalidad la falta de preparación en la carrera docente, la pérdida de plantillas, el aumento de ratios, la segregación social, la carencia de criterios pedagógicos científicos y democráticos, el mantenimiento de asignaturas no comunes (las religiones), la falta de participación de la Comunidad Educativa en la gestión de los Centros, el maltrato laboral al personal interino, etc.

Los docentes somos los primeros en dar la cara en el trabajo, pero los últimos en poder hablar claro y con libertad de las realidades de nuestros Centros. Como hace el patriarcado con las “niñas malas” regañándolas por ser niñas libres para hablar o hacer el pino, al profesorado se le ha cercenado su capacidad de hablar en serio, con toma de decisión, en claustros y Consejos escolares. Y lo peor es que hay muchos Claustros que no hablan, que ya no opinan “no vaya a ser que la Dirección, que la Inspección, que el Departamento, que la Dirección de Área, diga...”

Compañeras, ¿cuándo dejamos de creer en nuestra propia fuerza individual y colectiva para asumir los problemas de nuestro trabajo? ¿Por qué hemos asumido que somos un número de registro personal y hemos dejado que eso nos defina?

Desde CGT no proponemos otra cosa que la aceptación de nuestra responsabilidad como docentes, como

trabajadoras/es de la Enseñanza, con nuestros aciertos, nuestras dificultades y nuestros errores.

Y hay varias cosas que sí sabemos. Nuestro alumnado son personas y algo más que notas y calificaciones. El modelo memorístico hace mucho que está superado. Al docente se le debe formar y apoyar en su función, dotar de refuerzos materiales y humanos para que su labor sea precisa y efectiva. La heterogeneidad es lo natural, no intentemos homogeneizar a las personas, es una aberración.

Con cuatro moscosos no se compra a CGT ni a muchos docentes responsables con el respeto al trabajo de sus compañeros en los Centros. Las decisiones en común suelen ser mejores y crean lazos de confianza, abandonemos los castillos individuales. Y la lista puede seguir ampliándose con propuestas de libertad y bienestar educativo, de tod@s y para tod@s.

El reto que tenemos por delante se concreta en las propuestas del “Documento de bases para una nueva Ley de Educación” que desde CGT venimos defendiendo desde hace tiempo: no son las propuestas libertarias que nos gustarían, pero es sin duda, el mayor esfuerzo colectivo que ha hecho la Comunidad Educativa hasta el momento para repensar la educación que necesitamos.

Desde CGT proponemos ir acabando con el desánimo, con la pereza de pensar y actuar, avanzando en la diversión de nuestra labor educativa, acompañando al alumnado y sus familias, al Centro y a los barrios y pueblos. No dejando a nadie atrás.



¿POR QUÉ SON TAN NECESARIAS LAS ESCUELAS INFANTILES?

Isabel Rico. Educadora y Directora de la E.I. “Los Títeres” de Madrid

La Educación Infantil es una etapa muy vapuleada por todos los gobiernos y las leyes educativas. Es la etapa más ignorada, la menos conocida y la menos comprendida de todas, no solo por las políticas educativas, sino por las propias familias, por los profesionales del resto de etapas y por la sociedad, en general.

Todas las ciencias relacionadas con la educación, la neurociencia, la psicología, la pedagogía, la sociología, etc. hablan de la importancia de estos primeros años para el desarrollo posterior del ser humano. Y que es precisamente en esta etapa donde se produce el mayor desarrollo, sensorial, cognitivo y psicomotor y donde se configura la mayoría de las células neuronales y se comienzan a construir la inteligencia, las emociones, la sociabilidad y la personalidad.

Sabemos que las competencias cognitivas, emocionales y sociales están intrínsecamente entrelazadas. El aprendizaje y la conducta, así como la salud mental y física están relacionados a lo largo de toda la vida. Por eso una buena intervención educativa en estas primeras edades es básico, porque en el otro lado está una mala educación, esa que en los primeros años de la vida, puede causar estrés crónico, esa que puede dañar el cerebro en desarrollo, y a otros sistemas, con lo que se pueden producir problemas en el aprendizaje y en las relaciones sociales a largo plazo.

A pesar de que esto es bien sabido, las profesionales de esta etapa, tenemos la sensación de estar siempre explicando a todo el mundo la importancia de esta etapa, de la importancia de que existan Escuelas Infantiles que tengan la etapa de Educación Infantil completa, que la educación infantil

es una etapa con entidad propia y que no la queremos separada (primer ciclo en Escuelas Infantiles, y segundo ciclo en colegios).

De estar siempre explicando la importancia del lenguaje, de que **no queremos que se llame “guarderías” a las Escuelas Infantiles, porque no lo son**, porque educamos y no guardamos, porque con el término guardería privamos a las niñas y niños de sus derechos más fundamentales.



Por todo lo anterior, creemos que deben existir las Escuelas Infantiles, pero no cualquier Escuela Infantil, sino aquellas, que defiendan el derecho a la Educación de todos los miembros de la comunidad en la que está inserta, aquellas que tengan las necesidades infantiles como guía de intervención educativa. Porque en las Escuelas Infantiles se satisfacen no solo las necesidades físicas de aire, luz y sol, estableciendo actividades diarias de disfrute de juegos al aire libre en todas las estaciones del año.

En las Escuelas Infantiles se respetan, además, las necesidades más básicas de alimentación, higiene y descanso, por eso se trabaja por rutinas, que son el ritmo de la vida cotidiana en la Escuela Infantil, una estructura espacio-temporal que ayuda a las niñas y niños a anticipar lo que va a suceder. Estas rutinas se acompañan de canciones (cantamos para saludarnos, para comenzar a jugar, para recoger, para ir al patio, para ir a comer, etc.) Estas rutinas se repiten en ambos ciclos y son las mismas profesionales las que acompañan a las niñas y niños en estas rutinas. Así como en la higiene y en el control de esfínteres. Porque cuando alguna niña o niño se hace pis o caca, hay que cambiarlo en el momento, y lo deben realizar sus maestras, que son sus personas de referencia, no otras personas, o no llamar a su familia para que lo hagan.

En las Escuelas Infantiles, se come y duerme en las aulas para que se respete ese momento tan especial y se cree un ambiente sereno y tranquilo tan necesario. No en grandes comedores, donde el ruido impide realizar estas rutinas en unas buenas condiciones.

En las Escuelas Infantiles se cuida mucho el período de adaptación utilizando los gestos, las miradas, la escucha activa, el tacto, la sonrisa, las caricias, los besos, los abrazos y se realiza de manera individualizada, dando a cada niña y cada niño el tiempo necesario para que se incorpore a la Escuela, cuando la familia puede disponer de ese tiempo.

En las Escuelas Infantiles se respeta la necesidad de vínculo y de relación de niñas y niños, porque creemos que son una prioridad las relaciones entre iguales, nos pasamos la jornada mediando en los conflictos, porque sabemos que en estas

edades las niñas y niños están aprendiendo a relacionarse. Para ello, establecemos unos límites y normas, no demasiadas, pero sí consistentes y claras, coherentes, consecuentes, estables y flexibles, para que establezcan sus necesidades de acción, por ejemplo, “no hacerse daño”, “no quitar los juguetes”, “no molestar”, “no romper”, etc.

En las Escuelas Infantiles se da mucha importancia a la acogida de las familias, que pueden entrar a las aulas en las entradas, en las salidas, en los cumpleaños, en algunos talleres, en las reuniones. Pueden intercambiar información y establecer unos vínculos que son fundamentales para realizar una tarea educativa completa.

En las Escuelas Infantiles se saluda a la entrada al conserje, que da los buenos días a todos los que entran y salen, se saluda a los cocineros, que hacen la comida diariamente en la cocina y se pasan por las aulas a la hora de la comida para ver si les ha gustado a las niñas y niños, o tienen alguna sugerencia que hacerles; se saluda a las personas de la limpieza, que entran al aula y se enseña a las niñas y niños a respetar su trabajo... Porque las Escuelas Infantiles las componen toda la Comunidad Educativa que es la tribu que rodea a las niñas y niños en estos primeros años.

Por eso son tan importantes las Escuelas Infantiles, y sobre todo en los barrios más desfavorecidos, donde la exclusión social es un hecho. Porque las Escuelas Infantiles acogen de manera especial a estas niñas y niños y sus familias, porque la pobreza y la exclusión no solo expulsa a las personas del sistema económico y laboral, los expulsa también del sistema social y afectivo y eso no lo podemos permitir.

...Por eso es tan importante que sigan existiendo estas Escuelas Infantiles.



María Montessori
(1870-1952)

INFORME PMAR: LA LOMCE CONTRA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

... o cómo pasar de 83% de titulaciones a un 29%

El 20 de febrero de 2018 presentamos en la sede de CGT los resultados de un estudio realizado con los datos proporcionados por 26 institutos de Madrid Capital, y que a la postre ha confirmado lo que ya nos temíamos: cómo pasar **de un 83%** de titulaciones de alumnos y alumnas con el Programa de Diversificación Curricular (PDC) **a un 29%** de titulaciones de quienes han cursado el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR).

Atender a la diversidad de forma inclusiva debería ser un principio básico de todo sistema educativo. Pero no lo es.

Por eso criticamos con firmeza una de las **consecuencias** más graves de esta nefasta ley.

Lo que el estudio que hemos realizado¹ pone de manifiesto es que la nueva normativa ha suprimido un programa, el de DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC), con **más de 20 años de buen funcionamiento**, y lo ha sustituido por otro que ya desde sus comienzos perjudica al alumnado que lo necesita (Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, PMAR).

Hay alumnos y alumnas que aprenden de una manera diferente, han ido desarrollando una historia de fracaso escolar porque **el sistema educativo no ha sabido darles una respuesta más individualizadora e inclusiva**. Los antiguos PDC proporcionaban la respuesta educativa que requerían y permitían obtener el título de ESO.

Los actuales PMAR abocan a este alumnado a regresar en 4º a prácticas educativas que ya se han mostrado ineficaces, lo cual merma sus posibilidades de continuidad en el proceso educativo en condiciones de igualdad. ¿El

propósito del PMAR es “normalizar”, en el sentido de corregir las diferencias individuales y llevar a todos y a todas a un supuesto término medio? Parece que sí, es como si nos dieran 2 años para “recuperar” a estos chicos y a estas chicas, como si fueran quienes tienen un hándicap que superar para encajar a capón en la sociedad.

PDC	PMAR
En 3º y 4º de ESO Finalidad: obtención del título ESO	En 2º y 3º ESO Finalidad: cursar 4º por la vía ordinaria

El profesorado que imparte clases en los nuevos programas nos comenta el cambio que se ha producido: si antes el **deseo de aprender** estaba reforzado por las posibilidades de titular y proseguir sus estudios, ahora, la **desmotivación** y la visión de una serie de obstáculos es una realidad.

¿A quién se le ocurre **suprimir la atención** a quien tienen dificultades de aprendizaje en 4º de ESO, el año de su titulación? Esto no solo lo ha criticado nuestro sindicato, también los profesionales del departamento de Orientación que conocen bien de qué estamos hablando.

De hecho una serie de **comunidades autónomas** han rectificado a la LOMCE

¹https://cgtmadrid-enseñanza.org/documentos/Informe_PMAR.pdf

creando en este último curso un programa que persigue el objetivo de la titulación: Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria, Comunidad Valenciana, Extremadura, País Vasco y Cataluña.

El profesorado que imparte clases en los nuevos programas (PMAR, Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, que se oferta en 2º y 3º de ESO) nos comenta el cambio que se ha producido: si antes **el deseo de aprender** de los chicos y las chicas estaba reforzado por las posibilidades de titular y proseguir

sus estudios, ahora, la **desmotivación** y la visión de una serie de obstáculos es una realidad.

Ante la negativa por parte de la administración de darnos los datos que confirmaran nuestras sospechas, desde CGT nos **hemos puestos en marcha** y hemos visitado una serie de centros para saber qué estaba pasando. Y esto es lo que nos hemos encontrado en la DAT Capital (más información en nuestro estudio).

IES DEL DISTRITO	MATRÍCULA 2º PMAR 2015/16	TITULACIÓN 4 º ESO 2016/17	MATRÍCULA 4ºDIVER 2015/16	TITULACIÓN 4ºDIVER 2015/16
Arganzuela (2)	24	20	31	24
Carabanchel (1)	23	1	24	18
Chamartín (1)	12	2	10	10
Fuencarral- El Pardo (2)	14	5	26	23
Hortaleza(2)	17	8	16	14
Latina (4)	47	15	55	44
Moratalaz (1)	15	4	15	15
Puente Vallecas(2)	24	10	32	24
San Blas (3)	37	7	46	42
Salamanca (1)	14	1	14	12
Tetuán (2)	18	4	28	26
Usera (3)	35	8	47	35
Villaverde (2)	40	7	46	38
TOTAL (26 IES)	320	92	390	325
		29%		83%

Creemos que a través de la **propuesta de pedagogía libertaria** que defendemos, no sería necesaria la existencia de este tipo de grupos, pero en un **sistema como el actual y en unas condiciones de aplicación como las que denunciemos** constantemente, la práctica durante años de los Programas de Diversificación Curricular aportaron, y así se reconoció incluso desde las administraciones educativas, una posibilidad de enfocar la enseñanza desde un punto de vista más ajustado a la **inclusión, la equidad y la justicia**.

DESDE CGT PROPONEMOS:

1. Que para el curso 2018/19 se organice un **PROGRAMA QUE ATIENDA** a quien lo necesite de forma diversificada **en 4º de ESO**.
2. Que quienes han tomado estas decisiones legislativas y quienes las mantienen, al estar causando un daño innecesario, deberían pedir disculpas por ello y **dimitir**.
3. **Que se palíen los daños** a quienes han sido víctimas de estas decisiones políticas erróneas.
4. **Transparencia:** deben darnos los datos que nos permitan analizar qué ocurre en el sistema educativo con los cambios que introducen.

**DE LOS PROGRAMAS DE
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR
A LOS PROGRAMAS
DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO**

La LOMCE perjudica al alumnado con dificultades de aprendizaje

Cómo pasar de un 83% de titulaciones a un 29%



INFORME



Febrero 2018



SINDICATO DE ENSEÑANZA MADRID
Confederación General del Trabajo

5. Que esta medida de atención a la diversidad sea acompañada de otras que nos parecen **urgentes** para conseguir una educación **inclusiva**:
 1. Ratios con menor número de alumnos y alumnas por profesora o profesor, las actuales dificultan o impiden la atención a la diversidad.
 2. Medidas de ajuste en la **escolarización** que faciliten una mejor atención.
 3. Frente al Programa de **bilingüismo** tal y como está funcionando son necesarias propuestas específicas de apoyo para quienes tienen más dificultad
 4. Aumento de plazas de **especialistas** que mejoran el aprendizaje del alumnado: AL, PT, PTSC, orientadores y orientadoras, etc.

RECONSTRUIR LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Miguel Ángel Martínez

“Ser libre, saber y crear es un triple y mismo impulso que palpita en el espíritu del hombre, con tanta más fuerza cuanto más consciente y selecto es. El amor al saber, al trabajo y a la libertad son hermanos siempre en la voluntad del hombre”. (Puig Elías)

Algunos rasgos que caracterizan la educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid: reducción presupuestaria; disminución del profesorado; inestabilidad en las plantillas; currículo reproductor del modelo de secundaria; enseñanzas estancas, que no responden suficientemente al derecho a la educación a lo largo de la vida; deterioro de las instalaciones de los centros ; peso

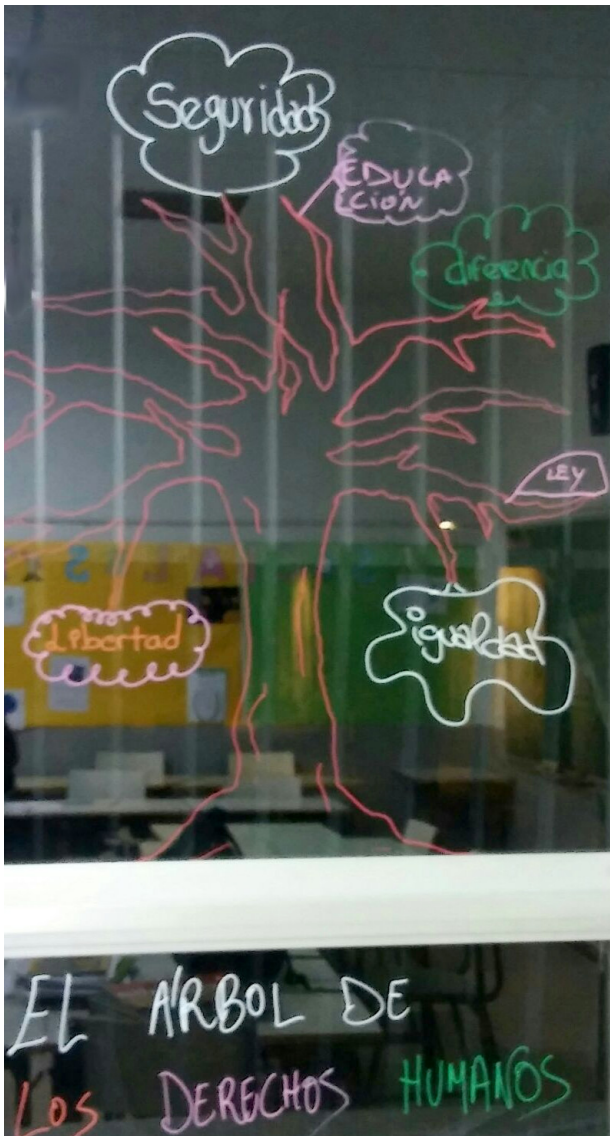
normativo de la LOMCE, que ha derogado funciones y derechos; carga burocrática excesiva con un insuficiente personal auxiliar no docente; frente al aumento de centros privados que reciben subvenciones, los CEPAs se encuentran en inferioridad de condiciones.

Un modelo de aprendizaje a lo largo de la vida debe responder al menos a tres cuestiones: ¿qué educación permanente necesita la sociedad de hoy y de los próximos años?; ¿desde el sistema educativo se atienden las demandas que reclama una población adulta para seguir construyendo su conocimiento, su acceso a la cultura y su derecho a la participación social?; ¿por qué la escuela pública de personas adultas se ve obligada a abandonar la educación no formal?

Por un nuevo modelo. Propuestas que parten de un modelo libertario en un proceso dialógico en el contexto de la escuela pública de personas adultas.

1. No a un currículo reproductor de la secundaria, ajeno en objetivos, tiempos y finalidades. Por un currículo donde lo importante sea el alumnado, que considere las características propias y únicas, que responda a los núcleos de redes competenciales: feminismo, ecologismo, solidaridad... La transformación individual requiere de lo colectivo y de la cooperación.

2. Enseñanzas e itinerarios opcionales que permitan al participante responder a su necesidad, a su curiosidad y a su exigencia profesional. **Modelo abierto,** dialogado, donde las enseñanzas potencien la creatividad y la salud, el



bienestar emocional y la satisfacción intelectual, desde una visión integral y transformadora, rompiendo con el modelo academicista reproductor de la enseñanza obligatoria.

3. **Una metodología transformadora:** del diálogo, de la creatividad, de la curiosidad y de la investigación, del apoyo mutuo, del cuidado, libertaria, donde lo importante sean los procesos, donde las competencias sean el espejo en el que se refleja cada participante (y cada docente).

4. **El respeto y el cuidado mutuo.** Responder pedagógicamente en el hacer diario de la vida cotidiana en la escuela. El proceso formativo requiere acompañar, comprender, escuchar, comprometerse, dialogar.

5. Cambiar la escuela que dedica horas y horas a una burocracia administrativa, porque nuestra escuela requiere la **presencia de otros profesionales**, con perfiles y formación distinta al Magisterio, ¿Cuántas horas dedican el profesorado a tareas que alejan del contacto con el alumnado, que impiden el diálogo y el conocimiento de sus problemas y alegrías, de su realidad, de su cotidianeidad?

6. **Contra la competitividad**, por lo emocional. Si la escuela no habla de felicidad, para qué sirve. Una organización que permita responder a unas necesidades formativas para quienes desean mejorar sus competencias académicas y profesionales con pequeños grupos en español, permitiendo que el profesorado imparta cursos de español para obtener la nacionalidad- si es que se sigue obligando a ello- , con una formación integral, profesional (que debe derivar en más especialistas) grados medios o superiores. No competimos con otros centros culturales o escuelas populares, necesitamos crear con ellos **proyectos coordinados útiles a la comunidad**.

7. **Una escuela con recursos, con financiación adecuada.** Reducir plantillas y recursos es un error y constituye una opción por mantener una sociedad desigual que cercena el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida. La casa se nos cae a pedazos (las Inspecciones Técnicas de Edificios son muy claras en estos términos), Ayuntamiento y Comunidad han de resolver estos problemas. Replanteamiento de la red de centros: cuántos, dónde se ubican, las áreas que lo necesitan, recuperar los proyectos que ya se extendieron con las Mancomunidades.



8. **Un profesorado formado y una plantilla estable.** Reivindiquemos sin disfraz el cuerpo único de enseñantes. Necesitamos profesionales de la orientación, especialistas en pedagogía terapéutica, maestros y personal de secundaria y trabajadores de servicios a la comunidad. Necesitamos que el profesorado TIC disponga de horas para ejercer sus funciones. Necesitamos personal de administración y servicios a tiempo completo en los CEPAs. Favorecer la presencia de personas colaboradoras y ayudantes implicados en la comunidad social y educativa (comunidades de aprendizaje, aulas interactivas...) Formar

específicamente al profesorado de los CEPAs (establecimiento de convenios con la Universidad).

9. **Democracia participativa.**

Practicar y aplicar día a día modelos democráticos con asambleas y elecciones.

Consejos de Centro que recuperen funciones de gobierno. Equipos directivos que presenten proyectos y que sean debatidos por toda la comunidad y no solo por una mesa en la que la Administración siempre gana.

PROPUESTAS

1. Plantillas estables de maestros, maestras, de secundaria, técnicos y técnicas. Que las plazas salgan a concurso público y que en septiembre se encuentren en los centros.
2. Reducción de ratios.
3. Modificación del currículo reproductor del modelo de secundaria.
4. Aumentar los grupos de español y permitir la enseñanza de cursos para preparar niveles del Instituto Cervantes y los cursillos para obtener la nacionalidad.
5. Un orientador u orientadora en cada CEPA
6. Diversificar las enseñanzas abiertas, de forma que no queden reducida a inglés e informática. Que cada CEPA pueda ofrecer unas enseñanzas conforme a la formación del profesorado.
7. Adaptar una formación profesional básica a la realidad de participantes mayores de edad.
8. Incidir en la inclusión educativa, en las propuestas metodológicas cooperativas, activas, dialogadas. Por una Pedagogía Libertaria
9. Mejorar la red de centros y las instalaciones de los mismos.
10. Atender las necesidades de los CEPAs con personal auxiliar.
11. Propiciar grados medios, aula mentor y el bachillerato en los CEPAs.
12. Equiparación salarial de docentes y aspiración al modelo de cuerpo único de enseñantes.
13. Gestión democrática de los centros: asamblea y consejos de centro con funciones decisorias.



CUATRO AÑOS VACIANDO AULAS

CONTRA LA LOMCE

CONTRA LAS PRUEBAS EXTERNAS Y REVÁLIDAS

14 DE ABRIL, 5 Y 12 DE MAYO

HUELGA EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA



HUELGA educativa

11-12 mayo

CONTRA LAS PRUEBAS LOMCE

- >Paralización real de la LOMCE
- >No a las falsas pruebas de 3º y 6º
- >Por dignidad en el trabajo docente
- >Contra el cierre de aulas

CONCENTRACIONES

>11 Mayo 18h

>12 Mayo 11h

Consejería de Educación

C/ Alcalá, 30-32 -M- Sevilla



Sindicato de Enseñanza de Madrid
www.cgtmadrid-ensenanza.org



CGT lleva cuatro años seguidos convocando **jornadas de Acción Directa Huelga (ADH)**, contra las “falsas pruebas externas”, dándonos a los docentes, la herramienta legal necesaria para frenar los desmanes y pataletas de la derecha pedagógica y el gobierno del PP de la Comunidad de Madrid.

Desde el Sindicato de Enseñanza de Madrid de CGT agradecemos a todas aquellas personas que han participado en la ADH y en las movilizaciones. **Un saludo libertario.**

Paros parciales Contra las pruebas externas



Un año más, rechazamos las falsas evaluaciones externas.

- Contra los mecanismos encubiertos de privatización y segregación. No a los rankings que favorecen a la concertada.
- Por la presión irracional a que someten a estudiantes y docentes.
- Por la dignidad en el trabajo docente.

Paros parciales de 9 a 12 horas

10 y 11 de mayo - 3º de Primaria

19 de mayo - 4º de ESO

31 de mayo y 1 de junio - 6º de Primaria



Sindicato de Enseñanza de Madrid

HUELGA

CONTRA LAS PRUEBAS EXTERNAS

Si no quieres pasarlas, usa la huelga

ACCIÓN DIRECTA

CONCENTRACIONES:
24 de abril y 7 de mayo 18h
Consejería de Educación

DÍAS DE HUELGA:

24 y 25 de abril 4º de ESO

26 y 27 de abril 3º de Primaria

7 y 8 de mayo 6º de Primaria



Sindicato de Enseñanza de Madrid
www.cgtmadrid-ensenanza.org



REPENSAR LA VIDA EN COMÚN

**Yayo Herrero,
miembro del “Foro de Transiciones”**

Nuestra sociedad se autodenomina, orgullosa, “sociedad del conocimiento”. Sin embargo, en unas pocas décadas hemos superado la biocapacidad, se ha forzado el cambio de los procesos dinámicos de la biosfera y se aniquila a pasos acelerados la biodiversidad o la memoria almacenada en las semillas.

Es verdad que sabemos más que nunca sobre muchos aspectos de los ecosistemas y del funcionamiento de los órganos del cuerpo humano, pero nuestros sistemas de conocimiento están tan fragmentados y se han orientado tanto a la maximización de beneficios, que no nos permiten comprender las totalidades ni ser conscientes del efecto devastador de lo que, a menudo, se considera progreso. Por eso, esta crisis de lo vivo pasa social y políticamente inadvertida.

La cultura occidental presenta un importante defecto de origen: haber supuesto que nuestra especie y su cultura era superior y estaba separada del resto del mundo vivo. La idea de civilización se ha conformado suponiendo que las personas podían vivir por encima de los límites de la naturaleza y al margen de la vulnerabilidad que comporta tener cuerpos contingentes y finitos.

La ficción de poder vivir “emancipados” de la naturaleza, de nuestro propio cuerpo o del resto de las personas, solo se ha podido mantener invisibilizando, sometiendo y explotando otras personas y territorios. La inmanencia y vulnerabilidad de algunos individuos han podido ser temporalmente ignorados gracias a que los bienes y ciclos naturales, otros territorios, las mujeres y otros pueblos han soportado las consecuencias ecológicas, sociales y cotidianas de esta vida falsamente ajena a la tierra y los cuerpos.

A pesar de que solo una minoría de hombres, y aún menos mujeres, viven como si no hubiese constricciones físicas ni tuviesen obligaciones hacia otras personas, la economía y la política están organizadas como si esos individuos fuesen el sujeto universal.

El resultado, es que la humanidad se encuentra en una difícil situación. La mejor información científica disponible apunta a que los ecosistemas ya estén colapsando, y es imposible seguir ocultando los signos de agotamiento de energía y materiales. Ya no es creíble, además, que el deterioro ambiental sea el inevitable precio que hay que pagar por vivir en sociedades en las que las grandes mayorías se sienten



seguras: a la vez que se está destruyendo la naturaleza, las desigualdades en todos los ejes de dominación – género, clase, procedencia, edad... - se han profundizado y las dinámicas que expulsan a las personas de la sociedad están adquiriendo una tremenda velocidad.

Hasta qué punto las sociedades están dispuestas a asumir los riesgos que suponen forzar el agotamiento y los cambios en la autoorganización de la naturaleza, así como dificultar y debilitar las estructuras sociales cercanas que permiten la reproducción cotidiana de la vida, tiene mucho que ver con las visiones hegemónicas del poder político y económico. Y también con el analfabetismo ecológico y biológico de las mayorías sociales que han interiorizado en sus esquemas mentales unas inviables nociones de progreso, de bienestar o de riqueza que constituyen el sostén del sistema dominante.



Cada vez más personas pensamos que es urgente darle la vuelta a esta situación de riesgo vital. Nos organizamos para estimular formas de racionalidad que favorezcan relaciones mutuamente sustentadoras entre seres humanos y la tierra e intentamos poner en marcha marcos alternativos centrados en la ética del apoyo mutuo, la justicia, la democracia radical y la cooperación que involucren a todas las personas, tanto en el terreno de los derechos como en el de las obligaciones. Nos obligamos a reinventar una vida en común, asentada en la

conciencia de nuestra condición humana, ecodependiente e interdependiente, que tenga como principal propósito crear seguridad para las personas.

Es en las comunidades de proximidad, en las que se viven los malestares y bienestar diarios, donde se construyen esas redes que permiten la resiliencia en momentos de extrema dificultad. Por ello, pretendemos reconstruir estas lógicas de la vida comunitaria en torno a proyectos sociales, económicos y vitales, articulados entre sí, de forma que creen un contrapoder capaz de disputar la hegemonía que pone las vidas de las mayorías en riesgo.

Articulándonos en torno a la lógica de lo común y de lo público, podemos repensar qué significa estar a salvo, cómo reorganizamos los trabajos – los pagados y los no pagados - qué es una sociedad que refugia, cómo construimos espacios seguros. La cuestión central es hacernos cargo de los límites y la vulnerabilidad como condiciones inherentes de lo vivo.

Tenemos unas necesidades mínimas que es preciso cubrir para tener una vida digna y, a la vez, unos límites materiales para poder cubrirlas. Eso significa que aquello que es imprescindible para mantener la vida no puede ser de nadie, ni puede tener un uso irrestricto.

Deben existir una serie de normas convenidas que hagan del principio de suficiencia equitativo el eje que regule el uso y acceso de lo común.

Reorganizar las sociedades desde esta perspectiva, obliga a reducir la presión sobre la naturaleza y, por tanto asumir estilos de vida globalmente más austeros en lo material. En un planeta con límites, ya sobrepasados, el decrecimiento de la esfera material de la economía global no es tanto una opción como un dato. Esta adaptación puede producirse mediante la lucha feroz por el uso de los recursos

decrecientes o mediante un proceso de reajuste decidido y anticipado con criterios de equidad.

Saber que existen límites físicos en los bienes y procesos imprescindibles nos obliga a repensar nuestras categorías y nociones de libertad y derechos, de forma que no se mantengan derechos a costa de los de otras personas y especies. Una reducción de la presión sobre la biosfera que se quiera abordar desde una perspectiva que sitúe el bienestar de las personas como prioridad, obliga a apostar por la relocalización de la economía y el establecimiento de circuitos cortos de comercialización, a restaurar una buena parte de la vida rural, a disminuir el transporte y la velocidad, a acometer un reparto radical de la riqueza y los trabajos.

El metabolismo social deseable será el que permita mantener las necesidades de todos los seres humanos cubiertas sin sobrepasar la biocapacidad de la tierra y sin explotar el trabajo de unas personas (tanto productivo como reproductivo) en beneficio de otras. Estamos obligadas a pensar qué necesidades hay que satisfacer, qué hay que producir para satisfacer esas necesidades y cuáles son los trabajos socialmente necesarios.

Es obvio que la tarea pendiente es ingente y, por ello, el conocimiento acumulado en las experiencias comunitarias, del movimiento obrero, de la economía social y solidaria, de las mujeres, de los pueblos originarios, de la agroecología, en definitiva, el conocimiento complejo generado en los márgenes del sistema, se transforma en verdaderos faros que iluminan las transformaciones sociales inaplazables.

Si convenimos que necesitamos una identidad ecológica basada, no en la enajenación del mundo natural (cuerpo y tierra) sino en la conexión con él, todas estas experiencias y prácticas sociales son necesarias para reorientar el metabolismo social de forma que podamos esquivar las consecuencias destructivas del modelo actual.

Creemos que este horizonte de la vida en común requiere la alianza de colectivos y luchas diversas. Los movimientos feministas, ecologistas y sindicales, las asambleas de personas desempleadas y migrantes, las personas que visibilizan y reivindican la diversidad funcional, las redes de economía social y solidaria,... todas ellas son la base para crear un contrapoder que sea capaz de poner freno y revertir la guerra contra la vida.



ADOCTRINAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. EL EJÉRCITO Y SU “PECULIAR” SENSIBILIDAD PEDAGÓGICA

Alternativa antimilitarista. MOC www.insumissia.org

Bajo el nada sugerente título de Proyecto Conocimiento de la Seguridad y Defensa en los centros educativos. Materiales curriculares. Educación Primaria, los Ministerios de Defensa y de Educación, Cultura y Deportes encargaron en 2017 un libro de 245 páginas (cuyo coste nos gustaría saber cuál ha sido), lo han editado recientemente en pdf, y lo han colgado en su web. La autoría se atribuye a Marina Sánchez Campayo, M.^a Concepción Ruiz Hernando, Juan Fogué Vela y “personal de la División de Coordinación y Estudios de Seguridad y Defensa del Ministerio de Defensa”. Curiosa manera de reconocer unos créditos. El

veces ruboriza, un método caduco que avergüenza siempre, y generosas erratas distribuidas por todo el texto (las más burdas del corta y pega), se van sucediendo artículos de la Constitución, Directivas de Defensa Nacional, Reales Ordenanzas, reales-decretos, y otras leyes, así como informaciones varias sobre los tres Ejércitos que afortunadamente quedan lejos del lenguaje, intereses y vivencias del universo adoctrinable al que se dirige. Las Actividades que se suceden al final de cada Unidad Didáctica hacía tiempo que no las veíamos publicadas. Incluyen materiales tan novedosos como “sopas de letras”, siluetas para colorear, puzles absurdos...

en fin, un dechado de creatividad que asegura la feliz ineficacia de este material consagrado a la mayor gloria de la Patria, la maldita “patria” que está en boca de unos y otros partidos políticos como anzuelo donde poder pescar más votos.

Como ejemplo de la sensibilidad de las autoras y autores de esto, es la inclusión del pasodoble La banderita española, correctamente definido como “himno del ejército español en las guerras de Marruecos”,

*“Banderita, tú eres roja
banderita, tú eres gualda,
llevas sangre de oro
en el fondo de tu alma”.*

Sangre llevó mucha en el medio siglo en que se desarrolló esta guerra colonialista, anacrónica y arbitraria. La de miles de jóvenes españoles que fueron a morir a Marruecos, y la de la mayor



objetivo que pretenden es difundir “la cultura de defensa y los valores asociados a ella, como instrumento al servicio de la paz y la libertad”.

El mayor atractivo de este volumen es su inutilidad si lo valoramos desde su propósito: que lo utilicen maestras y maestros para insuflar en el alumnado ese sentimiento patriótico que al parecer hay que reforzar. Con una redacción que a

mortandad que provocaron mientras morían. Este pasodoble fue creado en 1919 en plena ofensiva militarista y patrioter. Había que enardecer a las masas populares, que ofrecían a sus jóvenes para poner los muertos en defensa de los intereses de la oligarquía. En la información del vínculo de youtube que se adjunta para escuchar este bodrio se afirma de este himno que “hasta el propio rey Alfonso XIII confesará que lo cantaba mientras se afeita”. Es el mismo rey que, después de la catástrofe de Annual (1921), al serle ofrecido rescate por los soldados hechos presos por Abd El-Krim habría respondido: “Pues sí que está cara la carne de gallina”. Se calcula que fallecieron unos once mil españoles en dicha operación y unos tres mil rifeños. Es también el mismo rey que a raíz de estos sucesos ordenó construir la fábrica de armas químicas de La Marañosa (San Martín de la Vega, Madrid) para gasear a la población civil rifeña. A día de hoy, La Marañosa, convenientemente modernizada, continúa plenamente operativa. No había mejor canción para expresar el casposo tono y la trasnochada ideología que transmite el libro entero. El ministro de turno, responsable último de la carnicería, era a la sazón el vizconde de Eza, un Marichalar, abuelo de otro que nos suena más.

En fin, si consideramos que en un libro que trata del Ejército, pues esto es lo que “Defensa” significa para el Gobierno, solo aparece 17 veces la palabra “guerra” (recordemos que antes el propio Ministerio era llamado sin eufemismos, “de la Guerra”) frente a 78 la palabra “paz”, no aparecen las palabras “bajas”, ni “Franco”, ni palabras tan castrenses y tradicionales en nuestra historia como “golpe de Estado, asonada, pronunciamiento, rebelión, motín”, y “servicio militar” comparece tan solo una vez, confirmamos la impresión que este libelo nos provoca. Eso sí, “España” supera el centenar de ocurrencias. Las autoevaluaciones son para verlas. Diera la impresión de que no le han preguntado a un/a maestr@ qué piensa de ellas.

Cuando se escriben estas palabras se acaba de nombrar titular del Ministerio de Defensa a Margarita Robles, después de la moción de censura que ha dado al traste con el Gobierno de Rajoy. No hay razón para mucha esperanza, pues en cuestiones de Defensa siempre ha habido unanimidad entre los dos partidos de turno, PP y PSOE. En el fondo, que este material “didáctico” al que nos referimos se estime necesario no es mala noticia. Significa que, a pesar de los cientos de millones de euros gastados en propaganda militarista, a pesar de la crisis económica, a pesar de las proclamas patrioter repetidas una y mil veces, de la reciente exhibición de banderas españolas por doquier... el mensaje no llega a calar en la sociedad, y hay que reforzarlo. No valen los derroches en desfiles militares para llenar los cuarteles. No valen los silenciadores para acallar las violaciones impunes que ocurren en los cuarteles. No se nos oculta el número de suicidios que se producen entre las fuerzas armadas. No funcionan los intentos de partidos de izquierda para intentar vendernos “Patria” como lo que no es. Cada vez conocemos más y mejor las cifras devastadoras dedicadas al militarismo (de las que el presupuesto destinado al Ministerio de Defensa es una mínima expresión). Mientras las medidas sean de la calidad de este libro, podremos seguir con cierta tranquilidad.

Terminamos recordando las palabras de Ramón J. Sender en Imán (1930), que sin tapujos explica qué es aquello que este libro pretende maquillar: “Es la guerra. Esto es la guerra. La banderita en el mástil de la escuela, la marcha real, la historia, la defensa nacional, el discurso del diputado y la zarzuela del éxito. Todo aquello, rodeado de condecoraciones, trae esto. Si aquello es la patria, esto es la guerra: un hombre huyendo entre cadáveres mutilados, profanados, los pies destrozados por las piedras y la cabeza por las balas”.

Casi un siglo después, seguimos en las mismas.

EL PROGRAMA BILINGÜE A EXAMEN

Grupo de trabajo de Acción Educativa sobre el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid

Desde el Sindicato de Enseñanza de Madrid de CGT llevamos años denunciando este falso bilingüismo segregador que nuestros gestores neoliberales se han empeñado en meter con calzador en los colegios e institutos de Madrid. ACCIÓN EDUCATIVA presentó en el mes de octubre de 2017 un extenso y riguroso informe sobre la implantación del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, que debiera llevar como poco a nuestros gestores a paralizar dicho programa y a evaluar seriamente los efectos de su implantación.

El origen de la investigación surge de la preocupación generada por los efectos que está teniendo en el sistema educativo la implantación por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid del modelo de enseñanza de una lengua extranjera denominado “Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid” (PBCM).



Cualquier acción dirigida a mejorar el sistema educativo debería tener en cuenta criterios de pilotaje y evaluación que no pongan en peligro los valores de inclusión que siempre deben estar garantizados. En el caso del programa bilingüe sería deseable que los criterios fueran los siguientes:

- Contar con el aval de la investigación más reciente, fundamentada y rigurosa sobre el tema llevada a cabo por especialistas de reconocido prestigio.
- Superar el filtro de la pedagogía comparada, contar con la experiencia de aquellos países con una competencia alta en la adquisición de lenguas extranjeras; así como con la de aquellos países que han puesto en marcha programas educativos con características similares.
- Apostar, frente a una visión economicista, por el potencial humano y social que despliega el aprendizaje de otras lenguas con el fin de consolidar el propio pensamiento y ampliar los potenciales de comunicación, movilidad, conocimiento y relación con otras culturas.
- Respetar escrupulosamente la equidad del sistema educativo: la enseñanza de lenguas extranjeras debería ser generalizada para todo el alumnado como parte del bagaje básico conseguido al acabar el paso por la escuela obligatoria.

Ante la inacción irresponsable de la Consejería Educación, vimos necesario realizar un análisis del PBCM que proporcione **datos y argumentos**

fundamentados para promover un debate informado en la sociedad y llegar a un consenso posible, como han hecho otros países y regiones en el mundo.

En primer lugar, hemos buscamos información sobre la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva comparada que nos permitiera contestar a preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se aborda este aprendizaje en otros países y con qué resultados?
- ¿A qué edades se inicia?
- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): ¿qué experiencias existen y cómo se están llevando a cabo en la Comunidad de Madrid?

La mayor parte de países europeos no comienzan la enseñanza de lenguas

Bélgica se comienzan estas enseñanzas en educación infantil.

El modelo AICLE en primaria de esta manera extrema solo se aplica en nuestro país. Lo más frecuente es un comienzo gradual en Educación Secundaria precedidos por clases de iniciación en la L2 en Educación Primaria. Hasta ahora son programas que afectan a un reducido número de alumnos. Los programas AICLE de inicio medio o tardío consiguen altos niveles de competencia en la L2.

En los pocos casos en los que se inicia el modelo AICLE desde los primeros cursos de primaria se busca dar respuesta a la existencia previa de comunidades bilingües; o, como en el caso de Malta, a un pasado como colonia británica.

La experiencia de Canadá o de las Escuelas Europeas muestra que una dosis intensiva de inmersión en un punto de entrada medio resulta más eficaz que la



IDIOMAS, UN DERECHO DE TOD@S Y PARA TOD@S

extranjeras (L2) hasta haber consolidado el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna, tienen menos años de clase y menos horas totales de enseñanza de lenguas extranjeras; y, con estas condiciones, muchos de ellos consiguen excelentes resultados. Solo en España y

misma cantidad iniciada en un punto de entrada temprano y extendida durante un tiempo prolongado.

Donde la metodología AICLE se plantea vinculada al “Conocimiento del Medio” es debido al carácter experiencial de la materia y se realiza de forma

moderada y progresiva. En el caso de Madrid los efectos negativos del PBCM podrían verse agravados por la sobrecarga de contenidos conceptuales del currículo; la dificultad añadida por este programa sólo puede favorecer el fracaso de buena parte del alumnado y un aprendizaje superficial.

Las conclusiones de gran parte de las figuras más destacadas en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras plantean que, en los contextos académicos, los recursos cognitivos y el mayor dominio de la L1 sitúa a los alumnos mayores en una situación de ventaja que revierte en aprendizajes más rápidos y con menor coste, en comparación con el aprendizaje de los niños más pequeños. Es preferible comenzar en puntos de entrada tardío, una vez asegurada una buena competencia

- ¿Qué dice la investigación?
- ¿Es razonable utilizar solo la L2 para aprender la L2?
- ¿Qué efectos tiene sobre el aprendizaje de los contenidos?

La idea de utilizar de forma exclusiva la L2 en su propio aprendizaje ha sido cuestionada en el ámbito internacional al haberse demostrado el beneficioso papel de la utilización de la L1 en el aprendizaje de la L2.

Frente a la idea de que el profesorado debe utilizar solo la L2 en su interacción con el alumnado, la investigación más reciente muestra la importancia de la alternancia de código entre la primera y la segunda lengua para facilitar el aprendizaje, sobre todo cuando el dominio

BILINGÜISM

En la Comunidad de Madrid

académica en la lengua materna.

La investigación muestra que las claves para el aprendizaje exitoso de una segunda lengua se asientan en las habilidades y el conocimiento que se tiene de la L1.

Es una irresponsabilidad convertir a una generación de estudiantes en conejillos de indias de un experimento sin fundamento.

En segundo lugar, nos centramos en la “utilización exclusiva de la segunda lengua”. La Consejería de Educación da por hecho que cuanto antes se empiece, mejor. También, que la lengua inglesa se debe utilizar de forma exclusiva como lengua de instrucción en las asignaturas AICLE desde primero de primaria. El tipo de preguntas que nos hemos hecho son:

de la segunda lengua es limitado y, más aún cuando la L2 se utiliza como lengua de instrucción con el fin de asegurar la movilización de lo aprendido en ambas lenguas. Una recomendación explícita de países como Malta o Singapur, excolonias británicas.

No se recomienda la utilización de la L2 como lengua de instrucción de materias



o asignaturas hasta que los alumnos cuenten con un nivel A2 en cualquiera de las lenguas materna (L1) del Marco Común Europeo. Existen dudas sobre si los alumnos que cursan una asignatura exclusivamente en la L2 consiguen un aprendizaje similar, en comprensión y profundidad, a aquellos que lo hacen exclusivamente en la L1.

Las recomendaciones de la UNESCO apuestan por la enseñanza en la L1 durante la educación primaria; así como por retrasar la enseñanza en la L2 hasta que los alumnos adquieran un dominio académico de la lengua materna y un conocimiento suficiente de la L2.

Hay alternativas más eficientes. En otros países existen programas educativos y modelos curriculares que aseguran el dominio de lenguas extranjeras para todo el alumnado, sin necesidad de introducir una mayor complejidad en el sistema educativo.

Se confunde a la sociedad, de forma deliberada, con la utilización del concepto de educación bilingüe que solo tiene sentido en aquellas sociedades realmente bilingües, nunca en una sociedad monolingüe como la madrileña.

En tercer lugar, el informe aborda el aspecto de la posible segregación que el PBCM esté introduciendo en el sistema educativo madrileño, sea entre centros educativos o dentro de los propios centros. Nos preocupa que la implantación del PBCM esté potenciando la segregación al beneficiar a los alumnos más favorecidos y ponérselo más difícil a quienes más difícil lo tienen: nos hemos preguntado:

¿Provocan los programas de este tipo un aumento de la segregación dentro de los sistemas educativos donde se han aplicado?

¿Se estarían detrayendo recursos para los alumnos que más lo necesitan, orientando estos a una minoría de alumnos que por su contexto social son capaces de sacar más partido al programa?

¿Cabría la posibilidad de que adelantar el aprendizaje de la lengua extranjera no sea una verdadera ventaja para nadie y sí una clara desventaja para aquellos niños y niñas más vulnerables?

Cuanto más itinerarios existen en los sistemas educativos y más temprano se realiza la segregación o tracking, peor para la equidad.

En los países o regiones donde se han aplicado estos programas se ha producido un aumento de la segregación: se financian con fondos públicos programas de los que se benefician, principalmente, los alumnos de los entornos socioeconómicos más favorecidos; dichos programas (Secciones Lingüísticas, Programas de Inmersión Temprana...) atraen a estos alumnos en un proceso de "descreme" del sistema y, como consecuencia, el alumnado desfavorecido se ve perjudicado al concentrarse en aulas, centros o programas "ordinarios" con mayor diversidad, menores expectativas y menores probabilidades de éxito educativo.

Tanto en Francia como en Canadá se han tomado medidas para evitar estos problemas. Francia ha acordado la supresión de las Secciones Lingüísticas que no están en las zonas fronterizas con Alemania por elitistas y ha democratizado el acceso a la L3 mediante su introducción generalizada en el curso equivalente a 1º de la ESO. En New Brunswick (Canadá), la medida clave de posponer la Inmersión en francés desde primero a sexto de primaria se plantea como una mejora para todos sin suponer un perjuicio para nadie. Se ofrecen diferentes modelos de inmersión con distintos puntos de entrada; pero se asegura la existencia de pasarelas entre ellos para evitar que se conviertan en compartimentos estancos y segregadores.

En países como Finlandia o Singapur se ha visto necesario apoyar a un porcentaje elevado del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje generadas tanto por el aprendizaje de una lengua extranjera como por la utilización de

una segunda lengua como vehículo para el aprendizaje.



La enseñanza en la L1 del alumno es una recomendación expresa de la UNESCO que plantea que la lengua materna constituye el medio natural para que el alumno observe el entorno cultural, para facilitar la alfabetización; así como para vincular las experiencias de casa y la escuela; constituyendo una medida clave para la equidad y el éxito para todos.

Conclusiones

De los resultados de esta primera parte de la investigación extraemos tres grandes conclusiones:

- La constatación de que los programas de Inmersión Temprana, las Secciones Lingüísticas, etc. se caracterizan por:
 - ser caros,
 - crear o aumentar la segregación
 - y no ser eficaces, por sí solos, para la enseñanza de una L2.
- La importancia de tomar decisiones basadas en la evidencia científica y en la pedagogía comparada, como se ha hecho en diferentes países (Canadá, Francia o Luxemburgo) en base a contundentes informes.
- La necesidad de plantear una racionalización, una democratización y una humanización de la enseñanza de lenguas extranjeras.

- **Racionalizar**, optimizando el punto de entrada y la metodología empleada para conseguir una intervención más eficiente tanto desde el punto de vista didáctico como del de la inversión económica.
- **Democratizar**, asegurando la equidad y a la inclusión dentro del sistema educativo y evitando que la enseñanza se convierta en un medio de potenciar la segregación socioeducativa en diferentes itinerarios, y asegurar que la totalidad de los estudiantes madrileños accede a unos niveles comunes en su competencia lingüística en una o más lenguas extranjeras. Si algo es bueno debe estar al alcance de todos.
- **Humanizar**, partiendo de un modelo centrado en la apertura a otras culturas a través de sus lenguas y en el intercambio comunicativo, potenciando las lenguas cooficiales del estado y las de aquellas personas que vienen a vivir a la Comunidad de Madrid. Frente al modelo economicista imperante centrado exclusivamente en el inglés y en su utilización como un bonus para la competición por un decreciente número de puestos de trabajo planteamos un plan de leguas que sirva para unir y cooperar, no para segregar y competir.

Como MRP, y a partir de los datos avanzados en nuestra investigación, hacemos las siguientes propuestas:

A. Plantear una **moratoria** del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, paralizando su extensión a nuevos centros y etapas.

B. Iniciar con carácter urgente un **estudio independiente** que permita un debate informado en la sociedad madrileña.

C. Recuperar el **número de horas de aprendizaje en la lengua materna** en la educación primaria y, con ello, la figura del tutor/a.

D. Hacer visible, respetar y aprovechar el potencial que tiene la **diversidad lingüística** existente en los centros; así como la pluralidad lingüística del Estado.

E. Elaborar un **Plan de Lenguas Extranjeras** donde, partiendo de las recomendaciones de la UNESCO, se valore qué lenguas introducir, en qué orden, en qué cursos y con qué modalidad de enseñanza, teniendo en cuenta tres entornos: Las lenguas cooficiales del estado, las lenguas del entorno cultural europeo y las lenguas de las personas que vienen a vivir a la Comunidad de Madrid.

F. **Democratizar** la enseñanza de lenguas extranjeras, eliminando cualquier agrupación o itinerario segregador.

G. Introducir las **medidas de apoyo y de refuerzo educativo** necesarias para asegurar que todo el alumnado hable dos lenguas comunitarias al acabar la escolarización.

H. **Adecuar** las prácticas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) a las aplicadas en los otros países europeos.

I. Posponer la utilización del método AICLE para la enseñanza de **asignaturas “no lingüísticas”** hasta que los alumnos hayan conseguido un nivel A2 según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

J. Cuando una asignatura se imparta con la metodología AICLE asegurar el **aprendizaje en ambas lenguas**, impartíendola en la lengua materna (L1) al menos un 50% del tiempo.

K. Promover el acercamiento a la **cultura del país** al que pertenece la lengua extranjera como objetivo clave de las asignaturas AICLE.

L. Exigir al profesorado que imparte una segunda lengua (L2) o tercera lengua (L3) un nivel de competencia comunicativa suficiente, **formación** específica sobre la alternancia de código y, en su caso, sobre la práctica de la metodología AICLE.

M. Buscar fórmulas que permitan procesos de **aprendizaje globalizados**.

Para acabar

En el mes de abril de 2018, la Asamblea de Madrid aprobó con los votos de Podemos, PSOE y Ciudadanos una PNL que recoge prácticamente la totalidad de las propuesta del informe.

En este momento, hemos iniciado una segunda fase del trabajo de investigación para evaluar cómo está siendo la aplicación del PBCM en relación con los aspectos enunciados mediante la realización de cuestionarios dirigidos a toda la Comunidad Educativa y el análisis de los escasos datos proporcionados por la Consejería.

En breve realizaremos una petición detallada a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para que proporcione los datos necesarios para dicha evaluación, en virtud del derecho de acceder a la información pública, “entendiéndose por tal todos los contenidos o documentos, cualquiera que sea su soporte o formato, que obren en poder de la administración y que hayan sido elaborados o adquiridos en el ejercicio de sus funciones”.

Consideramos que el PBCM es un agujero negro que está captando gran parte de la atención de la Comunidad Educativa; y que ha impedido abordar, con la profundidad suficiente, los objetivos que el sistema educativo madrileño debería tener para afrontar los retos que tiene hoy la sociedad.

NO A LOS CONCIERTOS EN EDUCACIÓN

Durante los últimos años se han cerrado muchas aulas de centros públicos en nuestro Estado, alegando las administraciones, razones como la falta de matrícula. Sin embargo, mientras en los centros públicos año tras año se reduce el número del alumnado, en los centros concertados hemos asistido a la creación de nuevas aulas.

seleccionado “a dedo”) ni mucho menos por ser “gratuitos”; la razón de su existencia es meramente clasista. El 82 por ciento del alumnado de minorías étnicas, inmigrantes y con necesidades educativas especiales se encuentra en la enseñanza pública.

En el caso de las CCAA con gobiernos más conservadores (Madrid, Navarra, País Vasco, etc.) los datos son extraordinariamente alarmantes con más de un cincuenta por ciento de los centros concertados sobre el total.

En países de nuestro entorno, con una gran tradición y valoración educativa, (Francia, Alemania, Italia o Finlandia) la educación pública supone un 89 por ciento mientras que en nuestro país es apenas de un 67 por ciento. Somos el tercer país de Europa,

después de Bélgica y Malta, en mantener centros concertados.

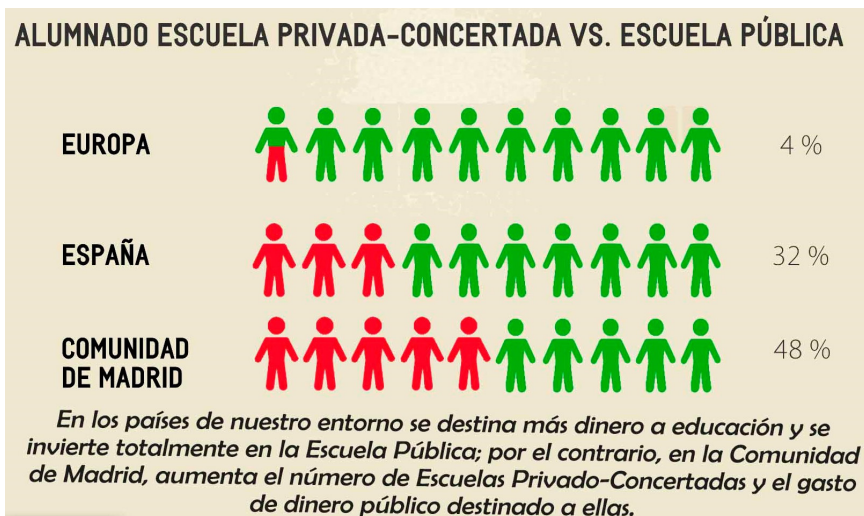
En nuestro Estado se invierte el doble (0,6 por ciento del PIB) en enseñanza privada-concertada que en el conjunto de la Unión Europea (0,36%), apostando claramente por una acelerada privatización de la educación.

Desde CGT, siempre hemos luchado y lo seguiremos haciendo, por la eliminación total de los conciertos por:

Ser una opción que reproduce la desigualdad social favoreciendo a una determinada clase y rompiendo el principio de igualdad de oportunidades

Suponer un despilfarro de recursos públicos que se destinan a favorecer a negocios privados educativos.

Además son claramente segregadores:



Bajo el pretexto de la “libre elección de centro”, los organismos públicos están vaciando de alumnado las aulas de la escuela pública para entregárselo a negocios educativos privados y subvencionados por el Estado (los conocidos como centros concertados, de los cuales un 63 por ciento están regentados por la Iglesia Católica) **con el dinero de todos y todas.**

No se pueden estar manteniendo dos modelos paralelos educativos, ya que esto supone un despilfarro cuando existen muchas plazas vacías en centros públicos y se llenan los concertados.

Pero, ¿cuál es la verdadera razón por la que muchas familias matriculan a sus hijos e hijas en la enseñanza concertada? No es ni por razones religiosas, ni porque tengan mejor calidad educativa, mejor profesorado (que en muchos casos es

SEGREGAN por motivos económicos: subvencionados con dinero público y mientras tanto cobran dinero a las familias.

SEGREGAN por motivos sociales: menos de un 15 por ciento del alumnado matriculado en dichos centros, procede de un entorno social desfavorecido.

SEGREGAN por motivos religiosos: el ideario religioso de muchos centros es fuente de discriminación para aquellas familias que no tienen las mismas creencias.

SEGREGAN por motivo de sexo: algunos de dichos centros siguen separando por razones de sexo, con el consentimiento de las administraciones educativas.



SEGREGAN por el lugar de ubicación: se sitúan preferentemente en poblaciones grandes (con más de 20.000 habitantes) dejando sin atender a una inmensa zona rural que no aporta “beneficios económicos” a estas empresas.

Por ello **proponemos:**

1. La paralización automática de todos los nuevos conciertos educativos previstos para el sexenio 2017-2023
2. La revisión de los conciertos actuales, teniendo en cuenta las plazas vacantes en los centros públicos
3. El incremento de inversión en educación pública hasta el 7% del PIB como en los países más avanzados.
4. Eliminación automática del concierto educativo a todos los centros que segreguen por sexo.
5. Un reparto equitativo de alumnado ACNEE y ANCE entre todos los centros públicos y concertados.
6. Eliminación del distrito único en aquellas poblaciones donde exista
7. Fiscalización y auditoría de todos los ingresos realizados en los centros concertados
8. Matriculación centralizada en las Direcciones Provinciales para evitar la selección del alumnado.
9. Eliminación del área de religión del currículo escolar
10. Eliminación progresiva de las subvenciones a los centros concertados, obligándoles a elegir entre una integración dentro de la red pública educativa o a permanecer como centros privados (sin conciertos).

EL ORIGEN DE LOS CONCIERTOS EDUCATIVOS

La figura del concierto educativo nació con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio con el gobierno del PSOE de Felipe González, es desde entonces cuando adquiere naturaleza legal y se consolida como una categoría propia, al lado de los centros públicos y privados.

La justificación de los socialistas era que servía para racionalizar las ayudas que recibían los colegios privados (que contemplaba la Ley General de Educación de 1970) sin ningún tipo de control. Se trataba de establecer una serie de condiciones a esos colegios, lo que significó en la práctica un pacto con la Iglesia.

También se utilizó como justificación de las subvenciones a centros privados dos motivos: el fuerte crecimiento demográfico (baby boom) y la ampliación de los años de escolarización obligatoria. Sin embargo hoy en día con la notable mejora cuantitativa y cualitativa de la red pública de centros hace que sólo se pueda justificar su existencia por razones ideológicas.

¿QUÉ QUEREMOS EN CGT PARA EL PROFESORADO INTERINO?

Estabilidad: Quienes están se quedan

La insuficiente convocatoria de plazas durante décadas (incumplimiento de la Administración del art. 10.4 del EBEP),



unida a la limitación al 10% de la tasa de reposición en 2012 (Decreto de recortes), han generado unas cifras escandalosas de interinidad (25%-30%), conllevando sentencias condenatorias del Tribunal de Justicia de la U.E. que declaran su insostenibilidad y exigen solución, al ser un evidente fraude de ley que ha generado una situación de excepcionalidad que requiere medidas excepcionales ya recogidas en el artículo 61.6 del EBEP: acceso a la función pública mediante un "sistema de concurso que consistirá únicamente en la valoración de méritos".

Contra un posible ERE masivo encubierto que conllevan las propuestas de la Administración, desde CGT proponemos un proceso extraordinario de

consolidación de personal interino a través de un concurso de méritos que parta de una rigurosa ordenación por tiempo de servicio, y a continuación, por nota del proceso de oposición por el que se accede, que evite además la precariedad que supone la rotación o intercambio de unos trabajadores por otros.

Exigimos también garantías de estabilidad laboral indefinida, entendida como vacante informatizada para el profesorado interino que haya realizado tres años de servicio.

Mejoras en el sistema de acceso: Doble vía y no caducidad de las notas.

La doble vía de acceso: CGT defiende una convocatoria de plazas suficientes que permita una doble vía de acceso, para que, por una parte, el personal interino pueda optar a plaza por concurso de méritos (una vez que se desempeña la docencia durante un determinado periodo de tiempo de manera satisfactoria, entendemos que la persona interina es apta para acceder al cuerpo funcional), y para que por otra parte, los aspirantes que reúnan los requisitos puedan acceder al sistema docente con opciones reales a plaza.

No caducidad de las notas: CGT reivindica la no caducidad de notas de la fase del concurso oposición. Las personas aspirantes a interinidad y/o a plaza con exámenes aprobados estarían exentas de la obligatoriedad de volver a presentarse a un proceso selectivo, pues entendemos que si se ha aprobado, ya se ha demostrado la capacidad de superar el examen.

Total equiparación laboral entre docentes funcionarios e interinos. A igual trabajo, iguales derechos. Derecho a la conciliación de la vida laboral y personal del colectivo interino

Misma oportunidad a la conciliación de la vida personal y laboral que el profesorado funcionario de carrera.

Reconocimiento del tiempo de servicio como funcionario/a interino/a para: el concurso de traslados, una vez adquirida la condición de funcionario/a de carrera; la petición de licencias parcialmente retribuidas; así como contabilizar el tiempo correspondiente a la labor realizada en centros de difícil desempeño y/o de compensación educativa.

Equiparación en el acceso a jefaturas de departamento, coordinación de equipos educativos o de proyectos y programas, y a cargos directivos.

Posibilidad de realizar permutas con cualquier tipo de vacante de la misma especialidad.

Garantía de transparencia en los sistemas de adjudicación de destinos

provisionales de sustituciones y de vacantes.



Permiso por parto de dieciséis semanas ininterrumpidas para las funcionarias interinas en bolsa que una vez que han dado a luz son llamadas para una sustitución, computándose este tiempo a efectos de bolsa y oposición.



LA RELIGIÓN FUERA DE LAS AULAS

Tras años de fuerte caída en el número de alumnos que cursaban Religión, nuestro flamante Wert encontró la solución: hacer dicha asignatura evaluable, llegando a duplicarse en algunos centros el número de alumnos matriculados en la misma. De paso, el Estado español se gasta 100 millones de euros cada año en pagar el sueldo de los profesores de Religión y encima no pasan una oposición como el resto de sus compañeros, sino que los elige el obispado.

A principios de 2018 el “laboratorio de ideas” de la Consejería de Educación de Madrid modificó el decreto del año 2015 convirtiendo la religión en una asignatura de oferta obligatoria en segundo de Bachillerato. ¿Alguien da más?

nota media de la ESO o el Bachiller, ni para la obtención de becas, eso sí, “serán las Administraciones Públicas con competencias educativas las que podrán anticiparlas para el curso 2018/19”. ¿Alguien se imagina a van Grieken anticipando estas medidas?



A lo largo de este verano la nueva ministra de Educación presentaba un borrador para revertir las medidas de racionalización del gasto público del Real Decreto-Ley 14/2012 (el decreto de los recortes) y anunciaba también, que la asignatura de religión deja de ser evaluable, y por tanto no contará para la

Ya va siendo hora de que España sea de verdad un país aconfesional. ¿Qué sentido tiene que en un centro educativo se enseñen dogmas de fe que chocan frontalmente con las materias científicas? Lo normal sería que lo aprendieran en el ámbito privado de sus casas o en la Iglesia.

No basta con retomar los postulados de la LOE donde se mantenía la religión aunque “no evaluable”, **hay que sacar la religión de las aulas, y para ello proceder a la denuncia y derogación de los Acuerdos con el Vaticano de 1979** que establecen un régimen de relaciones privilegiadas y de compromisos del Estado con la Iglesia católica, entre otros la inclusión obligada de la Religión confesional en todos los currículos. Además dicha derogación es un mandato aprobado por mayoría parlamentaria el pasado 21 de febrero.

Por una educación laica y científica, exigimos la derogación de los Acuerdos con el Vaticano.

LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA ES NECESARIA

Comisión de Pedagogía Libertaria

En una sociedad sumisa la pedagogía libertaria es necesaria para favorecer el pensamiento crítico y poder contestar a la injusticia que nos rodea. Con este fin, el Sindicato de Enseñanza de la CGT de Madrid ha creado una comisión donde se favorece la participación para el desarrollo de valores como la solidaridad, la empatía y el apoyo mutuo.

A lo largo de este curso hemos organizado actividades y talleres que han servido de encuentro, intercambio de experiencias, debate y creación de sinergias. Os contamos algunas de ellas.

Cada año, se organizan unas "Jornadas de Pedagogía Libertaria", que son una forma de abrir la puerta a la participación de las personas que valoran la cooperación, el apoyo y el intercambio de experiencias en el aula como forma de transformación social dentro de la comunidad educativa.

principios pedagógicos, (organización y toma de decisiones asamblearia, antiautoritarismo, trabajo de la creatividad del alumnado, etc.), pero no ideológicos o de autogestión. En nuestra práctica ahondamos en las cuestiones sociales para desarrollar y crear la posibilidad de una sociedad sana y justa, conforme a principios de la ciencia natural y no de la fe. Personas libres que respetan la libertad ajena.

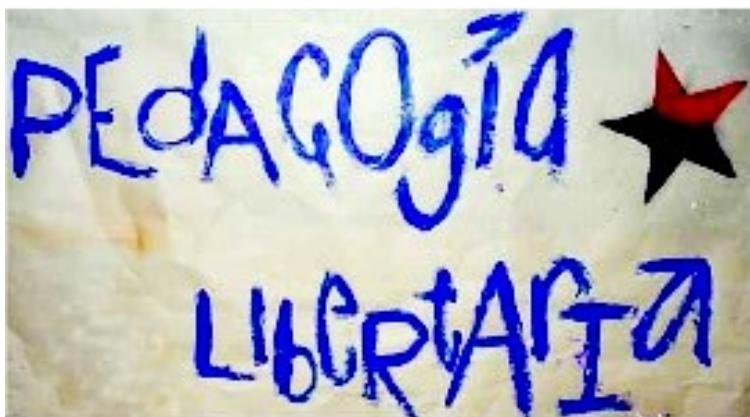
En "Jornadas" anteriores se han compartido experiencias metodológicas alternativas. Como por ejemplo, un blog divulgativo de pedagogías más humanistas (www.educarueca.org). Se han presentado iniciativas de participación, como escuelas abiertas al barrio donde el conocimiento de las familias puede generar prácticas muy especializadas y un sano intercambio. También reflexionamos sobre cómo impulsar la pedagogía libertaria en la escuela estatal. Hemos planteado temas como los miedos del profesorado, las barreras legales u otros elementos que en la enseñanza pública nos impiden ejercer la creatividad y la libertad. Se han expuesto experiencias innovadoras de apoyo mutuo en la comunidad educativa. Hemos dado voz al alumnado y defendido la libertad de cátedra. Con una de las ponentes hemos analizado la importancia de la denuncia social, además del cuidado de los alumnos y alumnas en la enseñanza. Además, hemos compartido experiencias de una escuela infantil libertaria como "La Tribu".



Este año se han organizado las V Jornadas, en las que se ha matizado la diferencia entre escuelas libres y escuelas libertarias. Ambas pueden compartir

También hemos recopilado experiencias de nuestro pasado libertario, desgraciadamente soterrado por el sistema actual, y tan importante para quienes retomamos estas iniciativas tan humanas. Siempre intentamos acabar con alguna actividad lúdica que nos permita un contacto más relajado: teatro, música, etc.

Las próximas jornadas versarán sobre Ferrer i Guardia, pedagogo asesinado por el estado. Era tal su reconocimiento a nivel nacional e internacional que la presión provocó la dimisión del presidente Maura.



Para mantener un contacto trimestral también ofrecemos talleres como “Límites y Gestión de Conflictos desde el acompañamiento respetuoso”, donde reflexionamos e intercambiamos el trabajo realizado por gente con gran experiencia en la etapa infantil. En otro taller, “Otra evaluación es posible”, hablamos de la ansiedad que se genera tanto en el alumnado como en el profesorado ante la evaluación. Intercambiamos diferentes ideas sobre opciones alternativas al examen y necesarias para el desarrollo personal en el aula.

Para el próximo octubre convocamos a un taller sobre “Psicología y Libertad”, donde trataremos elementos tan importantes como la empatía, los cuidados, el afecto, los miedos y, en general, todos los recursos que nos ofrece la psicología a las profesoras y profesores.

Los talleres nos permiten una experimentación que a día de hoy es difícil llevar a cabo en nuestros centros, debido a la falta de tiempo para el encuentro y para el cuestionamiento del sistema.

En nuestras reuniones mensuales animamos a participar a todas las personas interesadas en esta comisión. No es necesario afiliarse, puesto que lo más importante es acercarnos a esta experiencia de los que han buscado y buscan mejorar las condiciones de vida. Se trata de un espacio único de intercambios, iniciativas, propuestas novedosas, e incluso de debate sobre nuestros criterios y las cuestiones sociales, donde veamos que no estamos solas y nos sintamos comprendidas. Entendemos que toda la sociedad debería estar implicada en la enseñanza, y no solo el profesorado. La variedad fomenta el crecimiento de la cultura y los valores.

Saber denunciar es fundamental en la pedagogía libertaria.

El sistema limita el aprendizaje con el objeto de facilitar la implantación del poder, perpetuarlo y reproducir un modelo de vida que solo beneficia a unos pocos. La desigualdad es cada vez mayor y la pobreza ronda el 40% en España. Las leyes no son un contrato del parlamento con los ciudadanos: detrás de las leyes no hay otra cosa que violencia para mantener la desigualdad por la que una élite se impone y posteriormente se legitima en un momento histórico concreto. En España esto es así desde la época franquista, y hay numerosos ejemplos de ello. Fraga, 1976, cinco muertos por una carga policial en una iglesia de Vitoria donde se celebraba una asamblea sindical. Rodolfo Martín Villa, ministro de la Gobernación e Interior durante el franquismo, vicepresidente del Gobierno con Adolfo Suárez, y ahora presidente de empresas

como Sogecable y Endesa. En 2004 Aznar privatizó las eléctricas y el recibo de la luz ha subido un 80%. Ahora cobra más de 200.000 euros al año de Endesa. Felipe González se embolsó más de 500.000 euros como consejero de G.N. Unión Fenosa. Empresas como Indra consiguen 15 millones por el programa de gestión Nexus que no han podido entregar. Los medios de comunicación también están controlados por esta élite. Francisco Marhuenda apareció en las grabaciones sobre la trama del Canal de Isabel II y sigue gestionando y conformando desde los medios. El PSOE en 1985 inició la concesión de conciertos educativos con dinero público. Los concertados se atreven con algo tan anacrónico como segregar al alumnado por sexos. Con más manipulación se ha implantado el bilingüismo para introducir una segregación elitista. Con Lucía Figar, ex consejera de educación, se llegó a pagar un millón de euros por obtener la concesión de un colegio concertado. En 2015 fue imputada por su relación con la trama Púnica.

Este sistema político esconde grandes mentiras. A la explotación no le viene bien fomentar un desarrollo solidario. Hoy se habla de “Win-Win”. Se busca que todas las partes ganen, pero lo que hacen es robar, “Steal-Steal”. En su libro “El apoyo mutuo”, Kropotkin describía cómo el sistema cuarteja todas las estructuras de propiedad y trabajo comunal.

La pedagogía libertaria emana del afecto. En 1936, Felix Carrasquer ya decía que para que se establezca la confianza es indispensable el afecto: “Sin esa corriente de cordialidad no puede generarse la confianza ni el deseo arrollador de vivir, estímulo para el aprendizaje, la cooperación y la elevación de la vida en direcciones múltiples”.

La pedagogía libertaria es una responsabilidad histórica y es una necesidad para quienes comparten la idea de un mundo sostenible donde convivir en paz. Esta es la principal tarea de nuestra comisión.

FERRER I GUARDIA, PASADO Y PRESENTE

Comisión de Pedagogía Libertaria

Durante las II jornadas de Pedagogía Libertaria de Madrid, el profesor, historiador y sociólogo Raúl Ruano presentó una ponencia titulada “Principios y actualidad de la pedagogía libertaria”². De forma didáctica planteó nueve puntos que definirían esta práctica educativa. El primero de ellos: “Memoria libertaria. Necesitamos tener presentes a los clásicos libertarios y a los maestros y

maestras que aplicaron estos principios en sus escuelas”.

El 22 de octubre de 1909 es ejecutado Ferrer i Guardia, fundador de la Escuela Moderna, una escuela racionalista que fue rápidamente promovida por enseñantes anarquistas desde los ateneos.

Por lo tanto, han pasado 110 años, y tal vez vuelva ser una oportunidad para hablar de su pensamiento y a partir de él de la actualidad, presencia y futuro de estos ideales educativos.

² Véase el libro elaborado por la Comisión de pedagogía libertaria de CGT (Madrid) y editado por la Fundación Salvador Seguí, con título Tres jornadas de pedagogía libertaria, páginas 37-38.

Lo cierto es que la figura de Ferrer la encontramos en cualquier texto que nos hable de la Pedagogía Libertaria. A continuación hagamos un breve repaso de algunas de estas referencias.

“Entre 1897 y 1914 es cuando la problemática educativa suscitó el máximo interés en los medios anarquistas. En Francia, el modelo son las experiencias de educación activa y coeducación iniciadas por Paul Robin, siguiendo el camino trazado por Proudhon. En el año 1898, a sugerencia de Kropotkin, se creó un Comité pro-enseñanza anarquista, en oposición a la enseñanza religiosa y burguesa que se impartía en todas partes. Comité integrado por: Elisée Reclus, Louise Michel, Charles Malato, Leon Tolstoi, Jean Grave, además del mismo Kropotkin. Los principios de este Comité establecían que una enseñanza respetuosa del criterio de libertad había de suprimir:

- a) la disciplina, que engendra el disimulo y la mentira;
- b) los programas, anuladores de la originalidad, la iniciativa y la responsabilidad;
- c) las calificaciones, que motivan rivalidad, celos y odio. Tras estas supresiones, la enseñanza sería verdaderamente integral, racional, mixta y libertaria.

En este contexto nace la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia, que contó con colaboradores como Anselmo Lorenzo, Odón de Buen, Jean Grave, Eliseo Reclus, todos ellos intelectuales de relieve internacional.” (“Educación y Cultura Libertaria”, Rafael Maestre, en El peón rojinegro, Federación local de CGT Valladolid. Especial

memoria libertaria, nº 2. Octubre de 2009).



En Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria, de Francisco José Cuevas Noa³, encontramos algunos de los fundamentos de la ideas de Ferrer, como vemos, de candente actualidad.

“En el programa de la enseñanza racionalista también juega un papel importante la coeducación de sexos y de clases. Consciente de la tremenda opresión de la mujer en su época y cercano a las demandas del incipiente feminismo en Europa, Ferrer entiende que la educación mixta de chicos y chicas en la escuela alternativa promoverá la igualdad futura. Por otro lado, la coeducación de clases hace referencia al intento de anticipación de la sociedad

³ Fundación de Estudios Libertario Anselmo Lorenzo, 2014..

futura en la que todos los seres humanos serán iguales, puesto que las escuelas privadas que educan a los niños ricos enseñan la conservación del privilegio, y las escuelas para niños pobres enseñan en el odio y la lucha de clases. Así, que nuestro pedagogo recomienda la coeducación de ricos y pobres porque los niños, en la infancia, deben aprender simplemente a ser hombres, para después cuando lo sean se declaren en rebeldía. Se trata de no anticipar amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos.”

El interesante libro de Valeria Giacomoni, Joan Puig Elías. Anarquismo, pedagogía y coherencia⁴, nos explica la relación del creador de la escuela Natura y Ferrer y las aportaciones a sus planteamientos.

“Es el mismo Puig Elías que, tras reconocer la devoción por Ferrer, afirma la necesidad de adaptar su modelo de escuela a la sociedad y sobre todo a las exigencias del niño.

Todo el amor que yo siento por Ferrer, por la obra de Ferrer, no iba a obligarme a ser digno, después de transcurridos un cuarto de siglo, del mismo bagaje pedagógico. El mundo ha continuado moviéndose. (Discurso pronunciado en junio de 1937 en Valencia.)

Así vemos cómo aspira a superar la idea y el nombre de racionalismo; (...) [y plantea] la introducción del concepto de sensibilidad frente a la razón. (...)

Esta atención por las emociones del niño es la

novedad que introduce Puig Elías en su pedagogía, que se convierte en la práctica en una relación afectiva y efusiva con los niños. (...)

La explicación científica de todos los fenómenos es ciertamente común al enfoque de la Escuela Moderna, sin embargo la observación directa de la naturaleza según Puig, además de suscitar curiosidad y preguntas en los niños, crea una sensación de armonía, de amor hacia el universo que considera la base de la ética del respeto mutuo.”

La Escuela Moderna no puede olvidar a las colaboradoras y colaboradores que supieron organizar y desarrollar las ideas de Ferrer. Figura fundamental fue originariamente Clemencia Jacquinot, antigua discípula, “con profundos conocimientos de la teoría y de la práctica educativa” (Buenaventura Delgado, Historia y Vida n.º 68, 1973), que desafortunadamente rompió a los pocos años con su maestro. Y, por supuesto, la joven maestra, Soledad Villafranca que impulsó la creación otras escuelas que continuaran la idea de quien se convirtió también en su compañero.



4 Descontrol editorial, 2017

No quisiéramos terminar estas pocas líneas sobre Ferrer sin mencionar sus planteamientos antimilitaristas, tan necesarios en la realidad en que vivimos. Como no tenemos espacio, invitamos a visitar la siguiente dirección del colectivo Utopía Contagiosa:
<http://www.utopiacontagiosa.org/2017/11/10/un-regalo-para-la-mente-recapitulacion-de-pensamientos-antimilitaristas-ano-1903/>

Pero recojamos antes uno de los textos escritos a principios del siglo XX:

“...el militarismo europeo, o sea, el estado de paz por el ejército permanente, es la causa principal de la esterilización de los campos y de la ruina de los países. Los recursos ganados penosamente por los trabajadores no bastan ya hace mucho tiempo. Es necesario el empréstito, tomar prestado siempre y descontar el porvenir. La deuda

pública de Europa y de América se eleva hasta 98.000 millones, continúa creciendo y continuará hasta que todos los pueblos quiebren. ... Y esas deudas, esos sacrificios, esos impuestos de todo género, ese aumento constante del malestar público ¿a quién aprovecha?, ¿para qué sirve? Para quitar brazos a los agricultores, para esterilizar la tierra, para preparar el hambre universal...”

Para concluir, volvamos al principio de este escrito y releamos las palabras de Raúl Ruano, esa invitación que lejos de anclarnos en el pasado, nos invita a recuperar ideas y a reforzar nuestros planteamientos de una escuela nueva y con otros valores. Por ello **estamos trabajando para poder organizar unas nuevas Jornadas de Pedagogía Libertaria a partir de su figura coincidiendo con el aniversario de su ejecución.**



Manifestación por la muerte de Ferrer i Guardia

LECTURAS RECOMENDADAS

VIAJE A LA ALDEA DEL CRIMEN



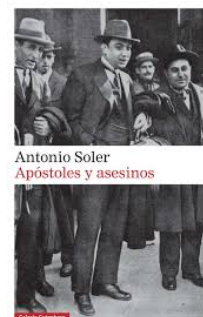
(Ramón J. Sender) Ed. Libros del Asteoride

Publicado en 1934, los terribles crímenes de Casa Viejas fueron recogidos por Ramón J. Sender en una serie de crónicas publicadas en el periódico La Libertad y, posteriormente, con los testimonios de la comisión parlamentaria construyó un texto, con una técnica literaria que asombra, por su novedad estilística, su vivacidad y el emocionado latir de cada personaje protagonista de unos hechos que, si por un lado acabaron con el gobierno de Azaña, por otro mostraron, como se asevera en las páginas de Sender, que el hambre, la opresión y la injusticia estaban detrás de lo que acabaría desembocando en una guerra civil. El dominio del lenguaje, la riqueza con que describe personajes, paisajes y el drama violento convierten su obra en un documento único sobre la España republicana, de cortijo, señoritos y campesinos torturados por el hambre, despreciados por los terratenientes y la Iglesia, olvidados por un gobierno de izquierdas

APÓSTOLES Y ASESINOS. VIDA, FULGOR Y MUERTE DEL NOI DEL SUCRE

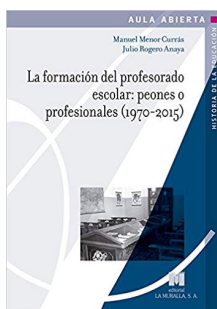
(Antonio Soler) Ed. Galaxia Gutenberg

La novela de Antonio Soler muestra una Barcelona fundamental para comprender el nacimiento convulso del movimiento obrero en España. Si los libros de texto pasan rápido por los primeros años del siglo XX español, si las huelgas de 1909 y 1917, los disturbios contra una guerra colonial, el pistolero, la crueldad de Anido y el gobierno, la hipocresía de la patronal catalana permanecen prácticamente ocultos, la obra de Soler permite conocer a los protagonistas, tanto a los que desde la miseria se crecen hasta el infinito, como Salvador Seguí y Pestaña o, desde la burguesía, en apoyo de una clase trabajadora incipiente, como Companys y Leiret.. En este contexto, se comprende la vida autodidacta del Noi del Sucre, que consigue que la fuerza de sus ideas se alcen como el mayor enemigo al que deben enfrentarse los asesinos.



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESCOLAR: PEONES O PROFESIONALES

(Manuel Menor Currás y Julio Rogero Anaya). Ed. La Muralla



Hablar de pacto educativo tras la sustracción de derechos que pensábamos firmemente asentados y seguros plantea inquietantes dudas, tal vez concesiones por lograr el deseo de acabar cuanto antes con la inestabilidad para recuperar una supuesta estabilidad educativa. El pacto, que llevará a una nueva Ley de educación, tendrá que definir necesariamente y de manera adecuada la cuestión esencial: ¿cómo formar al profesorado? ¿cómo acceder a la escuela pública? Resulta imprescindible analizar los logros y los fracasos de la actual y anterior formación del profesorado. Manuel Menor y Julio Rogero expresan este estudio con la fuerza de quienes vivieron una escuela franquista y supieron formarse desde su libertad y conocimiento, abriendo caminos a los MRPs. Por ello, la descripción de las distintas normativas y su preciso análisis crítico apunta claramente cómo ha de organizarse una formación del profesorado, para hacer realidad el derecho a la educación.



PORQUE NO TODOS LOS SINDICATOS SOMOS IGUALES
PORQUE NO TODO VALE
POR LA ENSEÑANZA. POR TUS DERECHOS
SÚMATE A LA CGT.



¡AFÍLIATE!

DESDE CGT PROPONEMOS:

- Derogación inmediata de la LOMCE
- Un Pacto Educativo basado en el documento "Redes por una Nueva Política Educativa"
- Religión fuera del aula: derogación de los Acuerdos con el Vaticano
- Supresión progresiva de los conciertos educativos
- Eliminación de las pruebas externas y reválidas
- 7% del PIB para educación
- Estabilidad de las plantillas. Doble vía de acceso
- Paralización inmediata del programa de bilingüismo y una evaluación objetiva del mismo
- Otra educación: centrada en el alumno, antiautoritaria, participativa, crítica y concienciadora, garante de la igualdad, alegre y creativa, intercultural, cooperativa y solidaria

