

Aula libre

Número 8
Nueva Época
Primavera 2024

ENTREVISTAS

**ENTREVISTA A
ROBERTO COLOM** PÁG. 5
FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

**ENTREVISTA A ENRIQUE JAVIER
DÍEZ GUTIÉRREZ** PÁG. 18
EUSEBIO MARTÍN RAMOS

**EDUCAR
CONTRA LA
GUERRA**



JORGE ENKIS

POLÍTICAS EDUCATIVAS

**DIGITALIZACIÓN Y PRIVATIZACIÓN
EN LA ESCUELA PÚBLICA** PÁG. 12

VARIAS AUTORÍAS
SECCIÓN DE ENSEÑANZA DE CGT SORIA

PEDAOGÍAS LIBERTARIAS

**CURSO «PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS,
EMANCIPATORIAS Y POR LA
TRANSFORMACIÓN ECOSOCIAL»** PÁG. 23
CGT ENSEÑANZA HUELVA Y GRANADA

HISTORIA

**SALVADOR SEGUÍ, UNA FUENTE
DE INSPIRACIÓN PARA EL
SINDICALISMO DE HOY** PÁG. 54
CARLOS RAMOS

EDITORIAL
**EDUCAR CONTRA
LA GUERRA**

3

ENTREVISTAS

**ENTREVISTA
A ROBERTO
COLOM**
Félix García
Moriyón

5

18

**ENTREVISTA
A ENRIQUE
JAVIER
DÍEZ
GUTIÉRREZ**
Eusebio Martín
Ramos

**DIGITALIZA-
CIÓN
Y PRIVATI-
ZACIÓN EN
LA ESCUELA
PÚBLICA**
Varias autorías

12

15

**EDUCACIÓN
PERMANENTE
SIN VISIÓN NI
MISIÓN**
Rafael Fenoy

**CURSO
«PEDAGOGÍAS
LIBERTARIAS,
EMANCIPATO-
RIAS Y POR LA
TRANSFORMA-
CIÓN ECOSOCIAL»**
CGT
Enseñanza
Huelva

23

25

**EXPERIENCIAS
DE MEMORIA
HISTÓRICA EN
INSTITUTOS
DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA
DE LA PROVIN-
CIA DE HUELVA**

Carlos
García Bello
Sonia Martín
García

**PRINCIPALES
PROBLEMAS
AMBIENTALES
DE HUELVA,
PROPUESTAS
ALTERNATIVAS
Y DE INTERVEN-
CIÓN
EDUCATIVA**
Juan Romero

33

39

**FUNDAMENTO
Y PUESTA EN
MARCHA DE
UNA EDUCA-
CIÓN ECOSOCIAL**
Luis González
Reyes

**SALVADOR
SEGUÍ, UNA
FUENTE DE
INSPIRACIÓN
PARA EL SINDI-
CALISMO DE
HOY**
Carlos Ramos

48

54

**TALLER SOBRE
PALESTINA**
Yolanda
Juarros
Barcenilla

ARREPENTIDO
Maxi de Diego

60

RESEÑAS

EQUIPO DE REDACCIÓN

- Emili Cortavitarte Carral
- Maxi de Diego Pérez
- Fran Garayoa de Marcos
- Félix García Moriyón
- Ana Gorriá Ferrín
- María Ibáñez Mateos
- Paco Marcellán Español
- Alfredo Marcos Cabellos
- Eusebio Martín Ramos
- Miguel Ángel Martínez Martínez

- Clara M. Rodríguez Fernández
- Encarni Rodríguez Salguero
- José Manuel Trives Pérez

Colaboradoras

- Alba Fernández Santos
- Yanira Hermida Martín
- Almudena Gómez-Álvarez Abajo

Ilustración portada: Jorge Enkis
<https://editorialautodidacta.org/>

Maquetación:
info@pardetres.net



Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/>

EDUCAR CONTRA LA GUERRA

Cuarenta y tres estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa fueron *desaparecidos* el 26 de septiembre de 2014. Vivimos el triste año de un aniversario que debe servir para reclamar justicia y aparición de los jóvenes maestros y una reivindicación de la educación para la paz.

El Programa de Datos de Conflictos de Uppsala investiga ocho guerras hasta finales de 2023 en Palestina, Ucrania, Burkina Faso, Somalia, Sudán, Yemen, Myanmar, Nigeria y Siria. Pero hay muchos más conflictos armados y violencias desatadas en múltiples formas sobre los pueblos; de tal manera que podemos hablar hasta de una treintena de países atrapados en esta espiral.

Las escuelas de Palestina son bombardeadas, mientras se encarcela a jóvenes israelíes que se declaran objetores de conciencia. En España conocemos lo que significó que la escuela fuera represaliada, que miles de maestras y maestros tuvieran que pasar por la ignominia de un proceso de depuración montado por el franquismo. Y aún buscamos en cunetas y fosas a los enseñantes asesinados. La violencia une historias que se suceden en diferentes escuelas de países y épocas.

Acaso la educación es el mayor peligro que deben afrontar los mercaderes de armas, los traficantes de la muerte. El negocio es enorme y,





sin ningún pudor, se exhibe armamento en las ferias de educación o con policías armados entrando en colegios e institutos, ofreciendo un variado abanico de conferencias y tutorías, con escasas voces que demanden que las armas no entren en las escuelas. Una educación para la paz comprometida, transformadora y crítica debe recuperar el papel que tuvo en los años ochenta, antes de difuminarse entre globos de colores que taparon sus objetivos y contenidos transformadores de la sociedad.

Nuestra escuela desarrolla conocimientos y valores, enseña a pensar libremente y a expresar las ideas propias, analizando realidades y sumergiéndose en teorías. La escuela enseña, por ejemplo, que la objeción de conciencia se reconoce en la Constitución, aunque sea como causa de exención al servicio militar, mientras que en otros países se encarcela a quien se opone; enseña que el planeta puede ser destruido

decenas de veces con las bombas y otros armamentos que llenan los arsenales; que los conflictos bélicos tienen múltiples causas y geografías, y sus consecuencias afectan a todas las personas y al patrimonio cultural, la vida diaria, la cultura y la ecología... Desafortunadamente, unas palabras de Emma Goldman contra la Gran Guerra continúan siendo de actualidad más de cien años después: *«El militarismo consume los elementos más fuertes y productivos de cada nación. El militarismo traga la mayor parte de la renta nacional. Casi nada se gasta en educación, en arte, en literatura y en ciencia, comparado con la cantidad dedicada al militarismo en tiempos de paz, mientras que en tiempos de guerra todo lo demás se reduce a la nada; toda la vida se estanca, todo el esfuerzo se reduce; el sudor y la sangre de las masas se utilizan para alimentar a este monstruo insaciable, el militarismo»* (Emma Goldman, 1915).

ENTREVISTA A ROBERTO COLOM

Entrevista a Roberto Colom, catedrático de psicología diferencial en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha impartido cursos de pregrado y posgrado y ha supervisado a estudiantes de doctorado desde 1990 (muchos de los cuales ahora son docentes e investigadores).

Es autor y editor de más de 20 libros. Los más recientes son *Psicología para no volverse loco* (Plataforma Editorial, 2023), *The science of human Intelligence* (Cambridge University Press, 2024) y *Cómo acabar con la violencia. Claves desde la ciencia* (Plataforma Editorial, 2024).

Ha publicado más de 160 artículos revisados por pares en revistas científicas.

ENTREVISTA: FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

➤ **Hay dos instituciones mundiales centradas en la educación formal obligatoria: una es la OCDE, con sus informes PISA, y otra es la UNESCO, con sus informes sobre el estado de la educación en el mundo. Tienen enfoques muy distintos y posiblemente el de PISA es el que tiene mayor impacto social. ¿Cuál es tu impresión personal, como psicólogo centrado en temas como las capacidades cognitivas y las diferencias individuales, sobre el trabajo realizado en los informes PISA?**

➤ **Roberto Colom:** Es relevante valorar formalmente, cuantificar, los conocimientos que aprenden los estudiantes en el colegio y preguntarse por qué algunos lo hacen mejor o peor que

otros. No se puede entender el aprendizaje escolar sin números, aunque tampoco puede hacerse solamente con esos números.

Que lo que se decide valorar corresponda a conocimientos de lengua, matemáticas y ciencia es sintomático, porque revela que esas áreas son, o deberían ser, el corazón de la educación. Corresponde a lo que los sajones identifican con las tres Rs (Reading, wRiting, 'Rithmetic) a lo que se le añade la ciencia, por buenas razones. Los estudiantes necesitan manejarse con relativa comodidad al usar el lenguaje, los números y las bases del pensamiento científico. Es necesario para actuar eficientemente como ciudadanos plenamente funcionales en unas democracias

Algunos aprenden más y mejor que otros, independientemente de las condiciones del aprendizaje. Algunos aprenden con facilidad, otros deben esforzarse bastante por aprender y también los hay a los que les cuesta horrores adquirir conocimientos y habilidades básicas.

occidentales en las que la complejidad social aumenta por momentos. Al menos eso se pretende. El resto del currículo es, a mi juicio, muy mejorable y está sobredimensionado.

Por otro lado, aprovecho para denunciar que esos programas internacionales de evaluación escolar padecen graves problemas de diseño para identificar las causas de que en algunos países el nivel sea mayor que en otros. Y, también, evitan activamente ahondar en otra pregunta crucial: ¿por qué se producen considerables diferencias regionales dentro de cada país? Estas dos cuestiones las consideramos expresamente en un texto recientemente publicado (*The science of human intelligence*) porque guarda una estrecha relación con el estudio científico del principal atributo de la humanidad.

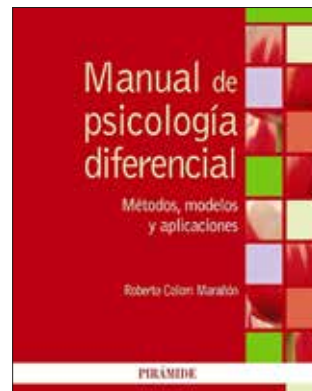
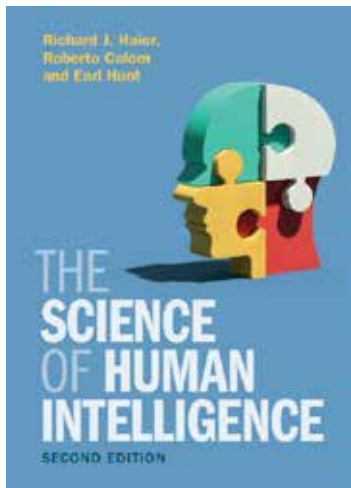
➤ **Antes de retomar el rigor de las investigaciones de PISA, quiero aclarar dos ideas que planteas en tu respuesta. La primera, que es muy importante, expone que son tres las áreas fundamentales del currículo: lectura, escritura y aritmética (matemáticas), que redefines, mejor creo, con lenguaje, números y bases del conocimiento científico. ¿Sería necesario hacer una poda del currículo, o deberíamos exigir que en todas las asignaturas se cuidara trabajar las tres áreas, tal como las redefines?**

➤ Soy un entusiasta defensor de la poda del currículo. Quien mucho abarca, poco aprieta. Y cuanto más se intenta abarcar, tanto menos se aprieta. Parafraseando a Bilbo Bolsón en *El Señor de los Anillos*, el pedazo de pan que ponen encima de la mesa quienes diseñan los currículos es demasiado grande para la cantidad de mantequilla de la que se dispone.

En los colegios se han asumido, absurdamente, demasiadas responsabilidades educativas que serían más bien labor de las familias de los estudiantes. En su recomendable ensayo de 2014, *G is for genes. The impact of genetics on education and achievement*, Kathryn Asbury y Robert Plomin expresan esta idea con claridad: «¿son responsables los colegios del futuro, en general, de los niños? ¿Deberían enseñarles a cocinar, limpiar, conducir, hacer y conservar amistades, cómo educar a sus futuros hijos, cómo gestionar su dinero o cómo vender sus cosas en eBay?» Desde luego que no, defienden ellos y suscribimos algunos de sus colegas del gremio de científicos.

En nuestro país, Adolf Tobeña propuso algo similar en su breve ensayo de 2019, *Talento desperdiciado: Breviario de desatinos educativos*: «la escuela es muy importante para el horizonte vital de los pupilos, pero no es decisiva». La principal meta de la escuela es contribuir a que los alumnos desarrollen las habilidades básicas necesarias en la sociedad actual: leer, escribir y calcular. Añade ‘razonar’, pero se puede dudar de que la escuela sirva para alcanzar ese objetivo al mismo nivel que las otras tres actividades. Y sostiene Adolf algo más que puede ser polémico, pero que vale la pena considerar: hay que alejar a las familias de la escuela y devolverle el protagonismo a profesores y estudiantes. Son los primeros los que deben orientar el proceso de aprender de sus pupilos, no las burocracias de las altas esferas o las familias. Los burócratas con formación psicopedagógica han generado un ambiente tóxico en la educación y la única estrategia para que el aire vuelva a ser respirable es devolverles a los profesores el bastón de mando que nunca debieron perder.

➤ **Comparto contigo que hay una sobrecarga de la escuela. En cuanto hay un problema llamativo, se pide la incorporación de una nueva asignatura o de un nuevo objetivo educativo; es importante que haya una buena colaboración, pero la familia debe asumir sus propias responsabilidades, exigiendo ese objetivo central que tú, y formalmente todas las leyes educativas, consideran el central. Vuelvo a otra afirmación en tu primera respuesta que guarda relación con los diferentes resultados, diferencias que son regionales también: hay comunidades de España que sacan puntuaciones aproximadas a las de Finlandia y no muy lejanas de las de Singapur. Pides que pongan «el énfasis en analizar una estrecha relación**



con el estudio científico del principal atributo de la humanidad». Creo que te refieres a la competencia cognitiva o, más precisamente, al C.I. Si es así, ¿es posible mejorar el C.I.?

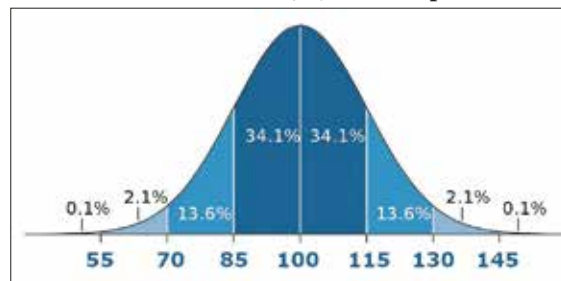
➤ Alrededor de esta pregunta podría girar el resto de la entrevista. Intentaré hacer una apretada síntesis de lo que sabe la ciencia al respecto. Al menos por ahora.

En 1969, hace más de medio siglo, el profesor Arthur Jensen publicó un extenso artículo en la *Harvard Educational Review* que generó una extraordinaria controversia. El título de este artículo es 'Cuánto podemos aumentar el CI y el desempeño académico'. Sigue siendo de lectura recomendable. Entre otras muchas cosas, señaló que los educadores deberían concentrarse en enseñar habilidades básicas en lugar de intentar mejorar el desarrollo cognitivo general. A su juicio, debían dejar a un lado la obsesión por usar los test de CI para valorar las mejoras que resultan del aprendizaje y servirse de test vinculados directamente a lo enseñado en las aulas.

Desde aquel entonces, la investigación ha avanzado mucho, pero su mensaje sigue siendo esencialmente correcto. La capacidad de aprender en la escuela es general. Algunos aprenden más y mejor que otros, independientemente de las condiciones del aprendizaje. Algunos aprenden con facilidad, otros deben esforzarse bastante por aprender y también los hay a los que les cuesta horrores adquirir conocimientos y habilidades básicas. Esa es la realidad. Podemos ignorarla, pero eso no hará que desaparezca y seguirá influyendo en lo que se haga para que los estudiantes aprendan lo que deben aprender.

El CI es un indicador numérico equivalente, para entendernos, al poder adquisitivo de los

Coefficiente Intelectual (CI). Datos España 2024



habitantes de un país. Algunos ciudadanos tienen un mayor poder adquisitivo que otros. Nos preguntamos de qué depende que algunos tengan más o menos poder adquisitivo. En igual medida, lo que importa en la práctica es lo que significa a nivel psicológico que algunos presenten un mayor CI que otros. Los estudiantes deben poner en práctica sus habilidades para gestionar el lenguaje o los números, y esas habilidades pueden intentar estimularse en el colegio. Pero lo que el CI representa, que es la capacidad general para orquestar e integrar las distintas habilidades mentales que se ponen en juego durante el proceso educativo, es muy estable y se desarrolla de modo congruente con el proceso madurativo espontáneo del cerebro. El CI en sí no es importante. Lo que importa es lo que valora psicológicamente.

Los programas de estimulación temprana, que han sido generosamente financiados, logran mejorar las puntuaciones en los test de CI hasta cierto punto, pero las mejoras se desvanecen al dar por finalizados esos programas. Ese fenómeno del desvanecimiento de las ganancias (*faded-out effect*) es muy conocido en la comunidad

Desde esa perspectiva, lo que se valora en PISA no es 'la educación recibida' pasivamente, sino el aprovechamiento diferencial de los estudiantes a partir del menú de conocimientos y habilidades que se sirve en la escuela

científica y tiene importantes implicaciones sobre cómo pensamos que funciona eso de la inteligencia humana en la práctica. Las mejoras se producen en las habilidades específicas, y ese hecho es relevante para la práctica educativa, pero apenas impactan en la capacidad de integración que correspondería al epicentro del concepto de inteligencia.

Recientemente documentamos los cambios generacionales de inteligencia en nuestro país durante los últimos treinta años y los resultados que observamos son consistentes con esa perspectiva. El famoso efecto Flynn permite estudiar la esencia del problema de los cambios de inteligencia, porque puede observarse si las tendencias generacionales que se producen en las habilidades específicas que se valoran formalmente con las pruebas de evaluación, inciden en la capacidad de integrar esas habilidades. Los resultados permitieron comprobar que algunas habilidades habían mejorado, pero otras habían empeorado. Los cambios generacionales son sensibles a lo que sucede en el contexto. A veces son positivos, pero no siempre es el caso.

➤ **Aclarado lo anterior, volvamos a centrarnos en las pruebas PISA, primero sobre el rigor y calidad; luego hablaremos del «impacto mediático». ¿Aportan un análisis fiable del trabajo que se hace en los centros educativos? ¿Miden bien lo que miden? ¿Evalúan de forma fiable y válida la educación recibida en la enseñanza formal obligatoria?**

➤ Lo que se valora en PISA se puede resumir del siguiente modo según sus responsables: «la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades a determinadas áreas, así como para razonar y comunicarse con eficiencia sobre los detalles relacionados con el

planteamiento de un problema, su resolución y su interpretación en una variedad de situaciones.» A eso le denominan 'alfabetización' aunque refleja, en realidad, la capacidad cognitiva general. Esa caracterización se parece de modo asombroso a cómo se define la capacidad intelectual en psicología: «una capacidad mental muy general para razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas y aprender con rapidez a partir de la experiencia.» Ese solapamiento explicaría al menos dos resultados que vale la pena destacar. Primero, que la correlación entre las tres áreas que valora PISA (lectura, matemáticas y ciencia) sea de 0,90 (el valor máximo posible es 1). Segundo, que la correlación de PISA con los test estandarizados de inteligencia sea al menos de 0,70. Algunos científicos han mantenido que los datos apoyan la conclusión de que, en realidad, PISA es un test de inteligencia.

PISA mide adecuadamente, pero lo que mide es la capacidad general de aprender de los estudiantes examinados. Bastaría con evaluar su nivel de lectura para ordenarles según su éxito al obtener conocimientos y habilidades escolares. Desde esa perspectiva, lo que se valora en PISA no es 'la educación recibida' pasivamente, sino el aprovechamiento diferencial de los estudiantes a partir del menú de conocimientos y habilidades que se sirve en la escuela.

➤ **Aunque no lo dices expresamente, doy por supuesto que las pruebas son válidas, es decir miden bien, pero no me queda claro si son fiables, aunque lo doy por supuesto. En todo caso, sigo aclarando lo que me preocupa. ¿A qué se deben las diferencias, a veces significativas, entre las diferentes áreas geográficas de España?**

➤ Hice algunos cálculos sobre lo que sucede dentro de nuestro país con los resultados del último informe PISA (2022). Lo que obtuve puede ser, quizá, revelador. La media general de España (477) se sitúa en el percentil 67 de los ochenta países que participaron en esta edición, cuya media fue de 440, con un rango entre 337 y 560. Por tanto, ¿de dónde salieron los catastrofistas mensajes que vimos en los medios del país y de los que se hicieron eco gobierno y oposición? Esa conexión medios-política es, para un científico como yo, preocupante. Que lo que se publica en los medios tenga el poder de orientar las políticas es delirante. Imagino que ahondar en el porqué sería demasiado extenso para lo que pretende este intercambio de preguntas y respuestas.

Informe PISA 2022 por comunidades autónomas

| | Matemáticas | Lectura | Ciencias |
|-----------------------|-------------|---------|----------|
| 1 Castilla y León | 499 | 498 | 500 |
| 2 Asturias | 495 | 497 | 503 |
| 3 Cantabria | 495 | 494 | 504 |
| 4 Madrid | 494 | 496 | 503 |
| 5 La Rioja | 493 | 497 | 500 |
| 6 Galicia | 488 | 490 | 506 |
| 7 Aragón | 487 | 488 | 498 |
| 8 Navarra | 492 | 478 | 488 |
| 9 C. Valenciana | 473 | 482 | 483 |
| 10 UE | 476 | 475 | 484 |
| 11 OCDE | 473 | 476 | 485 |
| 12 España | 473 | 476 | 485 |
| 13 País Vasco | 482 | 488 | 487 |
| 14 Baleares | 471 | 472 | 487 |
| 15 Extremadura | 469 | 468 | 479 |
| 16 Murcia | 463 | 468 | 482 |
| 17 Cataluña | 468 | 462 | 471 |
| 18 Castilla-La Mancha | 464 | 468 | 475 |
| 19 Andalucía | 467 | 462 | 473 |
| 20 Canarias | 447 | 463 | 473 |
| 21 Ceuta | 395 | 404 | 433 |
| 22 Melilla | 404 | 408 | 418 |

Fuente: OCDE y Ministerio de Educación. EL PAÍS

Permíteme que antes de responder a tu pregunta sobre las regiones de nuestro país señale un dato que me parece destacable. En la primera edición de PISA, que se publicó en el 2000, participaron 41 de los 81 países que lo hicieron en 2022. Me pregunté si en esas dos décadas se habían producido movimientos dentro de los países para cambiar sus sistemas educativos con el objetivo de mejorar su aproximación a los objetivos de la alfabetización. La predicción es que si se producen esos movimientos, entonces el ordenamiento de los países debería cambiar. El modo de averiguarlo es calcular la correlación entre las puntuaciones alcanzadas por los países en el 2000 y en la actualidad. El valor de correlación que obtuve fue de 0,91, es decir, prácticamente perfecto. La moraleja es que los países que peor estaban en el cambio de milenio siguen en esas posiciones ahora. Y los mejores situados en aquel entonces siguen copando las posiciones de la cabeza del pelotón.

Vayamos ahora con tu pregunta. Si miramos qué sucede en nuestras 19 comunidades autónomas, se observa que, en matemáticas, por ejemplo, el rango va desde los 395 puntos de Ceuta a los 499 de Castilla y León. Si 30 puntos en PISA, según sus responsables, equivale a un curso escolar, eso significaría que en Castilla y

León los estudiantes de 15 años van tres cursos por delante de los de Ceuta. Los estudiantes de Cataluña (469 puntos) irían un curso por detrás de los de Castilla y León.

Las regiones con mejores resultados son, además de Castilla y León, Asturias, Cantabria, Madrid, La Rioja y Navarra. Las regiones con peores resultados son, además de Ceuta, Melilla, Canarias, Andalucía y Murcia.

La puntuación de Castilla y León sitúa a esa región entre Suiza y Canadá, países que ostentan el 5º y 6º puesto del ranking mundial. Ceuta obtiene la misma puntuación que México (puesto 51 del ranking).

El mensaje, por tanto, es que la puntuación media del país oculta una realidad heterogénea. Cuando compartí esta información en Twitter, algunos científicos de otros países me preguntaron si podría hacerse una radiografía similar en lugares como Brasil o Alemania. Esa heterogeneidad revela, a mi juicio, la escasa utilidad de la comparación de países para estimular las mejoras que supuestamente se persiguen con las evaluaciones PISA.

¿A qué se pueden atribuir esas diferencias regionales? Que yo sepa, se carece de respuestas. ¿Por qué? Porque se evita hacer un análisis más granular que, cabe imaginar, pueda llegar a herir sensibilidades. Recuerdo que hace tiempo Gregorio Luri me invitó a participar en una investigación para explorar precisamente esa cuestión. A pesar de su prestigio mediático, fracasó al obtener la financiación necesaria. ¿Denota ese fracaso el verdadero interés por buscar y encontrar modos de mejorar la situación de los peores parados?

➤ **Tu respuesta me preocupa: afirmas que, por lo menos en España, de manera intencional nadie está dispuesto a analizar con rigor cuáles pueden ser las causas de esas diferencias, con lo que resulta imposible arbitrar medidas que se dirijan a resolver los problemas.**

...los países que peor estaban en el cambio de milenio siguen en esas posiciones ahora. Y los mejores situados en aquel entonces siguen copando las posiciones de la cabeza del pelotón

Preguntarse por qué uno de los hermanos lo hace mucho mejor que sus otros hermanos en el colegio, ofrece valiosas pistas sobre los factores que están detrás de un aprendizaje más o menos eficiente

Ni siquiera se animan a iniciar grupos de trabajo que analicen qué hacen en Castilla y León para lograr resultados tan buenos. En el supuesto de que lo atribuyamos a la incompetencia de quienes ocupan cargos políticos, ¿qué puede hacer la sociedad civil? ¿Es posible investigar en las facultades de educación? ¿Qué pueden aportar algunas fundaciones que poseen fondos? Lo mismo podemos preguntarnos respecto a sindicatos y asociaciones de renovación pedagógica.

➤ Soy escéptico a corto plazo, por las respuestas que ya ofrecí a preguntas anteriores, si se siguen acumulando acciones encaminadas a una supuesta mejora, pero sin apoyo en la evidencia, y se complica la actual coyuntura en lugar de simplificar. Pero soy optimista a medio y largo plazo porque mejorar la actual situación sería, en realidad, bastante fácil. El problema es que se carece de la voluntad necesaria y es necesario un clic para cambiar. Me voy a permitir recuperar un argumento que ambos, tú y yo, **mantuvimos hace ya bastante tiempo para mejorar**. Pienso que sigue siendo perfectamente válido.

Primero, defina con claridad qué se debe enseñar. Segundo, organice los contenidos y habilidades a enseñar desde los más centrales a los más periféricos. Tercero, deje al profesorado hacer su trabajo con la mayor autonomía posible. Confíe en su profesionalidad. Finalmente, articule los mecanismos para que alguien independiente evalúe cuánto aprendieron los estudiantes. Quien enseña y quien evalúa deberían ser entes independientes.

A partir de aquí habría que averiguar si se logra el objetivo, es decir, que se aprende lo previsto. Si no es el caso, identifíquese qué se puede mejorar, pero no a través de grandes proyectos educativos alejados de la realidad cotidiana de las aulas. Las aproximaciones tipo PISA tienen un carácter demasiado global cuando, en realidad, la unidad de análisis más adecuada sería

local, lo que sucede en la cotidianidad de los colegios donde hay estudiantes muy diferentes en su capacidad para aprender, y a lo que habrá que adaptarse para aproximarse a la meta en la medida de lo posible y desde el realismo.

Los propios responsables de PISA reconocen que esa aproximación es inevitable: «el futuro reside en las experiencias educativas personalizadas, en el diseño de métodos de enseñanza según las capacidades y las pasiones de los estudiantes.» Lo que se me escapa es cómo se pueden conectar las evaluaciones PISA con el deseable acercamiento a ese futuro mejor.

➤ **Una posible respuesta es tener las evaluaciones como un marco de referencia, e incluso utilizar, adaptados, los cuestionarios que ellos emplean para evaluar, que, supongo, son buenos. Pero insisto en lo que está a nuestro alcance. Este artículo-entrevista se publica en una revista de un sindicato de enseñanza y se dirige principalmente al profesorado de infantil, primaria y secundaria en general. ¿Podemos hacer algo? Si hay alguna posibilidad, ¿qué podríamos hacer?**

➤ **En un extenso y demoledor artículo de Gary Marks y Michael O'Connell se repasan los problemas conceptuales y metodológicos de PISA. Lo que quisiera destacar para cerrar esta entrevista no se centra en esos numerosos problemas. Animo a quien tenga curiosidad a que lea su artículo porque no me cabe duda de que le resultará estimulante y le invitará a hacerse preguntas.**

Una de las cosas que merece la pena que los colegios se pregunten es por qué hay estudiantes cuyos entornos de procedencia son claramente mejorables, pero que presentan un desempeño académico excelente, PISA incluido. Y, al revés, por qué algunos estudiantes que provienen de entornos privilegiados logran un desempeño subóptimo. Eso ofrecería valiosas pistas sobre los factores verdaderamente relevantes para entender el proceso de aprendizaje.

Una de las prácticas que despista enormemente a quienes intentan entender por qué algunos aprenden mejor que otros en el colegio, es el equivocado supuesto de que las familias de las que provienen los estudiantes pueden considerarse como si fuesen una entidad compacta. Por ejemplo, si la familia presenta un nivel socioeconómico X o en el hogar hay una cantidad de libros que coloca a la familia en el percentil 80, entonces todos los hermanos de esa familia se verán igualmente afectados. En

mi disciplina, la psicología diferencial, hace bastante tiempo que logramos romper esa falsa conexión con evidencias. Es un grave error asumir que la familia puede considerarse, per se, como un factor de riesgo o de protección. Cada uno de los miembros de las familias posee una individualidad que es insensato ignorar en general. También para mejorar nuestra comprensión de lo que se observa en los colegios. Preguntarse por qué uno de los hermanos lo hace mucho mejor que sus otros hermanos en el colegio, ofrece valiosas pistas sobre los factores que están detrás de un aprendizaje más o menos eficiente, y contribuye a visibilizar los factores verdaderamente funcionales al hacerse la gran pregunta.

Subrayan Marks y O'Connell en su artículo que reconocer el enorme impacto de la propia capacidad de aprender con la que el estudiante llega a la escuela, apenas cambiará la organización y las prácticas de las instituciones educativas. Lo que sí cambiará, y no es un detalle menor, es la retórica que rodea la aplicación de las políticas educativas destinadas a mejorar los resultados. ¿Por qué no cambiará apenas lo que se hace? Porque, desde siempre, los buenos profesores actúan conforme a las diferencias en la capacidad general de aprender de los estudiantes que pasan por sus aulas, teniendo en cuenta, por supuesto, su trayectoria educativa.

En educación primaria hay clases de compensación para los alumnos con más problemas para aprender. En secundaria, también pueden identificarse clases especiales para estudiantes con facilidad para las ciencias y las matemáticas. A menudo son los propios alumnos quienes eligen materias más o menos exigentes. Y, en algunos países al menos, se asigna a los estudiantes a distintas rutas, flexibles y modificables llegado el caso, según su desempeño previo, resultado, en buena medida, de su capacidad cognitiva 'natural'.

En suma, me animo a recomendar a los lectores menos actuaciones educativas supuestamente

Tener cintura mental es una habilidad esencial para un docente que debe lidiar con esa variabilidad para llegar a la meta. Al lograrlo experimentará una alegría que ningún mediático gurú de la educación —y lamentablemente hay bastantes— podrá entender

revolucionarias y más dedicación a lo que necesariamente debe promoverse en la escuela: que los alumnos aprendan lo que deben. Y eso solamente se logrará si el profesorado domina los contenidos que deben transmitir en las aulas y se esfuerzan por conocer a quienes tendrán que enseñar. Ante todo, deben dejar de despistarse por quienes proclaman que tienen la clave para hacerles la vida más placida a ellos y a sus estudiantes. Aprender es muy fácil para algunos, moderadamente complicado para la mayoría y terriblemente difícil para otros. Tener cintura mental es una habilidad esencial para un docente que debe lidiar con esa variabilidad para llegar a la meta. Al lograrlo experimentará una alegría que ningún mediático gurú de la educación —y lamentablemente hay bastantes— podrá entender.

Muchas gracias, Roberto. Considero que tu aportación es de gran ayuda. Entre otras cosas resta protagonismo a PISA para centrarnos en cómo enseñar respetando las claras diferencias entre el alumnado. Esa es una idea que encaja bastante bien con la tradición educativa libertaria en la que el respeto a la libertad individual, en el marco del apoyo mutuo, es el hilo conductor.

DIGITALIZACIÓN Y PRIVATIZACIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA

- BORJA LUCENA GÓNGORA • EVA LAVILLA REY
- CARLOS PASCUAL ARAGONÉS • ESTEFANÍA VILLANUEVA PARRA
- DANIEL CACHO BARRIOS

SECCIÓN DE ENSEÑANZA DE CGT SORIA

*Artículo publicado por El Salto que reproducimos
con la autorización de las autoras y autores*

<https://www.elsaltodiario.com/educacion/digitalizacion-privatizacion-escuela-publica>

Es sorprendente cómo las autoridades educativas que están impulsando esta «transformación digital» de la escuela son tan amablemente receptivas a la publicidad de las grandes corporaciones del negocio.

¿A qué obedece la urgencia por digitalizar forzosamente la educación? ¿Entraña realmente una apuesta por la mejora de la enseñanza?

Es sorprendente cómo las autoridades educativas que están impulsando esta «transformación digital» de la escuela son tan amablemente receptivas a la publicidad de las grandes corporaciones del negocio, publicidad que ofrece una versión idílica del reinado de las tecnologías digitales. Sin embargo, bajo el paraguas de la coartada tecnológica se está, de hecho, silenciando la opinión y el saber de los docentes, así como



evitando aceptar la controversia acerca del valor pedagógico de las máquinas y los entornos digitales. El sistema practica la vieja estrategia de enfrentar la disidencia de dos formas: primero, con silencio; después, con cursos de re-educación.

La consejería de Educación de Castilla y León concibe un único proyecto educativo: la digitalización obligatoria de los centros y los profesores. En esto comienza y termina su política educativa. En este sentido, no puede denominarse más que de un modo: totalitaria. En su despliegue, los responsables de esa Consejería, los altos cargos, los asesores, los cuadros medios, los comisarios políticos nombrados digitalmente (a dedo) demuestran un extraordinario desinterés por atender al beneficio de los alumnos o al saber de los docentes. Las capas dirigentes de la administración prefieren seguir los dictados de la publicidad más burda e interesada antes que arriesgarse a un debate pedagógico serio acerca de las posibilidades reales y los riesgos de las nuevas tecnologías. A la vez que se aferran a los eslóganes de las corporaciones empresariales del ramo y propagan una ingenua fe tecno-utópica, los responsables de la administración desoyen cualquier atisbo de crítica y hacen como si no existieran estudios rigurosos acerca del pernicioso efecto de las nuevas tecnologías en los niños y adolescentes.

¿Cuál es, repetimos, el interés que impulsa la digitalización de la educación? ¿No debería una transformación tan descomunal de todos los ámbitos educativos incluir un debate con todos los segmentos afectados? ¿Por qué no se pide, al menos, la opinión de los docentes? ¿Por qué la Consejería no reconoce la existencia de

disenso? ¿Por qué opera obedeciendo a un consenso imaginario, un consenso que sólo se da entre los responsables de la Consejería y las corporaciones tecnológicas que pretenden desarrollar sus negocios en los centros educativos?

El proyecto de digitalización de la escuela está acompañado de una impenetrable opacidad. En estos últimos años se están gastando millones de euros en dotar a los centros de pantallas y dispositivos que casi nadie pide y, por supuesto, sin siquiera escuchar a los claustros, o las sugerencias y necesidades de los docentes. En los institutos de Castilla y León, el curso pasado, cayeron de las alturas miles de pantallas digitales que nadie había pedido. No tenemos ni idea de cuánto pudo gastarse la Consejería en su adquisición, pero estamos hablando de millones de euros. Sólo en cada uno de nuestros institutos cayeron cuarenta o cincuenta de esas pantallas, cuyo precio por unidad podría ser de ochocientos o mil euros. Aunque fueran cuatrocientos, estamos hablando de un negocio multimillonario. Estos dispositivos son utilizados mucho menos de lo que su precio

Bajo el paraguas de la coartada tecnológica se está, de hecho, silenciando la opinión y el saber de los docentes, así como evitando aceptar la controversia acerca del valor pedagógico de las máquinas

En estos últimos años se están gastando millones de euros en dotar a los centros de pantallas y dispositivos que casi nadie pide y, por supuesto, sin siquiera escuchar a los claustros

La Consejería de Educación, bajo la coartada tecnológica, «se ve obligada» a realizar una privatización más o menos encubierta de la formación del profesorado

podría dar a entender, porque sus rendimientos pedagógicos son, en general, muy dudosos. En muy poco tiempo, además, se convertirán en chatarra obsoleta, con lo que será preciso una nueva movilización millonaria para adquirir lo que en ese momento el mercado ponga a la venta, dejando de lado las necesidades reales de la educación: más profesores y un promedio razonable de alumnos por aula.

A pesar de todo, la Consejería de Educación de Castilla y León sigue adelante en su proyecto de digitalización forzosa de todo lo que se mueva. *Business must go on.*

El último movimiento de esta interminable partida de ajedrez radica en la formación del profesorado. Como en el caso de la educación de los niños y jóvenes, la formación del profesorado se ha convertido en una oportunidad

de negocio. Es muy difícil encontrar formación en las especialidades científicas o humanísticas que los profesores de Secundaria tienen que hacer llegar a sus alumnos; sin embargo, das un chasquido de dedos y te salen doscientos cursos para manejar aplicaciones digitales, ofertados amorosamente por la Consejería de Educación. La jugada es sencilla: hacemos que los centros dependan del mercado de las innovaciones tecnológicas y, *voilà*, todo tiene que pasar entonces por las correspondientes empresas privadas que dominan ese mercado. Los profesores no recibirán formación en física teórica o en filosofía, pero tendrán que estar constantemente renovando su formación en esta o aquella aplicación, este o aquel dispositivo, este programa o el de más allá. Esto viene a introducir una derivada más: la Consejería de Educación, bajo la coartada tecnológica, «se ve obligada» a realizar una privatización más o menos encubierta de la formación del profesorado. La última oferta formativa que la administración nos ha hecho llegar habla claramente de esto: una empresa privada responsable de una aplicación que se ha implantado forzosamente en todos los centros imparte la formación para utilizar esa aplicación. Lógico. La empresa en cuestión, por lo que podemos ver, es una ramificación de la enorme corporación que ha montado un enorme tinglado de negocios tecnológicos en Talavera de la Reina, la misma que habilita las redes sociales Facebook o Instagram.

En suma, la Consejería de Educación dice «formación» y, una vez más, quiere decir «oportunidad de negocio». Negocio para las empresas, negocio para los intermediarios, negocio para los comisionistas y los que se lucran con la digitalización y la privatización de la educación, pero sin ningún beneficio para el alumnado o para la labor educativa de los docentes.

Señora Consejera de Educación de la Junta de Castilla y León: *Cui prodest?*



EDUCACIÓN PERMANENTE SIN VISIÓN NI MISIÓN

RAFAEL FENOY

La «Educación de Adultos», como tradicionalmente se venía definiendo, dio pasos en los primeros avances en la transición desde el ámbito municipal. Los ayuntamientos comenzaron a apoyar esta parte del Sistema Educativo al que poco se había atendido, ya que eran pocos los Centros oficialmente reconocidos como tales. En la primera legislatura de

la Junta de Andalucía, siguiendo la memoria de Francisco Poveda, primer coordinador del programa en la provincia de Cádiz, un 24 de enero de 1983, «*nos dispusimos a poner las bases para contribuir a mejorar la educación de las personas adultas desde un marco específico y diferenciado de la enseñanza escolar básica. Ese día fue el nacimiento oficial del Programa de Adultos*». El

Muchas secuelas del abandono escolar a tiernas edades por generaciones enteras fueron poco a poco superadas y la Educación de Adultos, volcada en la alfabetización, fue convirtiéndose PASO A PASO, en EDUCACIÓN PERMANENTE

«Programa de Adultos», para erradicar el analfabetismo, fue premiado nada más y nada menos que por la UNESCO. Muchas secuelas del abandono escolar a tiernas edades por generaciones enteras fueron poco a poco superadas y la Educación de Adultos, volcada en la alfabetización, fue convirtiéndose **PASO A PASO**, en EDUCACIÓN PERMANENTE. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 señala que «**Todos tenemos el derecho a la educación**», debiendo enfatizar que a lo largo de TODA LA VIDA.

Esta introducción puede completarse con el estudio publicado por la Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. XIX, N.º 3, julio-septiembre 2013, pp. 511 - 522 titulado «Evolución y concepto de la educación permanente en España» Autores Medina Ferrer, Beatriz y otros. (<https://www.redalyc.org/pdf/280/28028572013.pdf>). Este conocimiento introductorio conviene antes de abordar un comentario sobre las inquietudes despertadas al conocerse el Primer Borrador, de fecha 08-01-2024, sobre el Proyecto de Decreto de educación permanente. La Junta de Andalucía pretende modificar el Decreto 36/2007, de 6 de febrero, «**por el que se definen los puestos de trabajo Docentes de los Centros de Educación Permanente, se establece su forma de provisión y se regula la coordinación provincial de Educación Permanente**». A raíz de ello se han ido publicando comunicados con pronunciamientos dispares presuponiendo un futuro que no está escrito. Es posible aventurarse a afirmar que en el origen de estos escritos se encuentra la constatación de una falta de concreción de la política educativa de la Junta de Andalucía con respecto a la Educación Permanente (EP). Porque, si de puestos de trabajo se trata, antes de concretar los perfiles profesionales que debe contar la EP, es preciso partir de cómo se concibe esta etapa del Sistema Educativo. En la

actualidad, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, que dedica su Capítulo IX a la **educación permanente de personas adultas, concreta su finalidad en «ofrecer a todas las personas mayores de dieciocho años, la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal o profesional»**. ¿La Educación no interviene en la consolidación y desarrollo de actitudes? Parece que sería preciso añadir este aspecto a los contenidos (conocimientos y aptitudes) de esa EP.

Por otro lado, esta ley andaluza se incardina en el marco legal que regula el Sistema Educativo estatal, que dice tener por objeto «*adaptar el Sistema Educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.*» ¿Cuáles son esos retos y desafíos? ¿En qué medida la EP debe colaborar para poder afrontarlos? ¿Cómo afectan estos retos y desafíos a la personalidad de las personas? Mucho se escribe sobre los cambios constantes en los ámbitos económicos y tecnológicos, sin que se concrete qué tipo de actitudes deben desarrollarse desde la EP, en cada ser humano para vivir felizmente esta realidad tan cambiante. Las contradicciones y paradojas de la sociedad tecnológica



generan incertidumbres. Los modos de producción han evolucionado permitiendo, teóricamente, la liberación de la humanidad de trabajos repetitivos, fatigosos, tediosos... No obstante, lejos de superar las condiciones laborales del siglo XIX, se mantienen dos siglos después, las largas jornadas de trabajo, actividades tediosas y repetitivas, salarios reducidos, inestabilidad laboral, aumento del desempleo... Por otro lado, la población tiene mayor esperanza de vida, se viven más años, y durante más tiempo las personas precisan desarrollar todo su potencial tanto personal como social... La EP tiene que estar a la altura de esta gran responsabilidad.

A partir de una lectura sosegada del borrador es posible concluir que este justifica la modificación del mencionado **Decreto, «para dar cabida al profesorado del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en las plantillas de los Centros de Educación Permanente, al objeto de ampliar y mejorar la oferta para potenciar la empleabilidad de los andaluces»** ¿Cómo pretende hacerlo? El borrador indica que: *«ofreciendo mayores posibilidades de acceso (a los estudios se entiende) que permitan con mayor garantía una segunda oportunidad para retomar su formación a aquellas personas que lo necesitan»*. Este enfoque, casi exclusivamente laboral, se enfatiza con la pretensión de garantizar **«una oferta suficiente y adecuada de Formación Profesional (FP), tanto para estudiantes como para personas trabajadoras... Permitiendo el establecimiento de itinerarios formativos, que los acompañen, desde antes de acabar su escolaridad obligatoria y a lo largo de su vida laboral»**. Siendo necesario para ello que la Junta de Andalucía promueva **«la implantación de una oferta de enseñanzas flexible que permita la adquisición de competencias básicas y de titulaciones para la población adulta»**.

Un enfoque miope tanto de la EP como de la FP que además está desconectada de la rápida evolución de los mercados de trabajo. Las tasas de desempleo en esta tierra así lo acreditan. Miopía que también se observa en la ubicación de las Coordinaciones Provinciales de la EP en el servicio de Planificación y Escolarización, cuando el ámbito de la gestión debería instalarse en la de Ordenación Educativa, donde siempre ha venido desarrollándose. Primero hay que definir currículums, itinerarios formativos, en función de una amplia visión de la EP que debe dar respuesta al derecho a la educación (art. 26 derechos humanos, entre otras normas) y después

Por otro lado, la población tiene mayor esperanza de vida, se viven más años, y durante más tiempo las personas precisan desarrollar todo su potencial tanto personal como social...

planificar recursos necesarios y atender la demanda de escolarización que se genere.

Parece deducirse del borrador que la presencia de profesorado de los cuerpos de Enseñanza Secundaria se justifica para ampliar oferta de Formación Profesional (exclusivamente). Interesa abordar, ya que de plantillas docentes se trata, y este parece ser el tema de debate por tantos comunicados, cómo las titulaciones profesionales de la docencia han experimentado una homologación en la formación inicial universitaria. Porque sin duda este es uno de los aspectos esenciales en la conformación del Sistema Educativo. ¿Para cuándo la homologación laboral de los cuerpos docentes? Y si de homologar se trata, ya que toda la docencia tiene un nivel de Grado Universitario, ¿por qué no unificar los cuerpos en un único cuerpo docente? El debate debe instalarse en la exigencia de homologación del tratamiento del cuerpo de maestros, y algún otro residual, con los otros cuerpos docentes. Cuando más se precisa la unidad de la docencia para afrontar los retos que suponen la defensa de la Escuela Pública, no conviene la confrontación sobre qué cuerpos deben asumir o no la EP. Cuanta mayor oferta educativa en EP más recursos humanos y más diversas especialidades serán necesarias. Hay que ampliar la estrecha política de la Junta de Andalucía y movilizar todas las energías para ayudarla a responder al reto de garantizar el derecho a la educación de todas y todas durante toda la vida.

¿Para cuándo la homologación laboral de los cuerpos docentes?



ENTREVISTA A ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ

ENTREVISTA: EUSEBIO MARTÍN RAMOS

Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de León. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Con años de experiencia en movimientos sociales y estudiantiles, trabajando por la igualdad, contra la violencia de género y la recuperación de la memoria histórica. Además de numerosos artículos, podemos destacar entre sus obras más recientes: *Pedagogía Antifascista. Construir una educación inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia* (2022). Barcelona: Octaedro; Díez Gutiérrez (coord.), Rodríguez Fernández (coord.) *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (2020). Barcelona: Octaedro.

➤ **Aula Libre:** En tus textos, especialmente en *Pedagogía antifascista*, planteas la necesidad de implicarnos, tomar partido, para que los monstruos que nos amenazan, también en la escuela, no nos dominen. ¿En qué medidas ves al monstruo fascista en el diario acontecer de la escuela pública?

➤ **Enrique Javier Díez Gutiérrez:** Entre el profesorado y las comunidades educativas empieza a surgir una creciente preocupación y alarma ante los síntomas que se extienden por los centros educativos y de los que, cada vez con mayor frecuencia, tenemos noticias en el ámbito escolar y universitario. Recientemente, en un Instituto de Secundaria de la provincia de León (España), situado en una zona minera que ha sido tradicionalmente muy reivindicativa social y sindicalmente, se estaba desarrollando un taller de educación para la igualdad. Nos contaba la orientadora que, durante una de las clases, tres adolescentes se pusieron en pie para gritar que lo que se estaba impartiendo era «ideología de género», y que eso lo decían porque las profesoras que desarrollaban el taller eran «feminazis». Los tres chicos aseguraron posteriormente que eran votantes de VOX, aunque no tenían edad para votar. La directora nos contó, posteriormente, que hacía pocos días una madre había «puesto el grito en el cielo» por los carteles que estaban pegados en las paredes de los pasillos del instituto con motivo del 8 de marzo, día de la mujer trabajadora, y había amenazado a gritos con denunciarles en los juzgados si no los retiraban, porque eso era «ideología de género». Por eso, nos tenemos que preguntar qué hemos hecho durante los últimos veinte años en el sistema educativo español para que tantos jóvenes actualmente defiendan los postulados y la narrativa del neofascismo. Cómo es posible que una ideología que devastó Europa hace poco más de setenta años, haya podido ser readmitida y penetrar en el discurso de una sociedad y en una escuela que asegura educar en la igualdad, la inclusión, la diversidad y la democracia.

➤ **Nuestro sistema educativo es una excepcionalidad en el mundo democrático al subvencionar y costear la escuela privada, donde en ciertas autonomías ya supera a la escuela pública. Este hecho tiene consecuencias graves sobre el sostenimiento de la igualdad, la inclusión y la atención a la diversidad; se distraen recursos económicos y personales en beneficio de empresas y, sobre todo, de la Iglesia católica. ¿Por qué no hay propuestas desde**

los sindicatos o desde los partidos a favor de la modificación constitucional y del fin de los acuerdos con el Vaticano? No se niega el derecho a la enseñanza privada, pero no a que la costeemos todos y todas.

➤ El secretario de organización de la federación de educación del sindicato de Comisiones Obreras en una zona de Cataluña es de privada-concertada. Es un ejemplo de los innumerables que te podría poner, como el apoyo de todos los sindicatos de educación en Cataluña (excepto STEC) al denominado «pacto contra la segregación», idea luminosa donde las haya, que establece que se pague más del dinero público a los centros privados-concertados porque segreguen un poco menos (como si se planteara pagar a los maltratadores porque pegaran un poco menos a las mujeres maltratadas). Es como cuando un profe de la pública lleva a sus hijos e hijas a la privada-concertada. Hay un dicho que lo resume: «o vives como piensas o acabas pensando como vives».

En cuanto a los partidos políticos, acabamos de ver cómo Yolanda Díaz ha vuelto a ir al Vaticano. Y cómo en la propuesta educativa de modelo de país que elaboró el grupo de educación de SUMAR, compuesto por más de 70 personas expertas en educación de muy diferentes colectivos y sensibilidades, sí aparecía claramente como «línea roja» de compromiso y apuesta de futuro en el primer punto: «apostar por la educación pública, mediante una red suficiente de centros, de titularidad y gestión pública directa, que permita cubrir todas las necesidades educativas (desde los 0 años) en sus diferentes etapas y modalidades, así como en los distintos distritos escolares y territorios (escuela rural). El objetivo es homologarnos a los niveles europeos que escolarizan al 90 % del alumnado en la educación pública. Para ello hay que avanzar en la supresión progresiva de conciertos a través de la integración negociada en una red pública única.

...nos tenemos que preguntar qué hemos hecho durante los últimos veinte años en el sistema educativo español para que tantos jóvenes actualmente defiendan los postulados y la narrativa del neofascismo.

... vemos cómo la privatización de la educación ha aumentado un 25% en la última década y cómo se está devastando la educación pública

Esto desapareció «misteriosamente» del programa final de SUMAR y completamente del acuerdo de gobierno con el PSOE. Lo cual ha dejado estupefacto al grupo que aún está esperando algún tipo de explicación convincente al respecto.

Es cierto que quien lleva las riendas de educación siempre ha sido el PSOE. Y ya la actual ministra de Educación se ha apresurado a afirmar en sucesivas ocasiones a la patronal de la concertada que no teman nada, que tendrán el apoyo del gobierno para seguir manteniendo sus privilegios. Es más, las leyes que hacen van ampliando las posibilidades de privatización, segregación y mercantilización de la educación pública, permitiendo que incluso se concierte fuera del tramo de educación obligatoria (6 a 12 años). Y actualmente se están financiando públicamente guarderías privadas (que no centros de educación infantil) y bachilleratos de instituciones religiosas y empresas. Si a esto se añade las políticas de privatización educativa que impulsan de forma absolutamente agresiva, sin ningún complejo, las Comunidades Autónomas gobernadas por el Partido Popular, aprovechando los resquicios de las leyes, vemos cómo la privatización de la educación ha aumentado un 25% en la última década y cómo se está devastando la educación pública (de titularidad y gestión pública, porque ahora se utiliza el término de servicio público en Cataluña para incluir a la privada-concertada también), con el consentimiento o el silencio cómplice de los grupos políticos progresistas.

En definitiva, no hay voluntad política. A pesar de que todos los grupos parlamentarios que apoyaron la coalición de gobierno progresista votaron en sede parlamentaria el compromiso de la derogación de los acuerdos postfranquistas con el Vaticano. Pero sigue pesando en este país todavía mucho la herencia nacionalcatólica de la dictadura y se hace realidad lo que don Quijote le decía a Sancho: «con la iglesia hemos topado». De ahí que el laicismo sea implantable cuando vemos cómo muchos cargos públicos «progresistas» acuden, como tales, a ceremonias

de carácter religioso. Qué van a decir estos políticos sobre que se adoctrine en una religión (sea la que sea) en la escuela, o que se inicie el curso universitario con una «misa», o que se pague a tantos catequistas elegidos a dedo por los obispos para que impartan doctrina en las aulas, cobrando del erario público lo mismo que el profesorado que ha pasado una oposición. O que los niños y niñas ensayen procesiones religiosas en los colegios, pongan belenes, el horario escolar se rijan por el religioso, etc., etc.

🔴 **El Ministerio y las Comunidades se han lanzado a diseñar programas que pretenden abordar situaciones emocionales, el acoso escolar mediante el diseño de unidades didácticas, de asesorías y designando docentes (formados para la ocasión en cursillos de unas cuantas horas), mientras que el profesorado de orientación escasea, no aumenta en los institutos, está casi desaparecido en los centros de educación de personas adultas, con una población cada vez más rejuvenecida y menos atendida... Es decir, ¿no da la impresión de comenzar por el tejado, de no reestructurar los macrocentros, de dotarlos de ese personal que puede llegar al alumnado e intervenir de forma directa sin necesidad de compensar económicamente con un nuevo complemento a quienes no se han formado para tareas semejantes?**

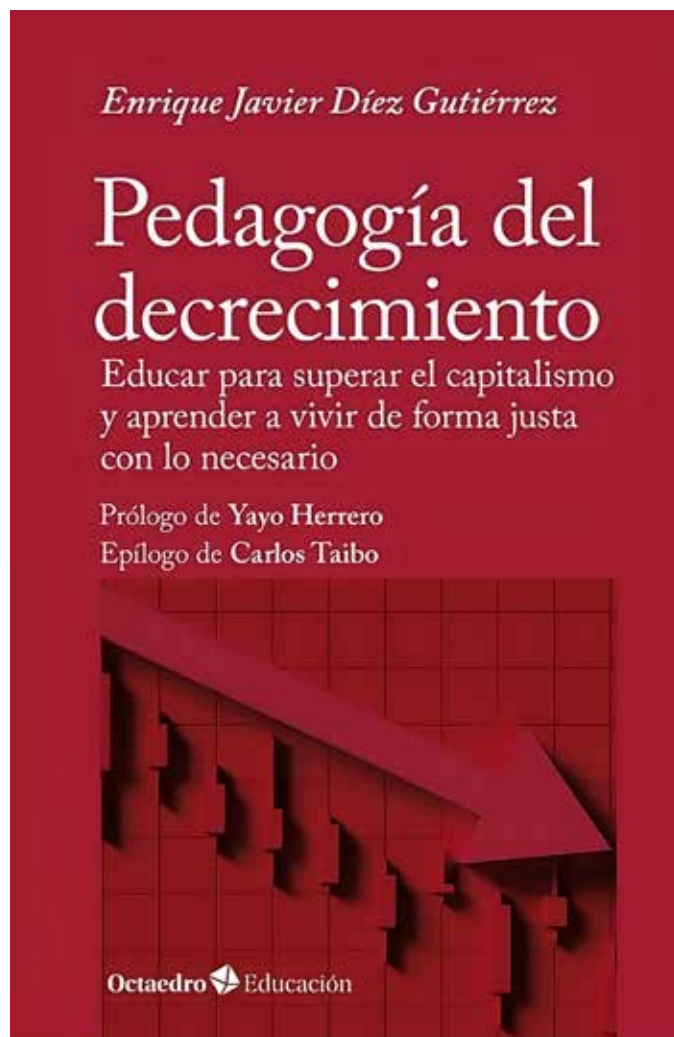
🟢 Los responsables políticos de educación se mueven a golpe de alarma mediática, en función de titulares alarmistas (véase ahora el tema de los móviles, por poner la última algarabía mediática). Por eso suelen reaccionar y responder con ocurrencias de última hora que, como dices, empiezan la casa por el tejado sin atender de raíz los problemas esenciales que les viene demandando la comunidad educativa reiteradamente: reducción de ratios, un orientador por cada 250 alumnos y alumnas al menos, profesionales de la educación social y de la mediación intercultural de apoyo en los departamentos de los institutos de secundaria, etc., etc. Pero esto conlleva financiación. Financiación seria y estable, no un apaño puntual para rebajar la algarabía social momentáneamente y, luego, si te he visto no me acuerdo. Hay una expresión popular que dice: «dime dónde pones el dinero y te diré dónde pones el corazón». Efectivamente. Si los gobiernos conservadores recortaron escandalosamente los presupuestos destinados a la educación pública, el gobierno autodenominado más progresista de la historia de este país es el que más ha

incrementado el gasto militar, dedicando anualmente al ejército el doble de presupuesto que hace dos décadas. Desde 2019, ha comprometido más de 82.700 millones de euros en gasto militar, 20.000 millones más que en la última legislatura de Rajoy y 40.000 millones más que en la segunda presidencia de Aznar. En 2023 destinó 22.000 millones de euros, una cifra siete veces superior al dinero destinado en los Presupuestos al Ingreso Mínimo Vital y unas cuatro veces superior a los recursos totales del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. ¿Cómo va a reducir las ratios escolares para hacer viable una educación inclusiva, duplicando el número de profesorado si se lo da a la «buena» de Margarita Robles? ¿Cómo va a reestructurar los macrocentros o a implantar una bioclimatización imprescindible en las escuelas? ¿Cómo va a dotar a todos los centros de profesionales de la educación social? Por no hablar de los miles de millones que dedicó a rescatar a la gran banca y las financieras, o a Florentino Pérez, etc., etc. Mientras no haya voluntad política para destinar cantidades escandalosas, sí «escandalosas», a la educación pública, en vez de destinarlas a rescatar bancos y acatar el incremento militar mandado por USA como si fuéramos una colonia, todo lo demás no son más que parches y el «vuelva usted mañana» que igual conseguimos algo para sus niños y niñas. Necesitamos una Ley de Financiación Educativa que blinde el 8 % del PIB destinado a la educación pública y que obligue a las Comunidades Autónomas, sean del signo que sean, a que lo destinen a lo público, pues son elegidos para gestionar lo público en democracia, no para privatizar aún más como lo están haciendo actualmente.

➤ **Por último, la técnica y el método, la importancia de esas herramientas tecnológicas convertidas en la estrella de una nueva educación, ¿hacia dónde nos encaminan?**

➤ Creo que no somos conscientes de la invasión en educación a la que estamos asistiendo delante de nuestras narices mientras tenemos la mirada abducida por las pantallas, dirigiendo nuestro pensamiento hacia escenarios de ficción y seducción interactiva, donde el *click* se ha convertido en un impulso ya casi instantáneo, ya casi inconsciente, ya casi automático, como forma de satisfacción casi compulsiva.

Las GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft) han conquistado, colonizado, controlado y «monetizado» los canales de comunicación pública horizontales que usa la



ciudadanía, dejando en manos de estos nuevos terratenientes neofeudales nuestra soberanía digital, un bien común y esencial. Actualmente la comunicación social, el intercambio de información entre personas, está en manos de los gigantes tecnológicos, la Big Tech. El COVID-19 ha sido una «ventana de oportunidad» de oro para

Necesitamos una Ley de Financiación Educativa que blinde el 8 % del PIB destinado a la educación pública y que obligue a las Comunidades Autónomas, sean del signo que sean, a que lo destinen a lo público

... es necesaria una apuesta estratégica desde los poderes públicos por una Red Global pública que recupere esa soberanía digital y evite las diferentes brechas digitales

implementar a gran escala este «tecnofascismo digital». Y su intrusión en la educación y en los centros educativos se ha convertido en un espacio de negocio privilegiado para expandir sus intereses.

Los grandes patrocinadores de la EdTech están impulsando su asalto a la educación. Promoviendo una «gobernanza híbrida» que proclama la imperiosa necesidad de la colaboración público-privada para gestionar la educación del futuro e intervenir en ella, como nuevo nicho de mercado en expansión del capitalismo. Con la excusa de la 'innovación pedagógica', movilizan campañas de marketing viral que anuncian cambiar y re-evolucionar la educación, utilizando el mantra de adaptarla al siglo XXI y a las demandas del mercado futuro, automatizando los procesos y abaratando costes a través de sustituir docentes por algoritmos que sabrán antes que nosotros mismos lo que vamos a hacer. No es que estén vigilando nuestro futuro, sino que están condicionando nuestro presente para que, llegado el momento, nos comportemos tal como imagina quien diseña ese futuro.

Así es que quien coloque sus aplicaciones en el mercado de la educación personalizada de los colegios tendrá la mejor fuente de extracción y recopilación de información y datos, de tendencias y deseos, detectados con algoritmos de inteligencia artificial que registrarán la actividad de cada alumno y alumna, para educar y fidelizar

a la futura generación de consumidores y sobre los que aseguradoras y financieras tendrán fuentes fiables para especular y apostar sobre sus perspectivas futuras. Este es el nuevo «oro blanco» del siglo XXI, una «mercancía» prácticamente inagotable en un sistema basado en la escolarización obligatoria.

Ciertamente, las tecnologías son un recurso y un apoyo imprescindible en la educación. Pero deben estar en manos de la comunidad educativa y de la comunidad social, no al servicio del beneficio de los accionistas del oligopolio tecnológico. De ahí que debemos recuperar e impulsar las plataformas de código abierto y públicas construidas por el profesorado y las comunidades educativas.

En definitiva, si Internet y la comunicación digital se ha convertido en un bien esencial para la especie humana, como lo son claramente, debería tratarse como un bien común de utilidad pública sin fines de lucro. Por lo que es necesaria una apuesta estratégica desde los poderes públicos por una Red Global pública que recupere esa soberanía digital y evite las diferentes brechas digitales: desconexión rural, precio de acceso, actualización de programas y obsolescencia programada, etc. Bien sea creando una red alternativa y mucho mejor que la actual o bien sea nacionalizando la que hay al servicio del bien común.

Es decir, debemos avanzar hacia el socialismo digital democrático que proponen Mason o Morozov. Debemos tomar medidas normativas a nivel mundial, nacional y local para recuperar nuestra soberanía digital y tecnológica. Por eso, habría que empezar cuanto antes por socializar la nube y desarrollar infraestructuras digitales públicas, es decir, poner en manos del común los nuevos medios de producción digital, que diría el viejo Marx, para avanzar hacia la «socialización de los datos» y hacia la democracia digital como bienes públicos esenciales.

CURSO «PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS, EMANCIPATORIAS Y POR LA TRANSFORMACIÓN ECOSOCIAL»

Desarrollado desde el 17 al 27 de octubre de 2023, organizado por CGT de Huelva y Universidad de Huelva, recogemos en *Aula Libre*, con el permiso de sus autores y autoras varias de las ponencias

- ***Experiencias de memoria histórica en institutos de enseñanza secundaria de la provincia de Huelva***, Carlos García Bello y Sonia Martín García
- ***Principales problemas ambientales de Huelva, propuestas alternativas y de intervención educativa***, Juan Romero Ecologistas en Acción-Huelva
- ***Fundamento y puesta en marcha de una educación ecosocial***, Luis González Reyes, responsable de educación ecosocial de FUHEM

CGT ENSEÑANZA HUELVA Y CGT ENSEÑANZA GRANADA

Vivimos en una sociedad donde la mercantilización se ha convertido en la verdad única, donde la explotación de los semejantes, las desigualdades sociales y la destrucción del planeta se ven como algo natural e inevitable. Con esta actividad formativa se quiere contribuir a la reflexión profunda del papel que tiene la Educación en la sociedad actual, no para reforzar las estructuras sociales dominantes, sino para potenciar las verdaderas

necesidades del ser humano. La pedagogía libertaria ofrece una metodología y una escala de valores no basadas en la competitividad o desigualdad, sino en la cooperación y en el trabajo compartido. Desde la necesidad de ofrecer una educación integral que permita por igual el desarrollo de las capacidades intelectuales, manuales y artísticas de la persona en formación y huir de la especialización como causa de desigualdad e injusticia social. Una educación

La pedagogía libertaria ofrece una metodología y una escala de valores no basadas en la competitividad o desigualdad, sino en la cooperación y en el trabajo compartido

que ha de ser racional, es decir, potenciadora de la capacidad de pensar de forma crítica y creativa, como garantía de respeto a la libertad. Con esta formación queremos contribuir al desarrollo y al logro de todos los objetivos que vinculan la educación con la realidad más social del momento actual. Estas jornadas atienden a la necesidad de una reflexión colectiva sobre el tratamiento curricular que damos en la formación de nuestro alumnado en los valores de la democracia, la participación, la justicia..., entendiendo que se verán reforzados si las aportaciones de las pedagogías libertarias logran integrarse con entidad, rigurosidad y objetividad en el currículo ordinario de nuestro sistema educativo, sin olvidar el papel que desempeña la comunidad educativa en particular y la sociedad en general.

Especial mención queremos hacer de la profunda crisis ecosocial a la que estamos asistiendo. La comunidad científica lleva decenios alertando de la situación de la vida en el planeta. Sus modelos contrastados y compartidos han predicho con mucha precisión los acontecimientos que se suceden en la actualidad. Calentamiento global, pérdida de biodiversidad, desertificación, sequías, migraciones, agotamiento de recursos, subidas del nivel del mar, etc. estaban alertados desde los años 70 del siglo XX y no se han tenido ni se están teniendo en cuenta. Las generaciones actuales estamos asistiendo ya a muchas de sus consecuencias: salud pública, subida de

**CURSO PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS,
EMANCIPATORIAS Y POR LA TRANSFORMACIÓN
ECOSOCIAL
DEL 17 AL 27 DE OCTUBRE**

LUGAR: SALÓN DE ACTOS CC. EDUCACIÓN
30 HORAS (21 PRESENCIALES) - EN TRÁMITE DE HOMOLOGACIÓN

**TAMBIÉN POR
VIDEOCONFERENCIA**
(SI ESTÁS A MÁS DE 35 KMS O POR
RESPONSABILIDADES EN CIUDADOS)

CURSO DESTINADO A DOCENTES,
ESTUDIANTES UHA
Y FAMILIAS INTERESADO
INSCRIPCIÓN (LUN+MI)
PRECIO ESTUDIANTES 15€
AFILIADOS 20€
DOCENTES 25€

ORGANIZA: **Defender derechos
CGT
construir futuro**

COLABORA: **coideso**
Departamento de Educación Integrada

PARA MÁS INFORMACIÓN
E INSCRIPCIÓN

los precios por la escasez de alimentos, pérdidas de producción... Las futuras se encuentran con un mundo heredado al que tendrán que enfrentarse con verdad, justicia, bondad y belleza, alejadas de los negacionismos, la manipulación y los intereses particulares por encima de los de toda la humanidad. La salud mental está afectando cada vez más a nuestra juventud, que a su vez tiene sus horizontes de emancipación más lejanos. Es ahí donde estamos convencidas de la necesidad de una escuela que apueste por seguir construyendo un mundo entre iguales. Una escuela científica, integradora, feminista, intercultural, que cree y se recree en sus propias producciones de saberes compartidos.

EXPERIENCIAS DE MEMORIA HISTÓRICA EN INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE HUELVA

CARLOS GARCÍA BELLO
SONIA MARTÍN GARCÍA

1. ¿POR QUÉ LA MEMORIA?

El presente texto es un bosquejo de lo abordado en la ponencia con el mismo título que formó parte del curso «Pedagogías libertarias, emancipatorias y por la transformación social» auspiciado por la CGT en octubre de 2023. Pretendimos, en aquella ocasión, realizar un recorrido por los trabajos producidos en algunos institutos de la provincia de Huelva que han explorado ámbitos como el de la memoria democrática y el uso de fuentes orales como recurso para profundizar en ella.

Es, por tanto, el resumen de un trabajo colectivo, fruto de la generosidad de las personas que contribuyeron con sus testimonios y sus saberes a difundir entre nuestro alumnado la necesidad de preservar la memoria de los que nos precedieron.

«*Si te fallan las piernas y el cerebro...*» Así comenzaba la frase de un activista de la memoria al que entrevistó el alumnado del IES Catedrático Pulido Rubio en 2016. Apuntaba que la memoria es, además de una facultad del ser humano, un derecho, la cuerda que nos ata al tiempo pasado y, por ende, a nuestra identidad no sólo

individual, sino también colectiva. El historiador Enzo Traverso atribuye a la memoria «no solo los recuerdos individuales, sino también las representaciones colectivas del pasado.» (1) Lo interesante de este doble significado es que los recuerdos personales a los que alude pueden provenir indistintamente tanto de los protagonistas habituales del relato histórico (líderes políticos, por ejemplo) como de las personas habitualmente alejadas de este y que estas representaciones colectivas tienen su origen en la perspectiva de las clases trabajadoras, aquellas que no han tenido voz en las categorizaciones del pasado realizadas por la historia oficial.

La cuestión sobre quiénes deben ser los protagonistas del relato histórico que exponemos en las aulas es quizá la más importante que debemos tomar los y las docentes de historia: si optamos por los grandes procesos políticos, en los que el estado es el centro, el libro de texto se convierte en el agente del mismo, el correlato del documento escrito custodiado en el archivo en la labor del investigador; si, por el contrario, el sujeto elegido es colectivo, si decidimos construir una historia desde abajo, aparece la centralidad de la memoria y el empleo de la oralidad como fuente y método de descubrimiento del pasado. Este planteamiento sobre la memoria obliga, prácticamente, al uso de fuentes orales y a la búsqueda de historias de vida como vía para acercarnos a esas perspectivas sobre nuestro pasado. El uso de la oralidad nos empuja a una historia desde abajo, protagonizada por las clases populares, una historia alternativa a la historia institucional que se custodia en los libros de texto.

No se trata de desdeñar a la historia académica ni a la lógica de la disciplina; simplemente de tener en cuenta que la historia, la disciplina, explica el pasado pero no lo acerca ni a nuestro alumnado ni a su entorno y, que depende quien sea su autor, ignora sus consecuencias y efectos sobre la gente. Sin embargo, una historia anclada

en la memoria, una historia con memoria como defendía Julio Aróstegui (2), nos acerca al dolor, a las esperanzas y a las vivencias de la gente común y teje una red explicativa que muestra cómo las sociedades del presente (la España de hoy, sin ir más lejos) son el resultado de la contribución de las personas anónimas, de los y las trabajadoras que levantaron casas, barrios, hospitales y escuelas, que sufrieron represión por la defensa de sus derechos y del bien común, que se exiliaron o emigraron, y que lograron con su lucha el restablecimiento de las libertades y que, con sus imperfecciones, nos legaron el marco democrático en el que nos desenvolvemos hoy en día.

La cuestión de la memoria nos remite al debate del uso público de la historia, de su función social, de su capacidad para construir una conciencia civil y democrática. En Europa parece que esta concepción de la historia como barrera contra el resurgir de los fascismos ha permanecido más o menos presente desde 1945. Indudablemente, el continente europeo vivió una catarsis tras la derrota del nazismo que, aunque no erradicó los viejos tics imperialistas y belicistas de las potencias occidentales (pensemos en Argelia o en Vietnam), se consagró en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En España, en cambio, la situación es muy distinta. Las herencias del franquismo y las renuncias de la transición condujeron a una desmemoria institucional que comenzó a corregirse tenuemente en los años 90, cuando, curiosamente, la memoria reivindicativa del pasado antifascista, en la que el protagonista indiscutible era el combatiente de la resistencia contra los nazis, había decaído en el resto de Europa, produciéndose un desplazamiento hacia la víctima (los deportados a los campos de concentración nazis, por ejemplo) como interés principal de la investigación histórica. En España, la memoria, desgraciadamente, continúa siendo una práctica ignorada o rechazada, según el grado de visceralidad que sean capaces de alcanzar las diversas derechas que por aquí pululan. La memoria entendida como derecho, si hablamos del individuo, y como práctica universal, si hablamos de la especie humana, es obviada en España por culpa de las heridas abiertas que causan los más de cien mil desaparecidos a los que se les ha negado justicia y reparación. La tragedia de las fosas comunes, sin embargo, a pesar de su enorme importancia, no es la única cuestión a rescatar y reparar. La memoria del hambre, experiencia

... si decidimos construir una historia desde abajo, aparece la centralidad de la memoria y el empleo de la oralidad como fuente y método de descubrimiento del pasado



universal para la población que sufrió la posguerra, la memoria de la explotación en los campos andaluces, extremeños o manchegos, la memoria de la emigración, la memoria de la escuela adoctrinadora y represiva, la memoria de las mujeres silenciadas y sometidas por la brutalidad patriarcal del franquismo, también son memoria y también tienen una funcionalidad política. Es por eso que es imprescindible integrarlas en el sistema educativo.

Cuando en la década de los 2000 se entabló en la esfera pública española una discusión sobre la necesidad de una ley de memoria, la educación secundaria quedó al margen de este combate por la memoria y de la quiebra del relato sobre la transición que, a medio y largo plazo, conllevaba. La introducción de la memoria en las aulas no se produjo y la enseñanza de nuestra historia reciente quedó determinada en nuestros institutos por libros de texto caracterizados por su sesgo conservador en cuestiones como el de la responsabilidad en el estallido de la guerra civil, la magnitud de la represión o la definición del régimen franquista, como han revelado valiosas investigaciones sobre el carácter de sus contenidos (3). Por lo tanto, poner en marcha una historia con memoria en nuestro sistema de enseñanza requiere de importantes dosis de

inconformismo en el profesorado. En algunos casos, esta historia con memoria se podrá construir desde la normativa y en otros, en franca rebeldía hacia ella, pero en todos debe de hacerse con la consciencia de que no se puede generar una conciencia democrática en nuestro alumnado desde el olvido de la violencia del régimen franquista. No se puede construir una democracia sobre las ruinas de la injusticia, es sinónimo de crear una democracia incompleta.

2. SEMBRANDO MEMORIA

«La memoria se planta. Recordando el pasado, sembrando el futuro». Esta es la frase que ilustraba el folleto divulgativo de las II Jornadas de Memoria Histórica del IES Alto Conquero,

La cuestión de la memoria nos remite al debate del uso público de la historia, de su función social, de su capacidad para construir una conciencia civil y democrática

La participación de las asociaciones memorialistas permite al alumnado conectar con las vivencias personales de los protagonistas y al profesorado cumplir con el objetivo de dar voz a las narrativas silenciadas

celebradas en febrero de 2019. Para plantar memoria, nos emplazamos a desplazar a las clases magistrales para convertir el aula en el centro de un proceso de investigación. Este proceso debía enfocarse en el entorno del alumnado, ya que abordarlo desde un punto de vista local permitía reconstruir historias no abordadas anteriormente, silenciadas por las narrativas hegemónicas.

La secuencia metodológica prevista era la siguiente:

- Indagación de conocimientos previos.
- Trabajo con fuentes primarias.
- Visita a lugares de memoria
- Exposición de resultados.
- Valoración colectiva y conclusiones.

El trabajo resultante se podría dividir en tres ejes de actividades:

1. Organización de las Jornadas de Memoria.
2. Visitas a diferentes lugares de memoria.
3. Realización de proyectos de investigación.

Estos tres ejes persiguen en un objetivo común, educar en los valores que consideramos propios de una educación en valores democráticos (derechos humanos, paz, coeducación, igualdad, convivencia, etc.)

El primero de estos ejes arrancó durante el curso 2017-2018 en el IES Alto Conquero en el que la profesora Sonia Martín organizó las primeras Jornadas de memoria Histórica con el subtítulo «Rescatando la memoria. Educar en derechos humanos» con la participación de ponentes como María Garzón, representante de la Fundación Baltasar Garzón, Rafael Moreno, autor del libro *Perseguidos* (5) sobre la represión franquista en la provincia de Huelva, Rafael Adamuz, autor del relato sobre la Columna Minera, *La Memoria Varada* (6), e Inmaculada López Flores y Carmen Romero Paredes, antropólogas y arqueólogas en la intervención en la fosa de Pico Reja.

Las Jornadas han tenido continuidad en los cursos siguientes. En abril de 2019, se celebró la

segunda edición incorporando temáticas nuevas como la deportación de españoles a los Campos nazis, la represión al colectivo Lgtbi, la situación de la mujer bajo el franquismo y el drama de los bebés robados. El recuerdo de episodios funestos de la represión fascista siguió presente con ponencias como las dedicadas a las fosas de La Antigua y Utrera o a la masacre de la aldea del Membrillo Bajo.

Tras el impasse de la pandemia, las jornadas se recuperaron en mayo de 2022, esta vez con el concurso de varios institutos de la provincia (IES La Rábida, IES Fuentepiña, IES Fuente Juncal de Aljaraque, IES Alborá de Alosno e IES Alto Conquero). Repitieron algunos ponentes de ediciones anteriores como Cecilio Gordillo, impulsor del buscador *Todos los Nombres*, Pura Sánchez, reconocida investigadora sobre la situación de la mujer bajo el franquismo o los escritores Rafael Adamuz y Rafael Moreno y se añadieron otras como Raquel Almodóvar, autora de una investigación sobre el caso de las Rosas de Zufre. La relevancia de estas jornadas se aprecia en conferencias como la de Ángel del Río, en su doble condición de delegado de la Amical de Mauthausen en Andalucía e investigador, sobre la deportación de andaluces a Mauthausen o la mesa redonda sobre la cuestión de los bebés robados que contó con la presencia de la presidenta de la Asociación SOS Bebés robados en Huelva, Esperanza Ornedo, de Raquel Rendón, escritora del libro *Los hijos que no enterramos* (7) y de personas afectas por su condición de madre o de adoptada.

A la hora de hacer balance sobre las jornadas, es necesario recalcar su papel como introducción en cuestiones tan controversiales (represión, deportación, violencia de género...) para el alumnado. En este sentido, es fundamental combinar el enfoque de la investigación con el activismo memorialista. Se aprende desde el dato y la explicación de su causa pero también se aprende desde la emotividad, la que generan testimonios como las madres de la asociación de bebés robados o la fuerza de la intervención de Mar Cambrollé, referente en la lucha por los derechos de las personas trans. La participación de las asociaciones memorialistas permite al alumnado conectar con las vivencias personales de los protagonistas y al profesorado cumplir con el objetivo de dar voz a las narrativas silenciadas.

Las actividades de introducción en las cuestiones memorialistas no se agotan con las

jornadas. Entre las que se han ido desplegando estos años destacaremos:

— Mesas redondas o conferencias en los institutos como la dedicada a Argentina y a las «Madres de la Plaza de Mayo» de junio de 2018 en el IES Alto Conquero, el recuerdo a la figura de Blas Infante en el mismo centro con la visita de María Jesús Naranjo Infante el día de Andalucía o la mesa redonda celebrada en el IES La Rábida sobre la elección de los primeros gobiernos democráticos en los ayuntamientos onubenses en la que participaron Diego Valderas, expresidente del Parlamento andaluz y exvicepresidente de la Junta de Andalucía y el alcalde de Huelva entre 1988 y 1995, Juan Ceada.

— Exposiciones como la de Todos los nombres, complementando a las II Jornadas de memoria del IES Alto Conquero.

— Excursiones como la emprendida a Madrid en abril de 2019 por el alumnado del IES La Rábida y la Escuela de Arte León Ortega para visitar la exposición itinerante *Auschwitz. No hace mucho. No muy lejos*.

3. RECOGIENDO MEMORIA

El tercero de los ejes que esbozamos nos encamina a la puesta en marcha de proyectos de investigación desarrollados por el propio alumnado y la metodología elegida es la historia oral. ¿Cómo comenzamos a trabajar la historia oral en secundaria en la provincia de Huelva? Suele ocurrir que en el ámbito de la enseñanza secundaria el intercambio de ideas y experiencias es muchísimo más lento que en otros campos como el universitario, donde la puesta en común de los resultados y procesos forma parte de su cultura. Por ello, la confluencia es más difícil o tarda más en producirse. En Huelva, fue posible, entre otros factores, por el papel relevante de la asesoría del CEP (Centro de Profesores) que permitió el contacto entre varios profesores que habían realizado experiencias con entrevistas y testimonios recabados por el alumnado en diversos puntos de la provincia.

Uno de esos proyectos es el denominado «Somos los que recuerdan», iniciado en el IES Cate drático Pulido Rubio de Bonares durante el curso 2015-2016 por el alumnado de las asignaturas de Historia de España de 2º de Bachillerato y de Geografía e Historia de 4º de ESO. Consistía en realizar un trabajo de investigación que abarcara el periodo transcurrido desde la posguerra hasta la Transición utilizando como fuentes

entrevistas realizadas a personas mayores de su entorno y fotografías procedentes de los archivos de las propias familias del alumnado. En los cursos siguientes y en diferentes centros, el proyecto ha continuado su andadura llegando a acumular hoy en día una ingente cantidad de testimonios y de fotografías. (8)

Precisamente, la imagen es el punto de partida del proyecto. La recogida de las fotografías y su clasificación en ejes temáticos (familia, trabajo, educación, etc.) inician al alumnado en la sistematización y procesamiento de las fuentes y los motivan a explicar el significado y contexto de lo retratado. Las imágenes deben ser obligatoriamente en blanco y negro para así acotar cronológicamente el objeto de estudio (República, guerra, franquismo y transición).

Seguidamente, se realizan las entrevistas. Para facilitar al alumnado la elaboración de las entrevistas, se distribuyen las posibles preguntas en ejes temáticos, que, en ningún caso, suponen un modelo a seguir obligatoriamente y que puede modificarse o, sencillamente, no utilizarse.

Las entrevistas también se ponen en común y los fragmentos seleccionados se agrupan por temas. Uno de los objetivos del proyecto es generar recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente. En este sentido, el interés no se limitaba a un tema o a un periodo concreto. No pretendía ser, inicialmente, un trabajo sobre la represión franquista en la provincia de Huelva pero la despiadada magnitud de la represión franquista en la provincia de Huelva provocó que, durante el desarrollo del proyecto, afloraran abundantes testimonios y datos sobre

... la imagen es el punto de partida del proyecto. La recogida de las fotografías y su clasificación en ejes temáticos (familia, trabajo, educación, etc.) inician al alumnado en la sistematización y procesamiento de las fuentes y los motivan a explicar el significado y contexto de lo retratado



la represión durante la guerra y la posguerra en la provincia gracias a esta indagación en las historias familiares. Algunos de estos testimonios han sido reutilizados en el aula, por tanto, como recurso didáctico para explicar las causas, métodos y víctimas de la represión franquista en la provincia. Ese es el sentido de la actividad denominada «Guerra y represión en Huelva. Tareas» (9) que emplea fragmentos de las entrevistas para trazar una panorámica de la represión en Huelva.

La continuidad del proyecto ha permitido obtener algunas conclusiones sobre el mismo que consideramos oportunas señalar:

1. A pesar de no diseñarse como un proyecto de historia local, en el caso de Bonares, debido a las características de la población, permitió ofrecer un relato pormenorizado

de la represión franquista en la localidad. De la misma forma, la coincidencia de vivencias y experiencias entre las personas entrevistadas posibilita que el trabajo acabe fortaleciendo el sentido de identidad o de comunidad, si se prefiere, del alumnado.

2. La capacidad de motivación al alumnado para adentrarse en cuestiones tan controvertidas como la represión franquista es innegable. La crudeza de los testimonios y la relación familiar o vecinal con las víctimas conduce a la necesidad de indagar en las causas y consecuencias. Su potencial, en este sentido, es muy superior al de la clase magistral o el libro de texto. De hecho, antes de hablar de la guerra en clase, invitamos al alumnado a escuchar el siguiente testimonio de una abuela de Aljaraque: «...que mataron a mi padre. Yo tenía... él lo mataron el 26 de agosto y en septiembre hacía yo cinco años. Vivíamos en el campo y lo fueron a buscar allí y lo trajeron al pueblo y lo mataron en el pueblo. Pasé muchas calamidades.»
3. La cuestión de la causalidad es difícil resolverla mediante el uso de las entrevistas pese a que asoma en los testimonios de aquellas personas que intentan dar un sentido a lo

... nos postulamos a favor de una educación en derechos humanos que abogue por el respeto a los mismos y por su extensión a todos los rincones del planeta

sucedido. Es necesario, por tanto, explicar a partir de la recogida de esos testimonios, cuales son las causas, sujetos y modos de la represión. Aparece aquí, claramente, la necesidad de complementar la historia que explica y la memoria que narra.

4. Las entrevistas permiten comprender el carácter multiforme de la represión franquista (fusilamientos, cárcel, humillación...) no limitándose únicamente a la brutalidad los asesinatos. Para ilustrar esto, utilizamos siempre el testimonio del abuelo de una alumna del IES La Rábida, natural de Almonaster la Real, que resulta clarificador al contener la violencia sobre la mujer, la vergüenza y el miedo de las víctimas, la imposibilidad de la resistencia, el disciplinamiento a través de unas condiciones de trabajo durísimas, las privaciones, la escasez, la pobreza como castigo, los niños como recipientes del castigo a los padres... *«A mi madre la pelaron, siendo una familia muy honrada, y a mi abuela también le dieron un purgante, de aceite de ricino, hasta que un señor dijo: ¡Basta ya! A esa familia no molestarla más que es una familia estupenda... pero la vergüenza esa por el pueblo con el pelo cortao pues sufrieron mucho, mucho. Mi madre trabajó en lo peor, en el campo, blanqueando, venía con las manos llenas de sangre porque antes se blanqueaba con cal y le picaban los dedos y yo era un niño que anduve hasta los nueve años descalzo.»*
- 5 Otro resultado evidente del proyecto es la revitalización del diálogo generacional a través del conocimiento de la trayectoria vital de sus abuelos por el alumnado y la puesta en valor de sus experiencias lo que posibilita una construcción de la historia familiar que interpela a su identidad.
6. El cambio en el alumnado de su percepción de quién es el sujeto histórico. Las entrevistas permiten contar la historia desde la perspectiva de los que no han sido protagonistas en su escritura, logran que el alumnado visualice que los actores de la historia son colectivos y aprecie el papel que han tenido sus ascendientes directos en la construcción del presente.
7. La reivindicación de la memoria tanto individual como memoria colectiva, es el resultado más notorio, así lo manifiestan las valoraciones de las alumnas participantes, enfatizando la obligación de no olvidar.

Más allá de la historia oral, hay otras metodologías que pueden usarse en el aula en este propósito de «recoger memoria», de custodiarla para que no se pierda, creando lugares de memoria donde no los haya. El alumnado de 4º de ESO del IES Fuente Juncal de Aljaraque ha desarrollado durante el curso 2022/2023 el proyecto «Deportados onubenses en los campos nazis» cuyo objetivo era proponer la creación en la provincia de Huelva de un lugar de memoria dedicado a los onubenses que fueron deportados a los campos de concentración y exterminio nazis entre los años 1941 y 1945. (10)

La primera fase del proyecto fue la fase de investigación. Consistió en la realización de una ficha de cada uno de los deportados en los que constaran sus datos personales así como datos biográficos de interés, recopilados de diversas bases de datos como el Buscador de Españoles deportados a Campos de Concentración alojado en el portal Pares del Ministerio de Cultura, el censo de deportados del Memorial Democrático de Cataluña, la web fallecidosenloscamposnazis.org, el portal Todos los Nombres y, muy especialmente, la información disponible en la web de los Archivos Arolsen.

La segunda fase radicó en la difusión de la investigación dentro del propio centro, el IES Fuente Juncal mediante la colocación en aulas y pasillos de murales en los que se expusieron diversos materiales como fotografías de los deportados, copias de documentos, mapas, textos explicativos sobre los campos de concentración nazis y sobre la experiencia de los españoles en dichos campos, etc...

El proyecto culminó con la presentación de la propuesta a las instituciones de la provincia. Para ello, el alumnado redactó una carta, enviada a la Diputación Provincial de Huelva, solicitando que se realizara un reconocimiento público a los deportados mediante el establecimiento de un lugar de memoria. La carta fue acompañada de un apéndice documental consistente en una lista de los onubenses que fueron deportados a los campos nazis y una relación de documentos procedentes de archivos que acreditan su estancia en los lagers.

El trabajo se presentó en la sede del Archivo General de Andalucía el 5 de mayo de 2023 como parte de los actos conmemorativos del Día de Homenaje a los españoles deportados y fallecidos en los campos de concentración y a todas las víctimas españolas del nazismo organizado por dicha institución.

El objetivo de movilizar a las instituciones provinciales para que se construyera un lugar de memoria a los deportados de la provincia onubense a los KL (campos de concentración nazis) no se ha conseguido. Sin embargo, la experiencia acumulada por el alumnado ha propiciado un replanteamiento del proyecto que continúa, abriendo el campo de la investigación a otros colectivos de víctimas del nazismo. Por tanto, la finalidad principal del proyecto, cultivar memoria, sigue en pie.

En definitiva, y a pesar de la enormidad de la tarea que queda por hacer, el balance de lo realizado es satisfactorio: la implicación del alumnado, la demostración de su capacidad para llevar a cabo proyectos de este cariz, la aceptación por parte de las familias y su potencial pedagógico, invitan a continuar profundizando en las didácticas de la memoria. Regresamos, una vez más, al viejo debate sobre la utilidad de la historia y nos postulamos a favor de una educación en derechos humanos que abogue por el respeto a los mismos y por su extensión a todos los rincones del planeta, fortalezca la conciencia democrática de nuestro alumnado, sirva de contrapeso a los perniciosos discursos que la irrupción en nuestros tiempos de la extrema derecha ha convertido de nuevo en habituales y permita que permanezcan vivos los viejos ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Para eso se creó la escuela pública en la que trabajamos.

Notas:

- (1) Traverso, Enzo, *Melancolía de izquierda. Después de las utopías*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2019.
- (2) Aróstegui, Julio, *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid Alianza, 2004
- (3) Díaz, Enrique J, *La asignatura pendiente: La memoria en los libros de texto escolares*. Madrid, Plaza y Valdés, 2020.
- (4) Una reseña sobre las jornadas puede consultarse en <https://revista.lamardeonuba.es/iii-jornadas-de-memoria-democratica-represion-y-crimes-del-franquismo-explicados-en-la-universidad-de-huelva-para-el-alumnado-de-secundaria-y-bachillerato/>
- (5) Moreno, Rafael, *Perseguidos*, Huelva, Diputación Provincial, 2022 (2ª edición)
- (6) Adamuz, Rafael, *La Memoria Varada*. Madrid, Ediciones Atlantis, 2015
- (7) Rendón, Raquel, *Los hijos que no enterramos*, Huelva, Pábilo Editorial, 2021
- (8) En la entrada del blog de la asignatura, La Pizarra de Historia, está disponible una entrada con información del proyecto, enlaces a documentos, etc. <https://pizarra-sociales.blogspot.com/2023/04/somos-los-que-recuerdan-un-proyecto-de.html>
- (9) <https://pizarra-sociales.blogspot.com/2020/04/historia-de-espana-guerra-y-represion.html>
- (10) Un recorrido por este trabajo realizado por el alumnado del Fuente Juncal se puede apreciar en las entradas del blog de la asignatura, La Pizarra de Historia, tituladas Onubenses en los campos de concentración. Proyecto de Investigación y Onubenses en los campos de concentración: balance del proyecto, y en el video-resumen Exilios, accesible desde la entrada.

PRINCIPALES PROBLEMAS AMBIENTALES DE HUELVA, PROPUESTAS ALTERNATIVAS Y DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

JUAN ROMERO

ECOLOGISTAS EN ACCIÓN-HUELVA

Con la exposición de cuatro temáticas ambientales de alta relevancia social y que son a su vez las más significativas en la provincia de Huelva, llegaremos a la conclusión de la necesidad de incorporar una transformación ecosocial en la enseñanza, donde la ética ambiental y la gobernanza confluyan en el respeto a los pueblos y los Derechos Fundamentales, pasando necesariamente por el aprendizaje de que menos es mejor cuando más exige destruir. Podemos vivir sin destruir y debemos vivir sin destruir.

En primer lugar nos ocupamos de la comarca minera de Riotinto, donde fue impuesto un vertedero de residuos industriales inertes y tóxicos en

la localidad de Nerva. El negocio de los residuos tóxicos de países europeos y extracomunitarios se desarrolla con numerosas irregularidades y deficiencias en la gestión de los mismos, como los incendios, accidentes en el transporte, vertidos, nubes de polvo o malos olores continuados.

Se trata de un vertedero que se instaló a solo 700 metros de la barriada más cercana, donde vive buena parte de los habitantes de Nerva. El caso del vertedero de Nerva constituyó uno de los conflictos más prolongados en el tiempo, con más de mil manifestaciones caracterizadas por la represión, multas y la imposición del vertedero con el sometimiento de la población, condenando a un pueblo a ser zona de sacrificio.



El negocio de los residuos tóxicos de países europeos y extracomunitarios se desarrolla con numerosas irregularidades y deficiencias en la gestión de los mismos

La gente de este pueblo, curtida en los movimientos sociales y de lucha, tras 25 años de funcionamiento del vertedero impuesto, se mantiene con el movimiento asociativo a través de plataformas vecinales y grupos ecologistas que continúan con el empeño de poner un punto final para cerrarlo definitivamente y, sobre todo, de evitar nuevas ampliaciones que hagan que Nerva sea condenada a ser un retrete tóxico permanente e indefinido de Europa y de otros países extracomunitarios. La vida útil del vertedero está más que sobrepasada. Fue construido con una capacidad determinada y con fecha de caducidad, para acumular cantidades limitadas de residuos industriales tóxicos y no tóxicos. Pero ya ha sido demostrado en un estudio reciente de 2023 de los vasos de residuos no peligrosos que

se han sobrepasado en un 39% de su capacidad y la empresa no informó correctamente a la administración, por lo cual su cierre se ha demorado injustificada y peligrosamente. Ahora falta conocer la situación de los vasos de residuos peligrosos, que no auguran una mejor situación que los mencionados.

No solo conviven en Nerva con esta instalación que les priva de un territorio natural sano y una actividad económica diversificada y resiliente, sino que, además, son privados del derecho a conocer la repercusión de este vertedero tóxico en su salud. No se ha realizado ningún estudio epidemiológico. Hubiera sido necesario, desde el inicio hace 25 años de esta actividad, mantener un estudio a largo plazo para conocer la incidencia en la salud de las personas de los impactos en el aire y el agua derivados del funcionamiento de esta instalación.

El reto es establecer nuevas estrategias fundamentadas en una nueva ética ambiental y social contando con todos los agentes sociales y la comunidad educativa, hasta alcanzar ciertos niveles de concienciación sobre este vertedero, que tiene secuestrado otro futuro para Nerva lejos de ese tráfico de residuos contaminantes y nocivos para la salud, para que, con esta formación se pueda pasar a la acción y lograr el cierre definitivo.



El segundo caso es el extractivismo minero. La fuerte demanda actual de la minería y sus impactos en el medio ambiente donde se desarrolla tienen un potente caso paradigmático en Aznalcóllar, donde se produjo hace 25 años la mayor catástrofe ambiental de España.

El 25 de abril de 1988 una balsa minera propiedad de Boliden Apirsa se rompió vertiendo unos 6 millones de metros cúbicos de lodos tóxicos y aguas ácidas, que recorrieron unos 60 kilómetros del lecho del río Guadiamar, hasta llegar a las puertas de Doñana.

Después de 25 años, parece que hemos olvidado las lecciones aprendidas y la minería sigue siendo una fuente de problemas y conflictos.

Hoy todas las Administraciones impulsan la reapertura de la mina de Aznalcóllar, tras el vaciado de las antiguas cortas mediante el vertido de su contenido, unos 14 hectómetros cúbicos (14 millones de metros cúbicos de aguas mineras) que previamente deberán ser tratados, al cauce del río Guadalquivir.

El norte de la provincia de Huelva está caracterizado geológicamente por la existencia de la denominada faja pirítica ibérica, entre los ríos Guadalquivir y Guadiana. Desde los romanos ya hubo explotaciones mineras que en ciertos casos han sido reabiertas en siglos pasados. Por

ello, este territorio presenta paisajes de pasivos mineros, como escombreras, pozos, cortas, drenajes, etc., abandonados en general, con diversos impactos que se acumulan a lo largo del tiempo.

Las grandes compañías mineras, especialmente anglosajonas, han vuelto a poner sus inversiones aquí debido al incremento del precio del mineral. La excelente calidad de las aguas superficiales se ve amenazada por las extracciones mineras y al igual los paisajes forestales, las actividades tradicionales como la ganadería extensiva y otros usos modernos como el turismo de naturaleza. Pero, en minería, el único

La fuerte demanda actual de la minería y sus impactos en el medio ambiente donde se desarrolla tienen un potente caso paradigmático en Aznalcóllar, donde se produjo hace 25 años la mayor catástrofe ambiental de España



valor de esta área rural y de dehesa tradicional, son las materias primas, que hoy son codiciadas con la excusa de la tecnología y un supuesto bienestar humano.

El mercado de materiales no tiene suficiente con la franja conocida desde Portugal, Tharsis, Valdelamusa, Cueva de la Mora, La Zarza, hasta Minas de Riotinto, sino que comienza a buscar cotas inferiores, como Valverde del Camino donde se abrirá inminentemente una mina, con proyectos de investigación en Zalamea la Real o Berrocal.

Se apuesta por la apertura de minas con influencia directa en la comarca de Doñana, como Escacena del Campo o Gerena (provincia de

Sevilla) entre muchas otras, y dar continuidad a la de Cobre Las Cruces (provincia de Sevilla). Con la justificación de la demanda de minerales para la transición energética y ecológica, las multinacionales tienen cientos de proyectos de apertura de nuevos yacimientos.

Los graves impactos ambientales que origina la minería, a pesar de autodenominarse «minería del siglo XXI o minería 4.0», aconsejan otras opciones menos perversas con el entorno y más sostenibles, pero el poder económico y mediático de estas empresas trabaja actualmente en todos los ámbitos: sociales, institucionales y educativos.

Desde las empresas mineras se habla de las bondades y la necesidad de nuevos minerales para la transición ecológica y energética. Eluden hablar del aprovechamiento de minerales a través del reciclaje y la reutilización, obviando propuestas alternativas de mayor resiliencia y menor impacto, como son el decrecimiento y el anticonsumismo.

La propuesta es un nuevo enfoque menos consumista y decrecentista tanto para la educación formal como para los ámbitos social y político, partiendo de la premisa de que no existen recursos infinitos en un planeta finito. De ahí que sea necesario un reajuste en todos los ámbitos y en la arquitectura organizativa: hay que trabajar más

La propuesta es un nuevo enfoque menos consumista y decrecentista tanto para la educación formal como para los ámbitos social y político, partiendo de la premisa de que no existen recursos infinitos en un planeta finito

en el apoyo mutuo y hay que poner coto a la inútil y absurda acumulación de riqueza.

La investigación y la ciencia necesitan avanzar en este sentido desde la academia, enfocando los avances hacia la reducción del uso de recursos naturales, mejorando los procesos, introduciendo la reducción de pasivos y la huella de carbono a cero también en minería; incorporando las ciencias de la naturaleza para la restauración como prioridad en cualquier avance, puesto que, incluso en la sanidad, de poco sirve tener salud si el medio en el que se desarrolla la vida humana solo puede conllevar su pérdida y la degradación del cuerpo humano; asentando humanidades que cimenten nuevos valores de ética ambiental y social y prioridades de conservación y preservación de la especie frente a otras posturas desarrollistas poco responsables y alejadas del necesario futuro de cuidados y equilibrio que podría garantizar la pervivencia de nuestra especie.

El tercer bloque temático son los fosfoyesos en la marisma del río Tinto. Se trata de una historia interminable en la ciudad de Huelva, donde se pretende enterrar los residuos radiactivos a escasos 500 metros de las viviendas. Esto supone un cierre en falso de un problema muy grave en esta ciudad, causado por unos 100 millones de toneladas de residuos industriales que se han acumulado durante 42 años procedentes de la fábrica de Fertiberia, industria ubicada en el Polo Químico de Huelva, ocupando unas 1.200 hectáreas de las marismas del río Tinto.

Fertiberia ha estado utilizando durante estos 42 años la marisma del Tinto como un vertedero, siendo zona de dominio público marítimo terrestre, un cauce público utilizado como vertedero de detritus industriales, sin asumir su manejo ni realizar tratamiento alguno. La gestión de estos residuos debería en primer lugar proceder a su caracterización para su posterior inertización para su reutilización o encapsulado en última instancia. Fertiberia debiera asumir todas las responsabilidades económicas y recuperar, además, integralmente las marismas del río Tinto, como espacio público.

Además, como con el vertedero de Nerva, se trata de un nuevo caso de daños a la salud no reconocido, pues la contaminación de las viviendas en las barriadas más cercanas a los fosfoyesos está documentada. Las personas conviven con los isótopos de elementos perjudiciales para los procesos de la vida, no solo animal y vegetal, sino también humana.

Fertiberia ha estado utilizando durante estos 42 años la marisma del Tinto como un vertedero, siendo zona de dominio público marítimo terrestre, un cauce público utilizado como vertedero de detritus industriales, sin asumir su manejo ni realizar tratamiento alguno



Los cultivos bajo plástico de frutos rojos, arándanos, fresas, frambuesas y moras, han proliferado por toda la comarca y han tenido un severo impacto en todos los ecosistemas

Desde el ámbito educativo, tanto formal como informal es un ejemplo paradigmático para incorporar la ética ambiental: Huelva no puede quedar como indica la lógica capitalista, donde se socializan las pérdidas, aumentando los beneficios privados y sin ningún tipo de responsabilidades.

En cuarto y último lugar, Doñana, el espacio natural más protegido en el papel y más desprotegido en la realidad. Teniendo en su haber todas las figuras de protección nacional e internacional, autonómica y europea, disponiendo de planes de ordenación y uso conforme a su especial entidad, es un símbolo de la protección de la biodiversidad y de la naturaleza y zona húmeda de importancia internacional así como zona de especial conservación que ha sido vulnerada sistemáticamente durante los últimos 30 años y todas las leyes que la protegen.

Los cultivos bajo plástico de frutos rojos, arándanos, fresas, frambuesas y moras, han proliferado por toda la comarca y han tenido un severo impacto en todos los ecosistemas. En primer lugar en los ecosistemas forestales, desmantelando la cubierta forestal. También y sobre todo, en la cantidad y calidad de las aguas, dedicadas más a la obtención de estos frutos rojos y en detrimento del humedal de Doñana.

Cientos de captaciones de agua legales e ilegales han llevado a Doñana a una situación de sobreexplotación de sus aguas subterráneas, con un añadido que es la contaminación por nitratos y plaguicidas en algunas de sus masas. Hoy, la extracción de agua supera los 105 hectómetros cúbicos, cuando las recomendaciones científicas indicaban no superar los 50 hectómetros cúbicos. Se extrae más del doble de agua de lo recomendado. Por esta sobreexplotación de las aguas y el deterioro de los hábitats, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea condenó en junio de 2021 al Reino de España obligándonos a revertir la situación a través del cumplimiento

estricto de la Directiva Marco de Aguas y la Directiva Hábitats. En caso contrario seremos sancionados con graves repercusiones económicas y multas elevadas.

El deterioro y la degradación actuales de Doñana como consecuencia de este modelo agroindustrial tiene otra realidad marcada por la pobreza, el trabajo duro y la vulneración de los Derechos Fundamentales, principalmente de personas trabajadoras migrantes.

El oro rojo del sur de Europa supone una producción de 450.000 toneladas de estos frutos rojos, destinadas casi en su totalidad a los mercados europeos. Facturan más de 1.300 millones de euros y generan más de 100.000 peonadas, pero caracterizadas por la precariedad y la explotación laboral, el empleo sumergido y cuotas impagadas, así como la vulneración de Derechos Fundamentales —como el derecho a saneamiento y al agua potable— de las más de 3.000 personas que viven en asentamientos chabolistas que se encuentran repartidos por los municipios de Lepe, Moguer, Palos de la Frontera y Lucena del Puerto.

Estas 3.000 personas migrantes malviven entre montañas de basura, bajo plásticos y cartones procedentes de los invernaderos, esperando cualquier tipo de trabajo para poder atender sus necesidades básicas. Los diferentes colectivos y las ONG reivindican la contratación legal de estas personas, la creación de albergues para su habitabilidad y una reconversión del modelo agroindustrial a un modelo de agricultura ecológica, un modelo familiar cooperativista que garantice la sostenibilidad y el respeto de los derechos laborales y de las personas.

El reto desde el ámbito educativo formal está en fomentar un pensamiento crítico, con un impulso a un modelo participativo de cooperación y trabajo asociativo, donde el ámbito académico no es suficiente en solitario, sino que debe ir de la mano del ámbito informativo y social.

Para finalizar, proponemos que la educación formal y la formación, en esta provincia históricamente sometida al extractivismo y la colonización y más allá de las corrientes que promueven en exclusiva la puesta en valor de los aspectos positivos —actitud más cercana a una huida hacia adelante que a una propuesta de futuro—, constituyan el lugar para crecer en el pensamiento crítico que nos permitiría establecer esa nueva ética ambiental sobre la que construir otro futuro posible en común.

FUNDAMENTO Y PUESTA EN MARCHA DE UNA EDUCACIÓN ECOSOCIAL

LUIS GONZÁLEZ REYES
RESPONSABLE DE EDUCACIÓN ECOSOCIAL DE FUHEM

¿POR QUÉ UNA EDUCACIÓN ECOSOCIAL?

Imaginemos que mañana la economía global deja de emitir gases de efecto invernadero. Aún en ese caso, la temperatura global seguiría subiendo durante las próximas décadas. Primero porque el sistema climático ya ha cogido una inercia de calentamiento que no se puede revertir en tiempos cortos (Hansen y col., 2023) y segundo porque es cada vez más probable que se hayan activado ya (o sea inevitable que se activen con la tendencia al calentamiento subyacente) una serie de bucles de realimentación positiva que hagan que sea el conjunto del sistema-Tierra quien dirija el cambio climático y no las acciones humanas (McKay col., 2022).

Supongamos que el sistema agroindustrial capitalista frena mañana en seco su destrucción ecosistémica. Incluso así, la ruptura de los equilibrios dinámicos de la trama de la vida que han caracterizado los últimos 10.000 años seguiría en marcha. El recrudecimiento del cambio climático sería un vector de esa transformación, pero la propia dinámica de colapso de los ecosistemas también tiene su propia inercia, que no se puede revertir en pocos años (Willcock y col., 2023).

Soñemos con que, al despertarnos con el nuevo día, se han abandonado (o agotado) los combustibles fósiles y nuestras fuentes energéticas son totalmente renovables. Esa mutación se habría llevado por delante nuestro sistema de producción y consumo globalizado y altamente energívoro, pues las energías renovables tienen propiedades que no permiten sostener ese modelo (Malm, 2020; González Reyes y Almazán, 2023).

Proyectemos que al despuntar el alba se han dejado de usar los cientos de miles de productos tóxicos para la vida que utilizamos y que el cierre

Si la educación tiene como una de sus principales finalidades preparar a nuestro alumnado para tener los conocimientos, habilidades y valores necesarios para disfrutar de vidas dignas... no podemos educar como si nada estuviese pasando.

El método no es neutro, sino que también tiene una carga educativa fuerte. De este modo, hay apuestas metodológicas que generan aprendizajes ecosociales en sí mismas.

de ciclos, la economía circular, es una realidad. Si hubiese sucedido, sería porque nuestra economía, dependiente del consumo exacerbado de materiales no renovables e inevitablemente lineal, se habría venido abajo (González Reyes y Almazán, 2023).

Incluso imaginando, suponiendo, soñando y proyectando, nuestros contextos ambientales van a ser más restrictivos y esto va a hacer inviable nuestro orden social, es decir, nuestro sistema económico, político y cultural. No cabe ninguna duda de que los seres humanos somos ecodependientes, por lo que no tiene mucha base afirmar que, ante mutaciones del calibre que estamos viviendo y que se van a recrudecer, vamos a poder seguir sosteniendo, más o menos, nuestro modo de vida.

Pero esto no es el fin del mundo. En otras condiciones ambientales podrán articularse otras economías, culturas y organizaciones políticas. Muchas y múltiples. La quiebra histórica que estamos viviendo implica un futuro muy abierto en el que hay variados caminos posibles (aunque no sean factibles todos los imaginables).

Ante esto, podemos seguir apostando por enseñar robótica y aprender el uso cada vez más sofisticado de las TIC o de la inteligencia artificial, pero estas tecnologías tienen una base material (fósil y de minerales escasos) y económica (cadenas de producción globales), que es improbable que sea una realidad en el futuro. Podemos continuar enseñando cómo funciona la economía mundial como si fuese indestructible y no fuese dependiente del uso masivo de petróleo. O podemos seguir obviando el aprendizaje de elementos centrales para la vida, como el conocimiento profundo de las bases del entramado ecosistémico o el cultivo agroecológico.

Si la educación tiene como una de sus principales finalidades preparar a nuestro alumnado para tener los conocimientos, habilidades y valores necesarios para disfrutar de vidas dignas... no podemos educar como si nada estuviese pasando.

De aquí surge un primer sentido de la apuesta por una educación ecosocial. Una educación que encara el desmoronamiento civilizatorio al que asistimos.

Pero eso no es todo. La apuesta por la educación ecosocial también parte de que no tiene sentido seguir educando en las competencias que necesita este orden social para sobrevivir (Gutiérrez, 2022), pues no ha existido en la historia de la humanidad un sistema más ecocida y sociocida (Fernández y González Reyes, 2018). ¿Para qué seguir educando para su pervivencia? De aquí surge otro de los elementos básicos que justifican la apuesta por una educación ecosocial.

¿CÓMO REALIZAR UNA EDUCACIÓN ECOSOCIAL EN EL AULA?

Educar con las gafas ecosociales requiere un cambio profundo del currículo: qué se aprende, cómo se aprende y cómo se evalúa.



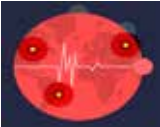





En primer lugar, resulta determinante definir cuáles son los principales **aprendizajes** de carácter ecosocial a adquirir. La tabla 1 muestra nuestra propuesta (González Reyes y col., 2022). Estos aprendizajes convendría que atravesaran por completo el desarrollo curricular de las distintas áreas y materias, complejizándose en los sucesivos cursos.

El **método** no es neutro, sino que también tiene una carga educativa fuerte. De este modo, hay apuestas metodológicas que generan aprendizajes ecosociales en sí mismas. En concreto, y siguiendo trabajos previos (González Reyes y col., 2022), los principios metodológicos funcionales con enfoque ecosocial son:

— **Enfoque socioafectivo.** Conocer las desigualdades que existen en el mundo o la crisis ambiental no implica que el alumnado se convierta en un agente activo de cambio ecosocial. Para que eso suceda, es necesario que desarrolle la empatía, que sienta el dolor y la alegría ajena. Este es el fundamento del enfoque socioafectivo, que coloca las emociones y las vivencias en un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las temáticas ecosociales.

— **Aprendizaje para la acción.** Una educación que quiera promover un alumnado activo socialmente requiere que este sea protagonista de acciones de cambio en su entorno. Dichas acciones deben producir algún cambio perceptible por el alumnado para no entrenar la irrelevancia de la acción. Para ello, el Aprendizaje por Servicio es una herramienta clave.

Tabla 1: Bloques de aprendizajes ecosociales y aprendizajes básicos

| Bloques de aprendizajes ecosociales | Aprendizajes ecosociales |
|---|--|
| Ecodependencia  | <ol style="list-style-type: none"> 1. Interiorizar la codependencia humana. Ser conscientes de que formamos parte del entramado de la vida. 2. Venerar la biosfera. Valorar la importancia de la biodiversidad y de los ecosistemas. Tener una visión crítica de la idea de que la naturaleza existe para ser controlada y explotada por los seres humanos. Trascender del antropocentrismo al ecocentrismo. |
| Funcionamiento de la biosfera  | <ol style="list-style-type: none"> 3. Interpretar la biosfera (y las sociedades) como sistemas complejos que se rigen por un funcionamiento no lineal, multicausal y con bucles de realimentación. 4. Identificar cuáles son las bases del funcionamiento de la vida en la Tierra: cierre de ciclos, uso de la energía solar, aumento de la diversidad y máxima cooperación. 5. Valorar que las soluciones que ha encontrado la naturaleza para adaptarse y transformar el entorno, para con ello expandirse, son muy superiores a las humanas. Necesitamos integrar las acciones humanas dentro del funcionamiento de los ecosistemas. Valorar la biomímesis como una estrategia de vida digna adecuada. |
| Crisis civilizatoria  | <ol style="list-style-type: none"> 6. Asumir la situación de crisis civilizatoria que atravesamos. 7. Afrontar el cambio climático, sus causas, consecuencias y soluciones. 8. Afrontar la actual extinción de especies y degradación ecosistémica poniendo soluciones a sus causas y consecuencias. 9. Identificar los grandes ciclos biogeoquímicos de la Tierra, en qué medida se están alterando y algunas formas de cómo restaurarlos. 10. Reconocer los límites del planeta Tierra en recursos y sumideros. Reconocer a las energías renovables como las energías del futuro, pero de un futuro que no se va a poder parecer al presente. 11. Valorar soluciones a la crisis ecológica y social que vayan a la raíz de los problemas. |
| Agentes de cambio ecosocial  | <ol style="list-style-type: none"> 12. Reconocer el papel de los movimientos sociales, gracias a la organización colectiva, en la consecución de mejoras ecosociales en el pasado y en el presente. 13. Crear tejidos relacionales resilientes mediante el desarrollo de todas las habilidades necesarias para el trabajo en equipo, que ayuden a superar situaciones adversas y a lograr cambios sociales. 14. Desarrollar la empatía y la compasión a corta y a larga «distancia» temporal y espacial y con otras personas y especies. 15. Desarrollar el pensamiento holístico y crítico. 16. Desenvolverse en la incertidumbre y desarrollar la creatividad. |
| Desarrollo personal  | <ol style="list-style-type: none"> 17. Desarrollarse como persona y como comunidad de manera integral y equilibrada, ligando los aspectos emocionales, racionales y físicos. 18. Interiorizar nuestra radical interdependencia. Reconocernos como seres vulnerables necesitados de relaciones sociales de calidad y de un planeta sano. 19. Valorar la importancia del autocuidado, del cuidado de las demás personas y del cuidado de la naturaleza. 20. Asumir la corresponsabilidad de los cuidados sociales y ambientales según las posibilidades de cada momento vital. |
| Justicia  | <ol style="list-style-type: none"> 21. Identificar que nuestras sociedades son desiguales desde la perspectiva interseccional (género, clase, orientación sexual, identidad, religión, origen, aspecto físico, especie, etc.) y cuáles son las causas. Ser conscientes de que el modelo de desarrollo occidental no es generalizable y está basado en el espolio de recursos y alteración de los sumideros de los ecosistemas, así como en el empobrecimiento de las personas más vulnerabilizadas. 22. Identificar que las relaciones jerárquicas no son las únicas posibles en la organización social y económica macro (escala internacional, estatal, municipal), ni micro (escala familiar, escolar, grupos de iguales). 23. Valorar la justicia social como la capacidad universal de satisfacer las necesidades (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad), dentro de un marco de conservación de la naturaleza de la que dependemos. Reconocer como privilegios las prácticas que no pueden ser universalizables. 24. Crear redes de solidaridad y restitución con las poblaciones más vulnerabilizadas. También con el resto de seres vivos. Defender los Derechos Humanos y del Niño y la Niña. Sostener el derecho de los pueblos para decidir sobre su futuro y de las personas a migrar. 25. Identificar satisfactores sostenibles, resilientes y justos enfocados hacia el cuidado de la naturaleza, los seres vivos y de todas las personas. Valorar modelos colectivos y cooperativos. Valorar la necesidad de promover una cultura de suficiencia y reparto, de vivir bien con poco. |
| Democracia  | <ol style="list-style-type: none"> 26. Desarrollar herramientas para la reflexión y la toma de decisiones colectivas que incluyan a quienes no pueden o no se les deja opinar (infantes, poblaciones lejanas, generaciones futuras, otras especies). 27. Valorar las aportaciones de mujeres y hombres diversos (clase, origen, género, opción sexual, funcionalidad, etc.). Valorar la interculturalidad. 28. Defenderse y regular conflictos socioambientales e interpersonales de forma no violenta, y actuar en contextos polarizados. |
| Técnicas ecosociales  | <ol style="list-style-type: none"> 29. Analizar la tecnología desde el punto de vista ecosocial. Cuestionar la neutralidad de la tecnología. Sopesar todos sus impactos, incluyendo los negativos. 30. Asumir la incapacidad humana de entender plenamente y menos de controlar los sistemas complejos. Asumir que el sistema tecno-científico, como creación humana que es, siempre será limitado. Defender el principio de precaución. 31. Manejar técnicas ecosociales. |

La forma de realizar esa evaluación debe ser consecuente con el enfoque ecosocial. Esto implica que no ha de ser un instrumento de poder, sino una herramienta compartida de aprendizaje

— **Construcción colectiva del conocimiento.** Uno de los elementos importantes del enfoque ecosocial es el fortalecimiento democrático. En el ámbito escolar, un espacio central para practicar la democracia es la construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque permite, además, practicar la solidaridad y la ayuda mutua entre iguales. No se habla de solidaridad o de apoyo mutuo, sino que se pone en práctica. A esto se añade que esta construcción colectiva, en la que cada cual llega a sus conclusiones en interacción con el resto, es el elemento central que diferencia una educación liberadora de una manipuladora.

— **Inclusión.** La idea clave es proporcionar el andamiaje diverso que necesite cada persona para intentar que todas alcancen objetivos máximos y no se pierda ninguna aportación.

— **Aprendizaje activo.** Colocar al alumnado en un rol activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje le permite ser un sujeto en el aula (y por lo tanto en la sociedad) y no un mero objeto.

— **Mirada crítica y holística.** La mirada crítica (esa que se basa en buena información y en la escucha, y que pone todo en cuestión, incluso el paradigma ecosocial) y la holística (esa que comprende las interrelaciones complejas de múltiples factores y no segmenta el conocimiento en materias estancas) son a la vez objetivos y método de aprendizaje necesarios con el enfoque ecosocial.

Finalmente, si queremos realizar una educación de calidad con mirada ecosocial es imprescindible **evaluar** si se están alcanzando los objetivos de aprendizaje. Es decir, evaluar los objetivos de aprendizaje ecosociales al igual que el resto. Esta evaluación además debe cumplir, como en el resto de los objetivos, una función acreditativa. De no ser así, el mensaje que estaríamos transmitiendo es que son de segundo nivel.

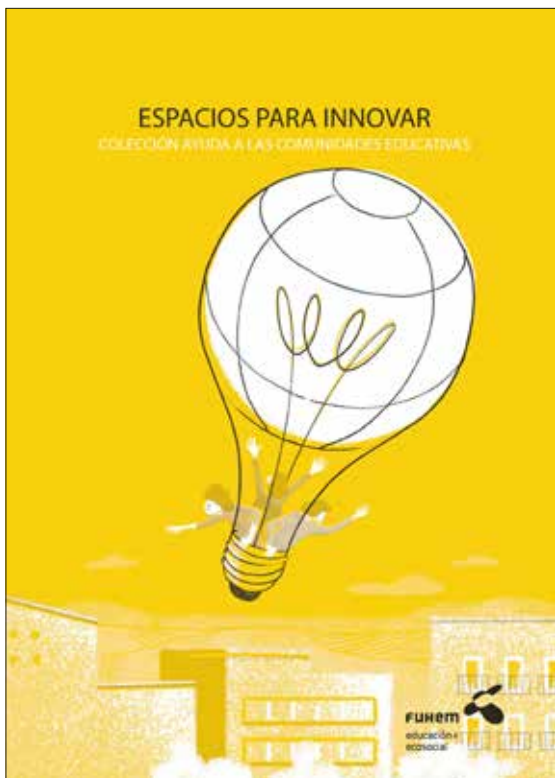
La forma de realizar esa evaluación debe ser consecuente con el enfoque ecosocial. Esto implica que no ha de ser un instrumento de poder, sino una herramienta compartida de aprendizaje.



También que la forma de realizarla ha de ser participada, lo que no niega las responsabilidades diferenciadas entre el alumnado y el profesorado. Es decir, una evaluación formativa y formadora.

Por último, aunque muchos de los objetivos ecosociales tienen una perspectiva conceptual o procedimental, son determinantes las actitudes y los valores. Abordar la evaluación de objetivos actitudinales desde una perspectiva liberadora y no manipuladora implica no coaccionar ni obligar a mostrar actitudes que pueden no ser sinceras. Sería un error que solo el alumnado que comparta los valores ecosociales pueda obtener buenas calificaciones. Es importante valorar positivamente también las posturas críticas con la perspectiva ecosocial, siempre que se encuentren argumentadas de forma sólida.

Para poder poner en marcha esta transformación curricular, la **LOMLOE** es una excelente herramienta. En primer lugar, porque pone en el frontispicio de los retos ante los que debe prepararse al alumnado, los de corte ecosocial. Es una ley que está focalizada en ese desarrollo ecosocial del alumnado, por más que haya aspectos ecosociales que no estén suficientemente recogidos en la ley, pero que se pueden abordar en su última concreción, que es la que corresponde al cuerpo docente (González Reyes y col., 2022). Y esto



sucede incluso en la transposición en las comunidades autónomas que han hecho declaraciones críticas con esta perspectiva (González Reyes y Morán, 2023). En segundo lugar, el enfoque competencial de la LOMLOE, plasmado en la programación alrededor de situaciones de aprendizaje, es una excelente herramienta de desarrollo de la perspectiva ecosocial, pues facilita y potencia la integración de la propuesta curricular que acabamos de describir (Gómez y González Reyes, 2024).

¿CÓMO REALIZAR UNA EDUCACIÓN ECOSOCIAL EN EL CENTRO?

Aunque el elemento central para desarrollar una educación ecosocial es la transformación del currículo, alcanzar profundidad en esta apuesta requiere también cambiar el centro educativo: espacios, actividades extraescolares, modos de gestión, etc. (González Reyes y col., 2022). Esta tarea requiere de una mirada estratégica como centro educativo de los puntos fuertes y débiles, sobre qué transforma más y qué estamos en disposición de abordar con las fuerzas existentes (FUHEM y Fundación SM, 2023).

Una primera forma de introducir el enfoque transversal es la incorporación de **actividades extraescolares** bajo este prisma durante todo el

curso. Algunos ejemplos son talleres sobre alimentación saludable y sostenible o extraescolares de fútbol con una perspectiva inclusiva y colaborativa, las bibliotecas tutorizadas para ayudar al alumnado más pequeño o con más dificultades de aprendizaje, o charlas formativas de corte ecosocial.

También es interesante cambiar los viajes de estudio, no para que dejen de tener un contenido convivencial y cultural, sino para que, además, lo tengan ecosocial. Por ejemplo, visitando experiencias de lucha o participando en proyectos de aprendizaje y servicio.

Entre los tiempos extracurriculares destaca el comedor. A él acude una parte importante del alumnado y tiene un gran potencial de transformación. Por una parte, el sistema agroalimentario industrial es uno de los principales agentes de la crisis ambiental y social en curso y, de manera especular, la agroecología es fundamental para abordar los desafíos del siglo XXI. Pero también es fundamental en nuestra vida. Lo es desde el punto de vista de la salud, pero también desde la perspectiva vivencial. No podemos desperdiciar este potencial educativo. Por ello, se puede transformar profundamente el comedor hacia comedores ecológicos, justos y saludables. Los ejes de este cambio son la utilización de materias primas de cercanía, temporada y ecológicas, la reducción del consumo de proteína animal hasta encajar en los parámetros que recomienda la Organización Mundial de la Salud, la mejora de las condiciones laborales, la formación del personal responsable del comedor y la reducción del desperdicio alimentario. Esta transformación, como cualquier otra, conlleva conflictos con el conjunto de la comunidad educativa, por lo que es necesario acompañarla de procesos participativos reales y herramientas de sensibilización (Esteban y col. 2019).

Otro ejemplo de espacio extracurricular serían los «Desayunos por la diversidad». Se trata de un

(...) destacamos la importancia de la transformación de los espacios en los centros educativos, prestando atención no solo a cómo aprendemos y qué aprendemos sino también a dónde lo hacemos

lugar de encuentro, formación y soporte emocional que pone el acento en la diversidad de orientaciones sexuales, expresiones e identidades de género. Allí, alumnado, docentes y familias de manera voluntaria, comparten dudas, inquietudes y experiencias en los momentos de recreo.

Un último ejemplo de tiempo extracurricular es la llegada y salida del centro. Los bicibuses y pedabuses ponen en práctica la movilidad sostenible y saludable, al tiempo de fomentan la organización entre las familias y descongestionan de coches las puertas de los centros escolares.

El lugar educa (Acaso, 2013). Bajo esta premisa destacamos la importancia de la **transformación de los espacios** en los centros educativos, prestando atención no solo a cómo aprendemos y qué aprendemos sino también a dónde lo hacemos. Así, una de las actuaciones necesarias es transformar el entorno para que sea coherente con el mensaje que se está lanzando. Por ejemplo, en muchos centros es habitual la decoración con trabajos de corte ecosocial hechos por el alumnado.

En la búsqueda de esa coherencia se debe adaptar el centro a las nuevas condiciones climáticas: aumentar los espacios de sombra mediante toldos y/o arbolado, promover la refrigeración mediante plantas, aumentar el aislamiento, etc. En este apartado, entraría también la instalación de placas solares, que son una buena excusa para realizar un trabajo interdisciplinar por parte del conjunto del centro.

Otro ejemplo de transformación espacial son los huertos escolares, que posibilitan la realización de múltiples actividades, que van mucho más allá de la siembra y la recogida. Para sacarle todo el partido a estos huertos es necesario enlazarlos con los contenidos curriculares y así construir aprendizajes más profundos (FUHEM, 2022). En realidad, el trabajo al aire libre tiene una dimensión mucho más profunda y transformadora que trasciende el huerto escolar (Wauquiez, 2021).

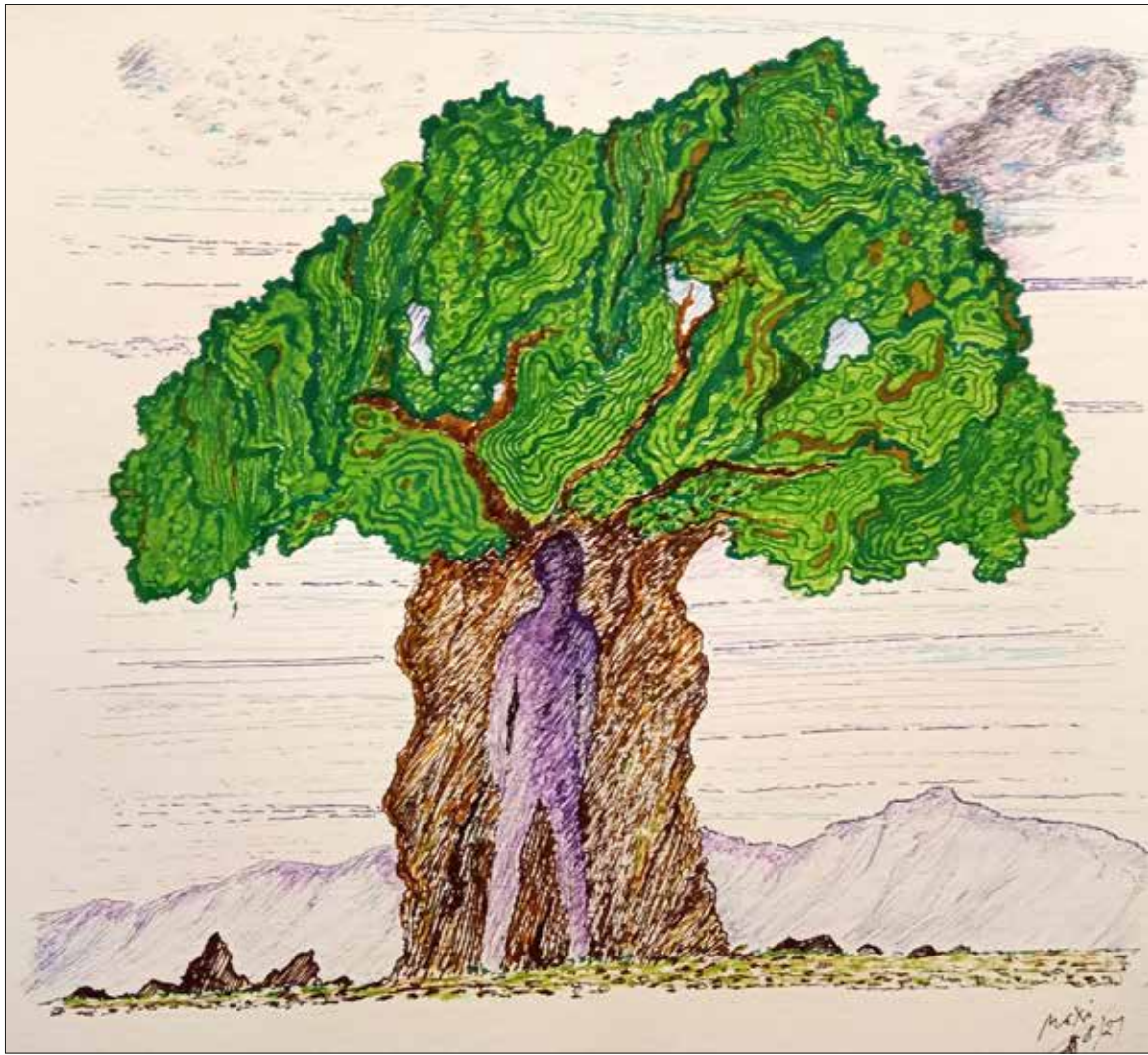
También es importante generar patios inclusivos y sostenibles. Cuando hablamos de espacios inclusivos hacemos referencia a su uso democrático para que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de utilizarlo. Por ello es imprescindible reducir o eliminar los elementos que generan exclusión por género, capacidades (motóricas y sociales), edad o intereses, y sustituirlos por el establecimiento de zonas que posibiliten diferente intensidad de actividad (baja, media, alta) y que incluyan canchas polifuncionales, gracias a la incorporación de elementos como zonas



sombreadas, lugares de escalada, areneros, huertos y, por qué no, también espacios para deportes de pelota (en plural). Cuando hablamos de espacios sostenibles nos referimos, por ejemplo, a que en ellos se puedan encontrar zonas verdes, papeleras para separar residuos o que tengan en cuenta el ciclo de vida de los materiales con los que están contruidos para reducir su impacto ambiental.

Otra iniciativa es tirar los muros de las clases, de manera que fomentemos el trabajo por rincones o ambientes de aprendizaje (no solo en infantil) y la inter-cooperación entre el alumnado aprovechando su diversidad. Estos cambios del entorno, que inspiran otras opciones metodológicas, fomentan valores como la solidaridad, y lo hacen no en abstracto, sino con prácticas diarias con personas cercanas.

No solo se debe transformar el espacio físico sino también el espacio social, es decir, todo lo que ocurre en esos lugares. La propia estructura del espacio ya modifica los comportamientos y la forma de relación. Pero no basta con la transformación morfológica, sino que deberemos fomentar acciones que permitan realizar otros usos de él, por ejemplo, a través de la dinamización de patios por parte del propio alumnado. En conclusión, el patio, los pasillos, las aulas o los baños deben



ser espacios vivos cuyos cambios y transformaciones deberían depender de las decisiones del alumnado.

Los centros educativos también educan a través de sus **modelos de gestión**. El enfoque ecosocial ha de integrar la construcción de formas y modos de toma de decisiones democráticos. Podemos practicar la democracia no solo realizando asambleas, sino también enseñando explícitamente estrategias de cómo dinamizarlas, así como técnicas concretas para fomentar la participación y la toma de decisiones en colectivo. Por ejemplo, se pueden tener Consejos Escolares vivos con capacidad de decisión real, se puede articular una asamblea regular de delegados y delegadas de aula, tanto de familiares como de alumnado, se pueden realizar consultas vinculantes sobre temas específicos, etc.

Otro ejemplo de modelo de gestión ecosocial es el tratamiento de los residuos en el centro educativo. Para ello se pueden desarrollar acciones que promuevan su reducción (a través del compostaje de residuos orgánicos o del fomento de envases reutilizables en los desayunos del alumnado), su

reutilización (a través, por ejemplo, de reusar el papel en todas las aulas) y su reciclaje (promoviendo la separación de residuos en todas las aulas y espacios comunes del centro).

La escuela constituye un conjunto de relaciones no exentas de conflictos, que son inherentes a las relaciones humanas y que, si se gestionan de manera adecuada, suponen una oportunidad para aprender y para madurar como personas y como colectivos. La apuesta es por un modelo de convivencia en positivo desde un enfoque proactivo que implique establecer relaciones basadas en el respeto, en la dignidad y en la justicia social. Un modelo a través del cual actúe la comunidad educativa y se atienda tanto a las conductas como a los factores estructurales y culturales que influyen en el clima de convivencia (Uruñuela, 2016).

Además de proporcionar los mecanismos necesarios para la prevención de conflictos, es necesario regular los que surjan a través de prácticas restaurativas, basadas en la reparación del daño ocasionado, el rechazo de la conducta desafiante (no de la persona) y el restablecimiento de las relaciones. Dichas prácticas fomentan la capacidad

La apuesta es por un modelo de convivencia en positivo desde un enfoque proactivo que implique establecer relaciones basadas en el respeto, en la dignidad y en la justicia social

de sentirse responsable del bienestar de la otra persona, además de buscar el nuestro propio e incorporan la ética de los cuidados como eje vertebrador de la convivencia. Los «círculos de diálogo» o los «círculos restaurativos» van en este sentido. (De Vicente, 2021). Pero hay más. Es positivo crear redes de ayuda entre iguales que tengan al alumnado como protagonista, como son los gemelos o gemelas de aula (parejas de alumnado que se cuidan y se ayudan), los equipos de alumnado ayudante (cuya función es contribuir a generar un buen clima en el aula, acogiendo al alumnado que llega nuevo, al que está más aislado, regulando conflictos o apoyando en situaciones de indefensión) o el equipo de mediación (encargado de realizar mediaciones formales en conflictos interpersonales). Estos espacios potencian el apoyo mutuo, permiten la prevención y regulación de los conflictos y suponen un ejercicio de empoderamiento.

En este mismo sentido, fomentar la organización de grupos de familias y alumnado autoorganizados que trabajen temáticas ecosociales es una iniciativa muy interesante que desplaza hacia ellos parte de las decisiones a tomar. Además, podemos habilitar o impulsar figuras que se encarguen de atender tareas específicas de corte ecosocial (como por ejemplo, figuras de alumnado ecosocial). Todas estas herramientas son importantes, pero probablemente, más clave que todo esto es la asunción por todo el alumnado de este tipo de miradas y responsabilidades. Para ello, es importante hacer rotatorias estas tareas. Y no solo estas, sino también las que conciernen al cuidado del espacio (arreglo de desperfectos, limpieza, cuidado de plantas).

Conseguir una **sinergia del conjunto de la comunidad educativa** en la educación de carácter ecosocial es determinante. El trabajo dentro de los centros implica al alumnado (los grupos de iguales), al profesorado y al PAS, y lo estaríamos cubriendo con las medidas anteriores. Pero

trabar alianzas con los hogares, con las familias, requiere estrategias adicionales. Para cambiar lo que sucede dentro de los centros escolares, a la vez tenemos que cambiar lo que ocurre fuera.

Estas alianzas no son sencillas ni inmediatas. Para empezar, cambian el concepto de centro educativo: tirar los muros para hacer que los patios y las aulas también sean lugares para las familias conlleva abrir los centros a su participación. Esto pasa por el reconocimiento de que ambas esferas se influyen mutuamente. Por un lado, porque la involucración de las familias es un medio para aumentar el éxito escolar, mejorar la calidad de la escuela y apoyar el desarrollo de la comunidad. Por otro, porque permite desarrollar una visión común sobre la escuela y un horizonte de futuro compartido. Esto implica ir más allá del comedor, las extraescolares y las fiestas de fin de curso. Es necesario el establecimiento de múltiples conexiones con las familias y la comunidad, ofreciendo una amplia gama de posibilidades de participación. Además de las relaciones directas que se establecen entre el profesorado y las familias se pueden generar otros espacios de participación como son las comisiones de trabajo, el AFA, las delegadas o delegados de aula o las escuelas de familias. Además es importante que las familias puedan entrar en las aulas para ayudar a la tarea docente y participar en el modo en que se lleve a cabo el currículo ecosocial, entre otras cosas. Los grupos interactivos o las tertulias dialógicas son un buen ejemplo de estas prácticas (Aubert y col., 2010).

El camino para lograr la implicación de las familias debe recorrerse también en el sentido contrario: que lo escolar penetre en las casas. Para ello, una herramienta útil es que los colegios dejen de ser únicamente lugares para la educación del alumnado y pasen a ser multifuncionales. Por ejemplo, crear «grupos de consumo» en los que el profesorado, el PAS y las familias que quieran se auto-organicen para hacer su compra ecológica y justa en el propio colegio. Esto produce que los centros escolares adquieran más significado para las familias. En primer lugar, porque vinculan discursos críticos con prácticas coherentes. También porque hacen posible que lo que sucede dentro del colegio (alimentación ecológica y saludable en los comedores) tenga también lugar fuera. Además, estos grupos representan un espacio de encuentro igualitario entre las familias y los profesionales de la educación, lo que permite tejer complicidades. Por último, estas iniciativas son una herramienta útil

para la conciliación familiar, pues permiten recoger la compra a la vez que a la prole.

Otra forma de llevar el colegio a los hogares es la elaboración o utilización de materiales didácticos con una perspectiva ecosocial, ya que los materiales didácticos no solo son una fuente de aprendizaje para el alumnado, también lo son para el profesorado, que aprende mucho de ellos al preparar la docencia, y para las familias, que también recurren a ellos cuando tienen que resolver dudas a sus hijas o hijos. Necesitamos poner en marcha herramientas que permitan formar al conjunto de la comunidad educativa en la perspectiva ecosocial y, cuando esto no puede ser a través de cursos u otros espacios formales, necesitamos recurrir a otros informales, como sería el caso de los materiales. Para este fin, pueden servir los materiales elaborados por FUHEM¹. Además, hay buenos recopilatorios de materiales didácticos².

No deberíamos conformarnos con la transformación de la comunidad educativa, sino que habría que aspirar a la del conjunto del barrio donde se inserte el centro escolar. Nuevamente, transformamos el entorno para modificar el interior. Ésta es la esencia del aprendizaje-servicio.

Finalmente, para hacer posible todo esto es imprescindible contar con un claustro motivado y formado, tarea en la que el equipo directivo debe emplearse a fondo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Esteban, A.; Fernández-Casadevante, J. L.; González Reyes, L. (2019). *Alimentar el cambio. Guía práctica, experiencias y reflexiones sobre comedores escolares educativos, sostenibles y saludables*. Libros en Acción.
- Fernández Durán, R.; González Reyes, L. (2018): *En la espiral de la energía*. Libros en Acción, Baladre.
- FUHEM. (2022). *Sembrar el aula viva*. FUHEM.

No deberíamos conformarnos con la transformación de la comunidad educativa, sino que habría que aspirar a la del conjunto del barrio donde se inserte el centro escolar

- FUHEM y Fundación SM (2023). *Autoevaluación del desempeño en educación ecosocial. Diagnóstico de centro / Diagnóstico de aula*. FUHEM, Fundación SM.
- Gómez, C.; González Reyes, L. (2024). *Elaboración de situaciones de aprendizaje*. FUHEM.
- González Reyes, L.; Morán, C. (2023). «La educación ecosocial en la LOMLOE». Coll, C.; Martín, E.; Marchesi, Á. *Nuevo currículo. Nuevos desafíos educativos. Tus proyectos, tus recursos*. SM.
- González Reyes, L.; Almazán, A. (2023). *Decrecimiento: del qué al cómo*. Icaria.
- González Reyes, L.; Chuliá, C.; Morán, C. (2022). *Educación con enfoque ecosocial. Análisis y orientaciones en el marco de la LOMLOE*. FUHEM.
- Gutiérrez, J. M. (2022). *Competencia ecosocial. Crisis global, transición ecosocial y educación*. Bubok.
- Hansen, J. E.; Sato, M.; Simons, L.; Nazarenko, L. S.; Sangha, I.; von Schuckmann, K.; Loeb, N. G.; Osman, M. B.; Jin, Q.; Kharecha, P.; Tselioudis, G.; Jeong, E.; Lacs, A.; Ruedy, R.; Russell, G.; Cao, J.; Li, J. (2023). «Global warming in the pipeline». En prensa.
- Malm, A. (2020). *Capital fósil*. Capitán Swing.
- McKay, D. I. A.; Staal, A.; Abrams, J. F.; Winkelmann, R.; Sakschewski, B.; Loriani, S.; Fetzer, I.; Cornell, S. E.; Rockström, J.; Lenton, T. M. (2022). «Exceeding 1.5°C global warming could trigger multiple climate tipping points». *Science*. DOI: 10.1126/science.abc7950.
- Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos*. Narcea.
- De Vicente, J. (2021). *Convivencia Restaurativa*. SM.
- Wauquiez, S. (2021). *La escuela a cielo abierto*. La Travesía.
- Willcock, S.; Cooper, G. S.; Addy, J.; Dearing, J. A. (2022). «Earlier collapse of Anthropocene ecosystems driven by multiple faster and noisier drivers». *Nat Sustain*, DOI:10.1038/s41893-023-01157-x.

¹ <https://www.fuhem.es/educacion-ecosocial/#section-materiales-curriculares>

² tiempodeactuar.es/nova.edualter.org/es/recursos, edukalboan.org/es/explorar, teachersforfuturespain.org/recursos-educativos, ecologistasenaccion.org/99122/campana-99-preguntas-y-experiencias-para-aprender-a-vivir-en-un-mundo-justo-y-sostenible, ecologistasenaccion.org/302036/documentos-nueva-cultura-de-la-tierra/, multiplicax17.transicionverde.es, itdtd.notion.site/ad61c68cd86b4346a7f7837ce2be1919?v=fa21de0ae-9f24ede8985aca041fdd371

SALVADOR SEGUÍ, UNA FUENTE DE INSPIRACIÓN PARA EL SINDICALISMO DE HOY

CARLOS RAMOS
FSS MADRID

Cuando nos planteamos en la Fundación Salvador Seguí-Madrid qué hacer con motivo del homenaje que suponía celebrar el aniversario de su asesinato por los esbirros de la patronal catalana de los años 20, no dudamos: Salvador había sido un inspirador de la actualización del anarcosindicalismo hispano incipiente en aquellos años e intuíamos que, por este hecho, podía enriquecer nuestra experiencia de hoy. Y para esta tarea, se puso sobre la mesa un proyecto

innovador a la vez que ambicioso: sería un trabajo coral (¡participamos 15 personas!) y polifacético: abordamos cinco temas seleccionados por su interés actual: la configuración del anarcosindicalismo como una corriente autónoma del ideario anarquista, el sindicato como el instrumento organizativo de los trabajadores y trabajadoras, la cultura/educación como instrumento identificador de la propuesta anarcosindicalista, la violencia en la lucha de clases y el nacionalismo catalán.

Nos dimos tiempo para abordar el debate interno en los cinco grupos que formamos de jóvenes y veteranos y, a partir del mes de junio de 2022, en torno a una amplia bibliografía sobre Seguí y su tiempo, nos encontramos, aportamos nuestros puntos de vista y recogimos nuestras conclusiones en textos que preparamos para presentar en mesas de debate a partir de la conmemoración prevista.

La primera observación sobre la experiencia vivida, que creo relevante, fue



la satisfacción de la mayoría por el descubrimiento de un personaje relevante no sólo en aquellos momentos, sino también en el futuro del sindicalismo, tanto hispano como mundial, y de forma especial, en el de inspiración libertaria, por las aportaciones que, aquel grupo de trabajadores y trabajadoras del que formaba parte destacada Salvador Seguí, debatieron y practicaron: el sindicato único, más allá de los sindicatos de oficio, la reducción del horario de trabajo diario a ocho horas, con carácter generalizado para, prácticamente, todas las actividades laborales, la negociación acompañada de la presión obrera como instrumento idóneo para conseguir mayores cuotas de calidad de vida para la clase trabajadora y, de forma específica, la clarificación

ideológica en torno al debate del papel de los anarquistas en el seno del movimiento obrero.

En relación con este último aspecto, Seguí y los compañeros y compañeras que apoyaron esta línea de interpretación del papel de los anarquistas en el mundo sindical, definieron con nitidez el papel de ambos: tanto el del anarquismo como fuente de inspiración teórica, como el del sindicalismo como expresión práctica de ese ideario en el quehacer cotidiano de la organización obrera, que entonces se perfilaba como la CNT. El ideario anarquista recogía un proyecto de sociedad que satisfacería los anhelos de una población obrera reducida, en aquellos tiempos de desarrollo industrial y mercantil, a fuerza de trabajo al servicio de una patronal ambiciosa y clasista; el sindicalismo

pondría en marcha todas aquellas iniciativas que permitieran acompasar los objetivos finalistas de emancipación del ideario anarquista, con la defensa de los intereses cotidianos de la clase trabajadora. De esta manera, se avanzaba

(...) un personaje relevante no sólo en aquellos momentos, sino también en el futuro del sindicalismo, tanto hispano como mundial, y de forma especial, en el de inspiración libertaria

(...) entendían que su lucha debía alcanzar a un cambio social definitivo: lo que más adelante acabaría definiéndose como anarcosindicalismo

cuantitativamente en los modelos organizativos de las obreras y obreros de todos los sectores de la producción, tanto del campo como de las ciudades, pasando de las primeras sociedades de socorros mutuos y mutualidades de carácter fundamentalmente asistencial y de apoyo mutuo, a estructuras reivindicativas preparadas para la dura lucha con una patronal que se mostraba intransigente con aquellas masas de campesinos que llegaban a las ciudades huyendo de la pobreza del campo, y que entendían que su lucha debía alcanzar a un cambio social definitivo: lo que más adelante acabaría definiéndose como anarcosindicalismo.

Fueron también esos sindicalistas, los que, en esa búsqueda de estructuras más adecuadas para confrontar con la organización patronal, dieron luz al «sindicato único», expresión que recogía un modelo organizativo que unía en una misma estructura sindical a los oficios relacionados con una misma industria o sector de la producción. Así, las sociedades de albañiles, pintores, escayolistas y todos los relacionados con el sector de la construcción, se agruparon en el «sindicato único de la construcción» fortaleciendo la unidad obrera y organizativa

que podía conjugar medidas reivindicativas y de presión más homogéneas a la vez que eficaces.

Este modelo de organización de las trabajadoras y los trabajadores libertarios se hubiera quedado cojo si no se hubiera dotado de estructuras complementarias que hicieran del sindicato la casa de los trabajadores. Seguí y sus acompañantes, en el debate permanente que se mantenía en los sindicatos iniciales de la CNT, defendieron en todos los comicios que tuvieron lugar entre los años 1911 y 1923 (nacimiento de CNT, hasta la muerte violenta de Seguí) la necesidad de poner en marcha, desde los sindicatos, ateneos y escuelas para los trabajadores y sus hijos con el fin de paliar las limitaciones de una enseñanza, en manos de la Iglesia. Se recogía así, una iniciativa nacida de la mano de educadores librepensadores y libertarios, fundadores de la escuela racionalista, que defendieron la expansión de la escuela a la clase trabajadora y sus hijos como parte de su ideario emancipador.

Así vista, la situación parecería algo idílico y nada prosaico, pero el entorno político y social de la época era más duro: dos situaciones de enorme influencia, envolvieron estos procesos ideológicos y

organizativos. Podríamos decir mejor, que ambas situaciones fueron, en gran medida, las que influyeron para que los anarcosindicalistas catalanes avanzaran por los caminos descritos arriba. Nos referimos a la violencia y el nacionalismo, objeto de debate en sendas mesas del proyecto Seguí de la FSS-Madrid.

La patronal catalana estaba compuesta por una burguesía próspera que había hecho su dinero en una apuesta, bien calculada, a la salida de la situación de pérdida de las colonias por parte de la corona española, y unos inversores extranjeros que vieron, en la situación de debilidad que ofrecía una España privada de los cuantiosos ingresos que proporcionaban las colonias, una oportunidad excepcional para engordar sus alforjas.

En efecto, las poderosas familias que habían forjado sus capitales a lo largo de siglos y

Centenario del asesinato de Salvador Seguí i Rubinat
23 sep 1887 - 10 mar 1923

Salvador Seguí, Ayer y hoy
Jornada de debates

Sábado 25 de marzo de 2023
Salón de actos de CGT (Madrid) C/ Alenza, 13

10,30 hrs. Documental "La vida de un militante obrero"
11,00 hrs. "Sindicalismo y anarquismo"
12,30 hrs. "El Sindicato" ¿Qué modelo necesitamos hoy?

16,00 hrs. "Educación y cultura"
17,30 hrs. "S. Seguí y la violencia"
19,00 hrs. "S. Seguí y los nacionalismos"

Durante la jornada se podrá visitar la exposición:
"El universo de S. Seguí"

Más información sobre los debates en: <http://shorturl.aticmoGW>

Logos of CNT, CGT, and Sindicato Salvador Seguí.



que habían sido excluidas, por parte de los reyes y comerciantes beneficiarios de ese comercio, del pingüe negocio que supuso el comercio con las colonias americanas, se habían acostumbrado a rentabilizar su riqueza en su territorio y el Mediterráneo. Conocían bien a sus paisanos de las demás clases sociales y habían ido forjando una cultura territorial que hacía del país catalán una unidad política en su imaginario. Con este bagaje, recibieron a las oleadas de hombres y mujeres del campo que, huyendo de la pobreza generada por la falta de inversión que supuso la pérdida de las colonias, buscaban en las nuevas industrias de las ciudades una alternativa vital. Y en esa situación, apostaron por mantener una explotación heredada desde el medievo, con una sociedad de castas, donde la nueva burguesía industrial ocupaba la parte más alta del escalafón.

Las condiciones laborales que ofrecieron a este ejército de desheredados que llegaban a las ciudades eran miserables, y eso permitió que, incorporados a unos incipientes sindicatos que habían sido organizados por los primeros trabajadores industriales, constituyeran una, cada vez, más numerosa clase obrera que no tenía nada que perder y mucho que conquistar.

Ese fue el caldo de cultivo que dio lugar a una situación de violencia que desbordó todas

las expectativas de los dirigentes políticos. Aquella patronal furibunda apostó por la represión ante los intentos de cambio de la penosa situación laboral que los trabajadores y trabajadoras padecían, creando grupos de pistoleros que amparados bajo la denominación de «sindicato libre» se dedicaron a perseguir a los militantes obreros que destacaban en la defensa de las reivindicaciones y encabezaban las huelgas. Enfrente, los trabajadores, encuadrados en los sindicatos libertarios, se debatían entre devolver golpe por golpe o racionalizar el uso de la fuerza. Seguí, junto a otros compañeros, apostaron por la segunda opción y, en ese camino, no compartido por una parte de compañeros enardecidos por los asesinatos de militantes por los sicarios de la patronal, y con una patronal que buscaba las cabezas de la rebelión obrera para acabar con ella, Seguí y

su compañero Peronas, fueron asesinados. No pudo ser, y las calles de Barcelona se llenaron de obreros muertos y sicarios ajusticiados.

Pero quedó una experiencia y un mensaje: la importancia de analizar las condiciones que se dan en función de los objetivos que se persiguen. Un ejemplo muy claro fue lo que se ha dado en llamar «la conquista de las ocho horas»: Tras muchos días de huelga, con una Cataluña semiparada por esta, una clase obrera en pie de guerra... y un ejército a las puertas de Barcelona, Seguí, en un famoso mitin en la plaza de toros de Barcelona, con la asistencia de veinte mil asistentes, planteó una salida posible, que, no aceptada por una parte pero sí por la mayoría, dio lugar a la consecución de las ocho horas de trabajo diario, que se convirtió en norma generalizada para todo el país, al ser homologado, por el gobierno central, este acuerdo con la patronal catalana. Detrás quedaron pelos en la gatera: detenidos que hubo

(...) una iniciativa nacida de la mano de educadores librepensadores y libertarios, fundadores de la escuela racionalista, que defendieron la expansión de la escuela a la clase trabajadora y sus hijos como parte de su ideario emancipador

(...) defendió la idea de que la revolución no podía ser fruto de una actuación en solitario de la CNT, por muy poderosa que fuera, sino que tendría que contar con otros sectores partidarios de cambios sociales

que pelear para que salieran de la cárcel después del acuerdo y otras reivindicaciones. Pero el fruto, que hoy recordamos con orgullo, pensamos, en nuestro debate, que mereció la pena.

Seguí trató con una mirada libertaria y práctica el tema del nacionalismo, exacerbado en ese tiempo, por la poderosa burguesía económica, heredera de aquella conciencia de proyecto nacional para

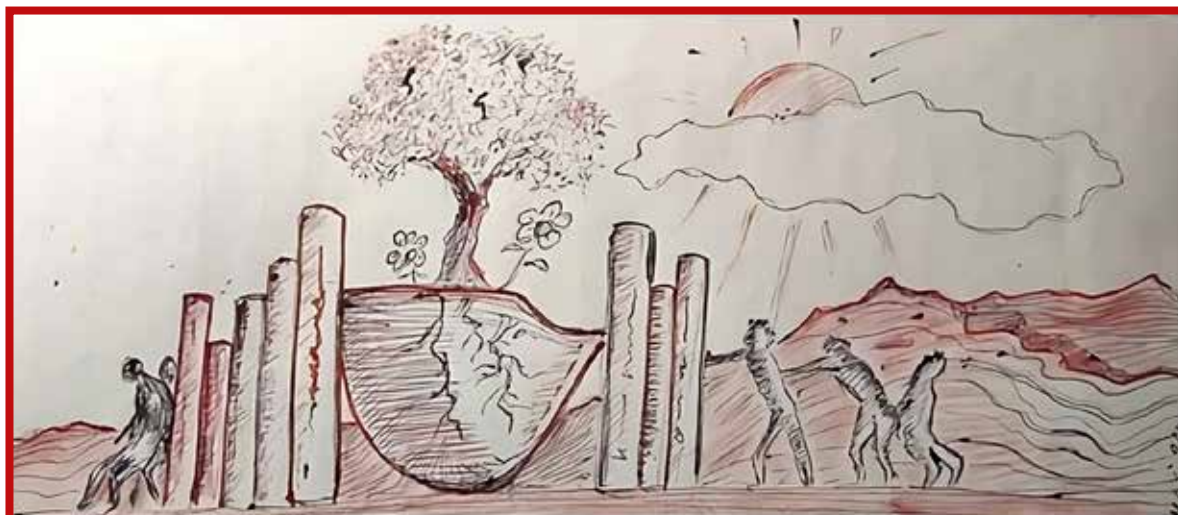
Cataluña, mencionada más arriba. Consultado Seguí por el «problema» del nacionalismo catalán en una entrevista realizada en Madrid, contestó sin pensarlo dos veces que el verdadero problema en Cataluña era la CNT. Los objetivos de la CNT eran claros —la revolución social a la que se llegaba por una acción continuada entre la clase obrera y los sectores sensibilizados por el cambio social, fueran quienes fueran los que se opusieran a estos— y ninguna otra perspectiva se cruzó en su camino.

Seguí fue censurado por algunos de sus compañeros por frecuentar los círculos políticos e intelectuales catalanes donde se hablaba de todo, también del nacionalismo, pero él siempre contestaba que la defensa de los planteamientos del sindicalismo cenetista no tenía espacios vedados. En efecto, Seguí mantuvo relaciones amables con muchos personajes de la izquierda catalana, no sólo por la razón expuesta arriba, sino pensando en la utilidad práctica de

esas relaciones: algunos abogados, vinculados a Esquerra Republicana, fueron defensores de la militancia cenetista, detenida por su participación en las abundantes huelgas y movilizaciones obreras de ese tiempo. Y también —otra diferencia con los sectores más «duros» del anarquismo catalán— porque defendió la idea de que la revolución no podía ser fruto de una actuación en solitario de la CNT, por muy poderosa que fuera, sino que tendría que contar con otros sectores partidarios de cambios sociales y por esa razón, no perdía ocasión de plantear mensajes en ese sentido en sus encuentros con ellos.

En fin, a la vista de este apresurado resumen¹ podría concluirse —nosotros así lo hicimos— lo que afirmábamos al comienzo de este artículo: Salvador Seguí fue un hombre de su tiempo, pero su pensamiento no ha dejado de tener vigencia en el mundo libertario, anarcosindicalista, y en el del sindicalismo universal.

¹ Se puede ampliar en el libro editado por CGT-Catarata, Ed. *Salvador Seguí y la actualidad de su pensamiento*, en 2023. Pedidos al SP Confederal.



Inscripción necesaria y gratuita:
jornadaspl24@gmail.com



Organizan



COMARCAL SUR MADRID
COMARCAS SUR MADRID



Dirección:

C/ Peñuelas, 41.
Madrid

VIII JORNADAS DE PEDAGOGÍA LIBERTARIA EN MADRID

La VIII Jornada fue organizada por el Sindicato de Enseñanza de la CGT de Madrid, CNT Comarcal Sur y Solidaridad Obrera. Recogemos en los números 8 y 9 de Aula Libre distintas comunicaciones y propuestas pedagógicas.

La organización desea agradecer las facilidades proporcionadas por la Fundación Anselmo Lorenzo, en cuyos locales celebramos el encuentro.

Esperamos que próximas jornadas vuelvan a ser el reflejo de esa Pedagogía que nos une y con la que aspiramos a construir una escuela nueva.

ARREPENTIDO, un monólogo incluido en *Teatro antimilitarista (contra las guerras y sus secuaces)*. Edición 2023, obra de Maxi de Diego.

TALLER SOBRE PALESTINA, Yolanda Juarros Barcenilla.

TALLER SOBRE PALESTINA

YOLANDA JUARROS BARCENILLA

Este taller fue presentado en las VIII Jornadas de Pedagogía Libertaria celebradas en Madrid el pasado mes de febrero, organizadas por CNT Comarcal Sur Madrid, CGT Sindicato de Enseñanza de Madrid y Solidaridad Obrera. El origen de la propuesta está en el trabajo desarrollado por la autora en la web EDUCARUECA. «Conflictos en el aula, conflictos en el mundo. Herramientas para su regulación, y en la organización» Mujeres de Negro contra la Guerra, Madrid.

El taller tiene como objetivo conocer los orígenes del conflicto Israel-Palestina para buscar alternativas que permitan que la paz favorezca la convivencia en esa zona.

Las actividades pueden adaptarse tanto a secundaria y bachillerato como a los últimos cursos de primaria.

El enfoque socio-afectivo (<https://www.educarueca.org/spip.php?article394>) es la base principal del taller. Sentir para poder empatizar con quienes sufren con la situación actual. Conocer para poder evaluar y actuar.

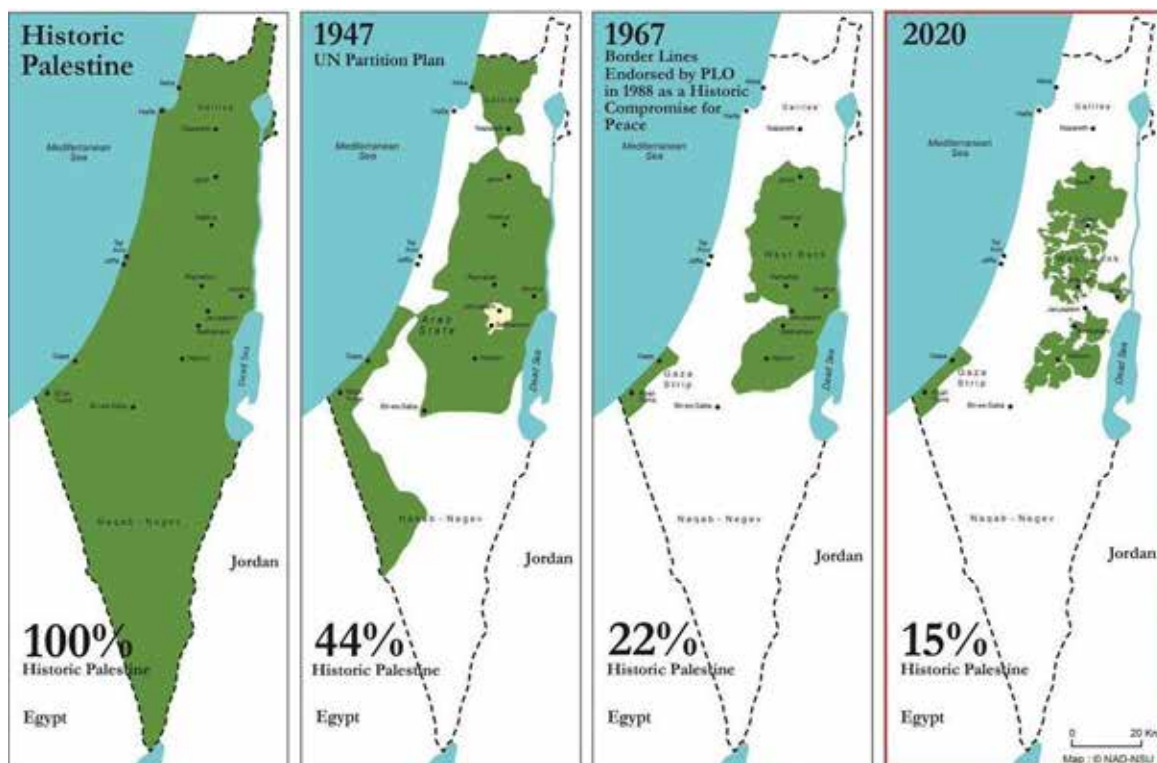
1. CÓMO Y CUÁNDO SE CREÓ EL ESTADO DE ISRAEL. POBLACIÓN

Con la primera actividad, observaremos los mapas de Palestina desde 1948 hasta la situación actual del estado de Israel y los territorios de Cisjordania y Gaza. Se trata de ver cómo ha ido evolucionando la población. Es importante analizar el significado de la Nakba y de sus consecuencias con los campos de personas refugiadas en los países limítrofes.

2. ORIGEN. OBJETIVOS DE LA ONU. DERECHO A VETO. RESOLUCIONES NO CUMPLIDAS POR ISRAEL

Investigamos:

¿Cuándo se creó la ONU? ¿Objetivos? ¿Qué papel juega la ONU en el conflicto Israel-Palestina? ¿Cuántas resoluciones ha acordado la ONU para mediar en el conflicto que no ha cumplido Israel? ¿Cuál es la respuesta internacional?



¿Qué países tienen derecho al veto? ¿Qué países se suelen posicionar a favor de Israel? ¿De qué se ocupa la UNRWA (United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East)? ¿Cuál es la posición de Israel frente a esta agencia de la ONU? ¿Alternativas a esta ONU?

En el siguiente enlace podemos ver un vídeo corto con una propuesta de Malasia sobre la abolición del poder de VETO en la ONU. <https://www.educarueca.org/spip.php?article1048>

Después de ver este vídeo podemos debatir sobre lo que nos parece la alternativa que ofrece. ¿Traería algún cambio? ¿Estáis de acuerdo con que así se podría acabar con las guerras imperialistas?

La Nakba,
expulsión de
700.000
personas
palestinas
desde 1946 a
1948.

POBLACIÓN:
Israel-9 mill
Palestina-5 mill +
Campos refugiads 3 mill

3. GRUPOS DE MUJERES PALESTINAS E ISRAELÍES POR LA NOVIOLENCIA

Mujeres de Negro, Jerusalén 1988. 10 mujeres salieron a la calle para oponerse a la política de ocupación de su gobierno de los territorios palestinos, diciendo 'STOP A LA OCUPACIÓN'.

Fue el primer grupo de la sociedad civil que se manifestó en Israel contra la ocupación y, desde entonces, han continuado haciéndolo cada viernes. Es el origen de la Red Internacional de Mujeres de Negro.

El Enlace de Jerusalén, 1994. Formado por dos organizaciones de mujeres, **Bat Shalom** (Israel) y el **Centro de Mujeres de Jerusalén JCW** (Palestina). Las dos organizaciones compartieron unos principios políticos que servían para la creación de un modelo cooperativo de coexistencia entre sus respectivos pueblos.

New Profile, 1998. Fundado como un movimiento feminista para trabajar contra el militarismo en Israel, para desmilitarizar la sociedad favoreciendo el diálogo, la tolerancia y la paz y, para reducir la discriminación social contra quienes rechazaban servir en el ejército.

Cuatro Madres, 1997. Movimiento de mujeres israelíes que consiguió la retirada de las tropas del Líbano.

El Centro Árabe-Judío para el Empoderamiento, la Igualdad y la Cooperación AJEEC-NISPED. Una de sus fundadoras en 2000

En muchos conflictos armados a lo largo de la Historia, las mujeres se han organizado para denunciar las violaciones de derechos humanos que suponen las guerras

fue **Vivian Silver**, que también participó en la fundación de **Las mujeres persiguen la paz**, movimiento de mujeres israelíes y palestinas creado tras la operación israelí sobre Gaza en 2014. Vestidas de blanco, en caminatas, recorrían Israel y la Cisjordania Ocupada para pedir a sus dirigentes un acuerdo de paz político. La última, el 4 de octubre de 2023 desde Jerusalén al Jordán. Silver fue asesinada el 7 de octubre.

Alianza para la Paz en Oriente Medio, Red de organizaciones de la sociedad civil que trabajan en la transformación de conflictos, el desarrollo y la coexistencia en Oriente Medio entre israelíes, palestinos, árabes y judíos.

Mujeres Palestinas en Acción por la Paz: organización palestina que trabaja cuestiones de género y derechos humanos y promueve la participación de las mujeres en la construcción de la paz en Palestina.

Objetoras de conciencia al servicio militar integradas en **Mesravot**, una red de activistas y refusenik (palabra hebraizada de origen ruso, con la que se designa a los objetores de conciencia en Israel) que se niegan a servir en el ejército israelí por sus políticas de ocupación. Tras el 7 de octubre, jóvenes activistas palestinos e israelíes por la paz han escrito una carta conjunta a la ONU.

Información compartida por Mujeres de Negro contra la Guerra, Madrid.

En muchos conflictos armados a lo largo de la Historia, las mujeres se han organizado para denunciar las violaciones de derechos humanos que suponen las guerras. A pesar de esta enorme capacidad para organizarse y expresar su voluntad de negociación no suelen estar presentes en las tomas de decisiones para los acuerdos de paz.

¿Cuál es el motivo?

Abrimos espacio para una lluvia de ideas con la que dar respuesta a esta pregunta. La podemos realizar recogiendo ideas en la pizarra o

bien de forma anónima, escribiendo las ideas individuales en un papel. Leeremos y comentaremos las respuestas.

4. NO HAY LIBERTAD DE EXPRESIÓN NI DE MANIFESTACIÓN

En este momento todas las manifestaciones están prohibidas si su objetivo es cuestionar la decisión del gobierno de Israel de bombardear Gaza.

Dividimos la clase en dos grupos. Uno de ellos, a pesar de esta prohibición, opta por la acción directa noviolenta y decide salir a manifestarse. En la reunión previa deciden las 5 frases que se van a corear durante la manifestación. La clase intentará consensuar estas frases.

La otra mitad de la clase se opone a esta manifestación. Prepara los eslóganes que corearán durante la contramanifestación.

EVALUACIÓN:

¿Cómo te has sentido? ¿Crees que lo que has vivido se parece a la realidad? ¿Ha habido violencia? ¿Crees que en los dos grupos había representación de ambos lados del conflicto? ¿Qué opción les queda a quienes están siendo obligados a desplazarse de su lugar de nacimiento? ¿Se puede acusar a quienes son ya segunda y tercera generación de la ocupación del territorio palestino?

Con frecuencia oímos en nuestras propias manifestaciones que se grita: «Desde el río hasta el mar, Palestina vencerá». ¿Creéis que esta frase tiene en cuenta a la población de Israel? ¿Según vuestra opinión deja esta frase espacio para una convivencia noviolenta?

5. DERECHO A LA OBJECCIÓN DE CONCIENCIA

Juego de rol: Es la hora de comer. Toda la familia está sentada alrededor de la mesa. La hija comenta que tiene algo importante que compartir con la familia. Ha decidido hacerse objetora de conciencia. Se debate en torno a su decisión. Solamente un tío de la objetora la va a apoyar. El resto estarán profundamente en contra. Se necesitan 7 personajes. Padre, madre, abuela, abuelo, hermano, tío y la protagonista.

EVALUACIÓN:

Se pregunta a cada participante cómo se ha sentido durante el juego de rol. Las personas

que han observado la actuación comentan si se parece o no a la realidad. De los dos casos se podrán sacar interesantes conclusiones. A continuación se investiga sobre el servicio militar en Israel y sobre la Objeción de conciencia tanto entre la población israelí como la palestina.

6. BDS. BOICOT, DESINVERSIONES Y SANCIONES

<https://bdsmovement.net/es>

Elaboramos una lista de boicots posibles tanto de productos como culturales, deportivos o académicos.

Y si te invitasen a comer una hamburguesa en una cadena que claramente colabora con donación de alimentos al ejército de Israel..., ¿irías?

Presión grupal: tu grupo de amigos y amigas piensa que eso del boicot a productos de Israel es una tontería. ¿Qué les dirías? Representamos la situación con varias personas voluntarias en el papel de defensa del boicot.

EVALUACIÓN:

¿Cómo te has sentido? ¿Se parece a la realidad? ¿Sería la posición de defensa del boicot algo común entre tus amistades? ¿Crees que puede tener efectos positivos en la economía del estado de Israel?

7. BANCO DE PRUEBAS PARA ARMAMENTO ISRAELÍ. KILLER ROBOTS

Una campaña contra las armas a nivel mundial que juzgamos como fundamental es: Stop Killer Robots. Con esta campaña se pretende ilegalizar las armas autónomas. Hasta ahora la legislación imperante sólo regula el «uso» de las armas. Con la Campaña Killer Robots se pretende ilegalizar su fabricación. Prohibir la investigación, el desarrollo, las pruebas, amenazar con ella, etcétera.

Con la inteligencia artificial se puede hacer que los ordenadores estén detrás de una acción, como por ejemplo: la búsqueda de alguien que el gobierno ha decidido que es un terrorista. Se utilizan las fotografías de personas y por medio del reconocimiento facial se asesina a personas que se ha decidido, sin juicio previo alguno, que son terroristas. Será el sistema del ordenador, con todos esos programas de vigilancia que tiene instalados, quien va a ir

informando dónde están esas personas y si las tiene en posición de ataque. Hará cálculos de daño colaterales y cuando lo estime oportuno atacará y matará sin intervención humana. Son sistemas que pueden decidir el objetivo y atacar sin que en ninguna de estas fases haya un solo humano que apriete el botón. Así son las armas autónomas.

Con este tipo de armas se pretende liberar de responsabilidad a los gobiernos en su toma de decisiones frente a una guerra. Utilizar estas armas es entrar en la guerra «low cost» humano. La guerra a través de los killer robots se realiza por turnos de ocho de la mañana a tres de la tarde. Cuando llegan las tres, el operario del turno que gestiona los ordenadores que controlan a los drones se va a su casa a preparar la comida a su familia. Deja el ordenador preparado y este se encargará de realizar el trabajo programado. El número de víctimas inocentes como daños colaterales lo decidirá el propio ordenador.

Información facilitada por Tica Font: <https://centredelas.org/?lang=es>

Campaña: Stop Killer Robots <https://www.stopkillerrobots.org/es/>

Documental / Película: Código in-moral V.O. inglés (con subtítulos) <https://www.stopkillerrobots.org/es/tomar-medidas/c%C3%B3digo-inmoral/>

Más de 100 periodistas han sido asesinados en Gaza desde el 7 de octubre. ¿Crees que es posible que el periodismo sea un objetivo a destruir en un conflicto armado?

¿Se puede considerar un avance de la humanidad que la ciencia esté al servicio de la guerra?

¿Sabías que España es el 8º fabricante de armas del mundo? Cada 2 años se celebra en IFEMA - Madrid una feria de armas. Se llama FEINDEF. Quienes la defienden dicen que da impulso a la economía.

Son sistemas que pueden decidir el objetivo y atacar sin que en ninguna de estas fases haya un solo humano que apriete el botón. Así son las armas autónomas

¿Qué opinas sobre este fragmento de un poema de Bertold Brecht (1898 - 1956, Alemania)?

... Vuestro tanque, general, es una potente máquina.

Devasta un bosque y aplasta a cien hombres.
Pero tiene un defecto:
Necesita un conductor.

8. OBEDIENCIA Y DOCILIDAD

Así lo define Georges Bernanos (1888 - 1948, Francia)

«Hace mucho tiempo que pienso que si llega el día en que la creciente eficiencia de la técnica de la destrucción hace que nuestra especie acabe desapareciendo de la tierra, no será la crueldad la responsable de nuestra extinción, ni mucho menos, ni por supuesto, la indignación que despierta la crueldad, ni las represalias y venganzas que trae consigo..., sino la docilidad, la falta de responsabilidad del hombre moderno, su servil aceptación básica de los códigos vigentes. Los horrores de los que hemos sido testigos y los horrores aún peores que veremos no indican que en el mundo esté aumentando el número de los rebeldes, los insubordinados e indomables, sino que lo que aumenta de manera constante es el número de hombres obedientes y dóciles.»

¿Ante el horror, está creciendo la rebeldía y la insubordinación o está creciendo la obediencia, la docilidad y el silencio?

Explica las posibles causas.

9. EL VALOR DE LAS PALABRAS

Clasifica estos conceptos entre negativos y positivos. Una vez clasificados en dos grupos colócalos en orden de importancia. Es importante intentar llegar a un consenso. Se comienza de forma individual. A continuación se va llegando a acuerdos entre parejas. Luego en grupos de 4 y así sucesivamente hasta que se consiga en consenso total en el aula.

Insubordinación - obediencia - rebeldía - noviolencia - docilidad - killer robots - desobediencia - manifestación - seguridad - paz - información - acción - colonización - resistencia - nacionalismo



10. SOLO EL DIÁLOGO Y LA NEGOCIACIÓN TRAERÁN SEGURIDAD Y PAZ

¿Qué es seguridad?

La ONU define la seguridad como la condición por la que se considera que los Estados o los individuos están expuestos en pequeña medida al peligro de un ataque militar, a penurias económicas, presión política e injusticia social.

¿Hay seguridad en los estados del mundo occidental? ¿Qué necesitamos defender en nuestra sociedad? ¿Cómo se podría mejorar la vida de la ciudadanía?

Se divide la clase en cuatro grupos que debatirán sobre este tema. Una persona de cada grupo presentará los acuerdos al pleno de la clase.

11. LA DESHUMANIZACIÓN PARA PODER ASESINAR

Para asesinar con sensación de impunidad es necesario deshumanizar al enemigo, convertirlo en solo un objetivo a destruir, en una cifra sin significado humano alguno.

En esta actividad te pedimos justo lo contrario. Observa la imagen. Cada persona que llega a formar esa cifra es un ser humano, con su presente, su pasado y su futuro sin realizar. Vas a intentar

darle un nombre, una edad, una historia de vida con sus gustos, sus deseos, sus sueños, su familia y amistades. Intenta contarnos quién es esa persona que tú has imaginado representada como una unidad dentro de esas cifras tan enormes.

Leemos todas las historias en voz alta y evaluamos cómo nos hemos sentido al escucharlas. ¿Será así la realidad? ¿Ha faltado o sobrado algo? ¿Y si fuera un familiar tuyo o una amistad... qué sentirías?

LA MASACRE DE ISRAEL
EN GAZA SUPERA LOS
30.000 MUERTOS: LA
MAYORÍA SON MUJERES,
NIÑOS Y NIÑAS

8.800
MUJERES

13.230
MENORES
DE EDAD

340
ESPECIALISTAS
EN SANIDAD

132
PERIODISTAS



- Armas autónomas
- Armas
- Cisjordania
- Colonos
- Comercio de armas
- Desobediencia
- Diálogo
- Educación para la Paz
- Fabricación de armas
- Gaza
- Genocidio
- Guerra
- Israel
- Libertad de expresión
- Manifestación
- Mujeres
- obediencia
- objeción de conciencia
- Palestina
- Paz
- Periodistas

12. ORDENAD EN GRUPOS LOS SIGUIENTES CONCEPTOS SEGÚN SU RELEVANCIA EN LA RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO. COMIENZA POR LOS MÁS POSITIVOS HASTA LLEGAR A LOS MÁS NEGATIVOS

Tratamos de llegar a un consenso en toda la clase situando los 5 primeros y los 5 últimos.

¿Cómo ha sido la consecución del consenso, fácil o difícil? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Se ha escuchado vuestra opinión en el grupo

pequeño o en el grande? ¿Se parecerá esta negociación a una negociación por la paz? ¿Qué hace falta para que el diálogo funcione?

EVALUACIÓN

Preguntamos qué tal se han sentido en el debate para llegar al consenso tanto en los pequeños grupos como en el grande. ¿Ha participado todo el alumnado? ¿Algunas personas han hablado muy poco? ¿Otras han hablado demasiado? ¿Es importante escuchar todas las voces?

ARREPENTIDO

ARREPENTIDO es un monólogo incluido en Teatro antimilitarista (contra las guerras y sus secuaces).
Edición 2023, obra de Maxi de Diego¹.

La obra se representó durante las VIII Jornadas de Pedagogía Libertaria de Madrid, celebradas el 17 de febrero de 2024 mediante una adaptación y dramatización diseñada por David Graindorge, Nicolás Olucha y Héloïse Winter.

Maxi de Diego es un profesor de Lengua y Literatura con una amplia producción teatral que aborda el espacio más joven, los intereses, preocupaciones y esperanzas que pueden contemplarse como espectadores, pero invitando a transformar el mundo, a un compromiso ético, lúdico, ecológico y pacifista. Su generosidad para que estudiantes y profesorado trabajen y recreen textos como el que reproducimos, añade el componente de creatividad necesaria para construir cultura y compromiso. Algunas de sus obras se han representado en numerosos institutos.

Recientemente ha editado una selección de textos para jóvenes con el título *Teatro para jóvenes y educación para la paz. Textos*, que incluye una introducción en la que aborda cuestiones metodológicas y de contenido. Igualmente puede consultarse en su blog:

<https://teatrojuvenilmaxidediego.blogspot.com/2024/02/teatro-y-educacion-para-la-paz.html>

CRECIDA

Con la sangre hasta la cintura, algunas veces
con la sangre hasta el borde de la boca,
voy
avanzando
lentamente, con la sangre hasta el borde de los
labios
algunas veces,
voy
avanzando sobre este viejo suelo, sobre
la tierra hundida en sangre,
(...)

Fragmento, Blas de Otero

¹ Puede leerse en: <https://teatrojuvenilmaxidediego.blogspot.com/2023/10/teatro-antimilitarista.html>

ARREPENTIDO (O CÓMO DECONSTRUIR UN PANFLETO)²

Rueda de prensa de un ministro de defensa de un país indeterminado, unos 60 años, viste un traje impecable, cabello blanco engominado.

MINISTRO DE DEFENSA: Por favor, no me hagan fotos. Retiren sus cámaras. No haré ninguna declaración hasta que las hayan retirado. No quiero que lo importante sea mi imagen. Si quieren una, cójanla de sus archivos. Por otra parte, lo que voy a decir es tan delicado que no quiero distraerme con el sonido de sus fotos. *(Espera unos instantes a que las cámaras sean retiradas, mientras bebe agua y repasa sus papeles.)*

Así está mejor, sus cámaras no pueden reflejar mi vergüenza, mi arrepentimiento. Supongo que un buen titular para sus periódicos podría ser: el primer ministro de defensa del mundo que presenta su dimisión irrevocable por arrepentimiento. *(Silencio. Escruta las miradas de los periodistas.)* Mi arrepentimiento y mi vergüenza se dan la mano, pero ninguno de los dos es lo más importante de mi comparecencia. Mi dolor, siento una profunda tristeza por todo el sufrimiento que he causado. Pero vayamos al centro del asunto. ¿Saben ustedes que el año 2013 ha sido en el que más guerras hemos sufrido desde la Segunda Guerra Mundial? Tampoco les costará comprobar que el gasto militar mundial era en 2010 de 1,6 billones (con b) de dólares. Y que entre 2001 y 2010 se incrementó en un 50,3 %. O que nuestro país ocupa el séptimo lugar en la lista de exportadores de armas.

Soy culpable: yo he colaborado con esa miserable realidad, y no solo como ministro. También fui accionista, consejero y directivo de varias empresas de producción y venta de armas. *(Bebe agua.)* Con mi iniciativa en el gobierno hemos ocultado las verdaderas cifras de mi ministerio detrás de partidas de otras carteras. ¿Saben por qué? Para prevenir reacciones contrarias de la opinión pública. Me arrepiento, sí, sobre todo, de dar mi voto en el consejo de ministros a la reducción de la ayuda oficial al desarrollo, ya de por sí insuficiente. Pero el origen de mi mayor vergüenza y dolor, sí, dolor, ha sido el conocimiento de lo que está ocurriendo

Teatro para jóvenes y educación para la paz
Textos

Maxi de Diego



en Siria desde hace tres años. Ustedes tienen los datos, algunos medios en los que trabajan los han publicado. Miles de muertos, millones de desplazados, algunos de ellos intentando cruzar nuestra frontera obscena para los derechos humanos. *(Bebe agua.)* Ya va siendo hora de que en lugar de tantas reuniones de alto rango para enriquecer nuestros negocios o planificar nuevos sistemas de defensa o de guerra, llamémoslos por su nombre, los gobiernos se reúnan para desarrollar otro sistema de resolución de conflictos. Ya va siendo hora de planificar desde las Naciones Unidas un verdadero proyecto de desarme universal. *(Bebe agua.)* ¿Saben?, a veces leía opiniones parecidas a estas por las que estoy justificando mi arrepentimiento en revistas y blogs pacifistas, antimilitaristas, dicen ellos. Me reía, de verdad, me reía. Los consideraba ingenuos, infantiles, inútiles,

² Texto del que se realizó lectura dramatizada en la XX edición del Maratón de Monólogos organizado por la asociación Autoras y Autores de Teatro en 2015.

parásitos sociales. ¡No! Los parásitos sociales somos nosotros. Se podrían solucionar tantas necesidades con lo que dedicamos a preparar y a hacer la guerra... (*Se desajusta el nudo de la corbata.*) A partir de ahora considérenme el primer ministro de defensa arrepentido, tal vez del mundo, no lo sé. Es posible que tenga que esconderme, porque entre los documentos que les he entregado hay datos probados que demuestran las conexiones económicas entre políticos y las industrias de la guerra. Y de estas con medios de comunicación. Tengo miedo, alguien puede querer vengarse... Tal vez, ahora mismo entre ustedes haya informadores privados del gobierno, a pesar de haber convocado mi comparecencia en este teatro, un espacio nada convencional para estos asuntos. La he mantenido en secreto para que nadie intentara «silenciarme». Cuando salga de aquí no podrán encontrarme. No creo que den conmigo. No me pregunten cómo voy a huir. Lo he estudiado todo con sumo detalle. Voy a empezar a trabajar desde abajo, para compensar a la gente humilde de todo el sufrimiento que les he causado y por todo el dinero que les hemos robado, que he robado. (*Bebe agua.*) Eso es todo lo que quería decirles. Bueno, no, déjenme añadir algo más. Por si quieren investigar, aunque no sea lo más importante, sí ha influido en mí, en mi decisión personal. Hoy es un día significativo en mi vida. Hace tiempo, tal día como hoy ocurrió algo en mi familia. Cuando veía tantas imágenes de niños heridos, muertos, hambrientos, nunca quería relacionarlo con aquello. Mi posición de hombre poderoso, me impedía cualquier debilidad, cualquier llanto. Han pasado muchos años, pero aunque ustedes no lo sepan, mi decisión de comunicarme con ustedes hoy no es casual. Es un homenaje. Póstumo. (*Bebe agua, se desabrocha el botón superior de su camisa.*) Unos días después de aquel, alguien, no conseguí averiguar quién, me dejó sobre la mesa de mi despacho un libro de poesía de Blas de Otero. Me refiero a mi despacho de una de las industrias de la guerra de las que era consejero. En el libro un marcapáginas me llevó a una poesía señalada con una equis. Se titulaba *Crecida*. Apenas lo leí entonces, pensé que teníamos un pacifista infiltrado, pero no le di demasiada importancia, una poesía me parecía algo insignificante e inofensivo. Sin embargo, llevo meses volviendo una y otra vez a esos versos. Casi a diario recorro esas palabras desoladoras

«(...) voy
avanzando sobre este viejo suelo, sobre
la tierra hundida en sangre,
voy
avanzando lentamente, hundiendo los brazos
en sangre,(...)»

Le doy vueltas y vueltas en mi cabeza a su ir y venir rítmico como si fuera una melodía que no puedes olvidar, como un réquiem. (*Bebe agua y se quita la chaqueta.*) Disculpen la informalidad, pero es que me siento un poco mareado. (*Bebe agua y se seca el sudor de la frente con un pañuelo.*) Aunque no se lo crean, he querido leerla en el consejo de ministros. No, no se rían, por favor, no se rían. (*Pausa, observa a su auditorio.*) Lo que les estoy contando es completamente cierto. (*Bebe agua.*) Varias veces lo he intentado pero no he podido. No he sido capaz, me temblaban las piernas, les miraba y, aunque estaba a punto de sacar el papel donde lo llevaba escrito, sus miradas de hiena, sus palabras tenebrosas, me paralizaban. Y entonces esos versos me invadían y casi me hacían gritar

«(...) mis pies
pisan sangre de hombres vivos
muertos,
cortados de repente, heridos súbitos,
niños
con el pequeño corazón volcado, voy
sumido en sangre (...))»

Empecé a tener miedo a los demás ministros y ministras, a sospechar que sabían algo, que me leían el pensamiento. Que mi cara reflejaba los versos que me habían conmocionado, esos y otros que leía como un bálsamo, del propio Blas de Otero y de otros. Creo que en cierto modo he enloquecido y que esta locura es la que me ha situado hoy frente a ustedes

«(...) Traigo una rosa en sangre entre las manos ensangrentadas. Porque es que no hay más que sangre,
y una horrorosa sed
dando gritos en medio de la sangre.»

(*Bebe agua, se abrocha el botón superior de la camisa, se ajusta la corbata, se pone la chaqueta, se seca el sudor con un pañuelo y vuelve a beber agua.*) Ahora sí, pueden ustedes preguntar. (*Oscuro rápido.*)

Pedagogías de la disidencia en América Latina

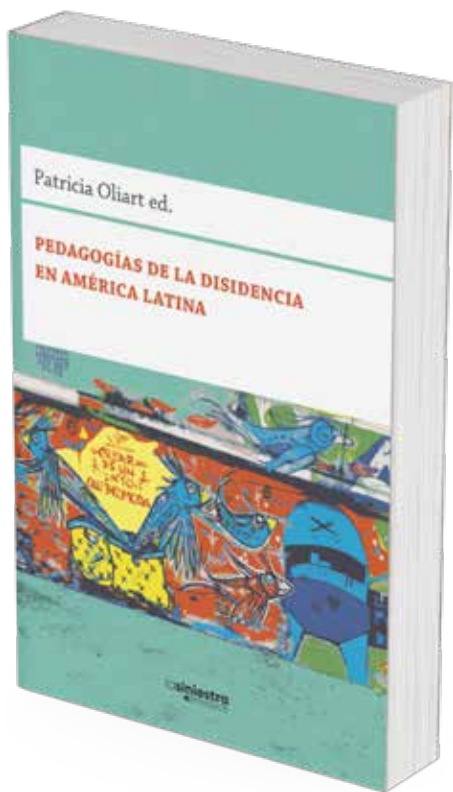
Patricia Oliart ed.

La Sinistra, ensayos

Lima, 2020

224 páginas

ESCRIBE RESEÑA: Miguel Á. Martínez



Las miradas sobre una realidad opresiva se empeñan en romper los muros —no tan invisibles— que políticas tradicionales, inmovilistas o cobijadas como el alumnado aventajado del neoliberalismo alcanzan con profundos cimientos. La obra que coordina la

profesora peruana Oliart se acoge a la pedagogía de la esperanza, de la que habló Paulo Freire, convirtiéndose en una eficaz analista, atenta a voces diversas, a proyectos que escapan de la opresión mediante actitudes revolucionariamente creativas o desde un hondo dolor que expande un grito capaz de enseñar dónde se hallan las respuestas, cómo se construyen actitudes de resistencia y conocimientos desbordantes de sabiduría. Desde la «enorme diversidad de espacios de intervención cultural», la autora reflexiona junto con Freire, Boaventura de Sousa, Rancière —entre un ramillete de personas que actúan desde el pensamiento comunitario y político— localizando en la conciencia y en la identidad cultural dos de las vivencias que expanden la pedagogía liberadora desde la acción, desde el compromiso contra las situaciones en las que se generan la opresión y la reproducción: patriarcado, racismo, ecocidio...

Los capítulos que configuran el libro presentan experiencias dialógicas que surgen desde el reconocimiento de la injusticia y la opresión, de los límites impuestos por un capitalismo en ocasiones mantenido gracias a la obediencia, a la acomodación a las situaciones estructurales que perviven para mantener las distancias entre opresor y oprimido, entre el capital y el trabajo. Solo una mirada disonante, una artística actitud, una ruptura en el espejo harán brotar grietas para que fluyan las culturas sin límites dominantes.

Las crónicas radiadas por Pedro Lemebel, emocionante lucha contra el silencio y la desmemoria, creando conocimiento desde su radio comunitaria son analizadas por Castillo reconociendo el trabajo creativo primero como maestro y, después, como locutor: figura en simbiosis con los resistentes a la desmemoria y en permanente diálogo de la Historia y las circunstancias del presente.

Una pedagogía denominada «de fractura» por Díaz, Duarte y Monsalves, que se enfrenta a un sistema carcelario incapaz de reinsertar a jóvenes, tratando de hacerles protagonistas de su espacio socioeducativo, escuchando sus voces,

Solo una mirada disonante, una artística actitud, una ruptura en el espejo harán brotar grietas para que fluyan las culturas sin límites dominantes

denunciando las violencias de una cárcel deshumanizada.

El bilingüismo quechua-castellano, diseñado desde una institución estatal peruana, es analizado por Zavala quien enfrenta un modelo estatalizado y sumatorio a proyectos llenos de creatividad, protagonizados por jóvenes que avanzan desde el *alteractivismo*. Apuntan al reconocimiento de los invisibles a través de la creación de nuevas estructuras comunitarias y la flexibilización a través de las letras y sus músicas, con la denuncia de cómo el neoliberalismo también convierte en negocio todas las lenguas.

La fotografía es un recurso pedagógico esencial, una herramienta poderosa que se utiliza como metodología para desvelar como grupo que

estudia, que reflexiona y analiza situaciones de injusticia. Oliart y Triquell nos presentan el trabajo de varios colectivos fotográficos que construyen proyectos en los que la sociedad se reconoce para reflexionar sobre las implicaciones de su propia mirada sobre el racismo, el feminismo o la represión de la juventud.

Biram nos acerca a las experiencias de los bachilleros populares, que continúan siendo una alternativa enraizada en los anarquistas españoles e italianos que emigraron a finales del XIX y principios del XX. Desde la autonomía de las asambleas participativas orientan los proyectos donde vivenciar los aprendizajes significativos. Bachilleros que renuevan, que se insertan en la sociedad frente

a los modelos estatales, normativizados, clasificatorios y descontextualizados.

Alba Griffin estudia la figura de Diego Felipe, un grafitero colombiano de dieciséis años muerto a balazos por la policía de Bogotá mientras pintaba en un puente de la capital. La significación del arte y su empleo como medio para denunciar la cotidianidad y romper con las justificaciones de una violencia estructural.

Las *Pedagogías de la disidencia en América Latina* son el aula sin muros, de ventanas abiertas, donde poder escapar llevando en nuestro camino ese programa de radio, ese grafiti, esa obra de teatro, ese documental donde la voz de la comunidad educativa dialogue con otras voces para aprender de manera comunitaria.

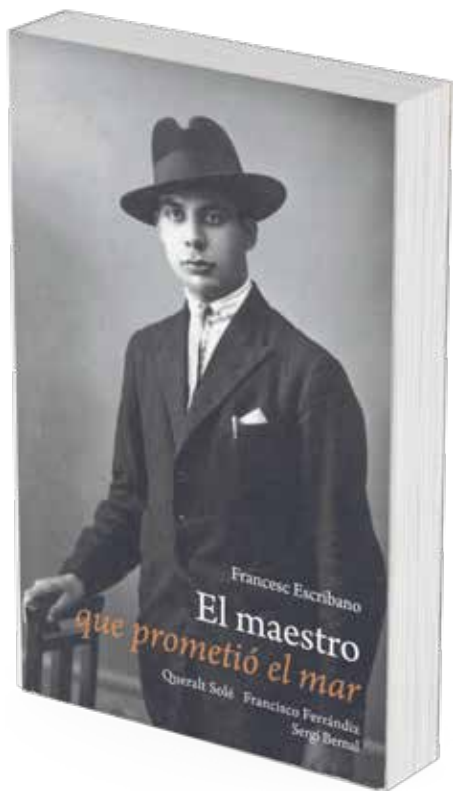
El maestro que prometió el mar

Directora: Patricia Font, 2023

«Y la fantasía de unos niños que suben y bajan la loma sólo la loma, la ingrata loma, disparase hacia Lejanía para hundirse en la vastedad líquida, misteriosa, sublime... También ellos, los niños, saben del mar sin haberlo visto nunca.»

Antoni Benaiges, prólogo de sus cuadernos *El mar. Visión de unos niños que no lo han visto nunca*.

ESCRIBE RESEÑA: Paco Marcellán



El hilo de la memoria histórica, como recuperación de un pasado vivido por una generación y olvidado por sus descendientes inmediatos, es el eje de esta emocionante

película dirigida por Patricia Font. En ella se superponen la búsqueda de los restos de su bisabuelo por parte de Ariadna —una histriónica, en mi opinión, Laia Costa— en una fosa común en los Montes de la Pedraja, Burgos, con la experiencia de un maestro republicano, Antonio Benaiges —interpretado por un emotivo Enric Auguer— que trabajó durante el bienio 1934-1936 en Bañuelos de Bureba, en la provincia de Burgos, desaparecido en las terribles sacas fascistas en julio de 1936 tras el golpe de estado que alumbró una desgarradora guerra civil y que fue particularmente salvaje en las zonas rurales que quedaron en poder del ejército franquista con el auxilio inestimable de la Iglesia y la derecha.

El abuelo de Ariadna, un personaje clave en esta historia y que revive Ramón

Aguirre, había sido alumno de Benaiges en la escuela de Bañuelos y conserva retazos en su memoria del impacto del maestro que cambió una visión estrecha del mundo tanto a él como a sus compañeros y compañeras de la escuela. La llegada de Benaiges al pueblo para reemplazar al cura, que se había ocupado de la formación escolar —¿...?— siguiendo las rigideces autoritarias en el aprendizaje propias de la época, constituye un aldabonazo en el marco no solo de los niños y niñas sino también de sus familias. Rompiendo la estructura tradicional del espacio escolar, la separación en los pupitres de niños y niñas pero también la de las jerarquías sociales (el alcalde, los campesinos); introduciendo la imprenta escolar como instrumento de creación y reflejo no solo de individuos sino del intercambio colectivo, de la proximidad entre el maestro, compañero de vida, y quienes estudian por una obligación legal —en este sentido cabe recordar el esfuerzo de los gobiernos republicanos por ofrecer un acceso a la educación de manera intensiva tanto en el medio urbano como en el rural— con roles establecidos en el marco de una sociedad de clases, la película muestra las dificultades del cambio, en el corto plazo, de pautas escolares y el papel que los alumnos y alumnas desempeñan en el proceso de aprendizaje.

Las gentes de Bañuelos están reflejadas en personajes como el alcalde, cuya hija, también alumna de Benaiges, no quiere y rechaza recordar la experiencia escolar vivida, en el marco de la búsqueda por parte de Ariadna, de testimonios de la época. El hosco

(...) esa necesaria memoria reivindicativa de los maestros republicanos, socialistas y libertarios que llevaban una escuela nueva en sus corazones debe servir también para visualizar a las maestras republicanas, socialistas y libertarias

cura del pueblo, los alumnos y alumnas, sus padres y madres, que proyectan un futuro para sus hijos e hijas basado en continuar las actividades cotidianas del medio rural interpretando el paréntesis escolar como algo obligado. La casera, personaje básico para solventar las necesidades de la vida cotidiana del maestro, y los falangistas que llegan al pueblo para «depurar responsabilidades» entre aquellas personas que han introducido «ideas malignas y antipatriotas» a las «gentes de bien» habituadas a obedecer al poder local, también aparecen reflejados. La detención de Benaiges y el escarnio de su exposición popular tras ser brutalmente torturado como «aviso para navegantes» imposibilitan la visibilización de sentimientos cercanos por parte de quienes han aprendido de él y con él. Me recuerda

a las escenas finales de la película *La lengua de las mariposas*, dirigida José Luis Cuerda en 1999 y basada en la novela del mismo título de Manuel Rivas, en la que Fernando Fernán Gómez da vida a un maestro republicano, en una aldea gallega, que ha tratado de llevar a cabo una tarea similar a la de Benaiges y sufre el escarnio popular, en el que participa uno de sus alumnos con el que ha tejido unas relaciones fraternales pero que le apedrea mientras se lo llevan detenido en una carreta.

Como señala en una entrevista la directora Patricia Font «me parece interesante la tesis según la cual somos capaces de heredar las heridas de nuestros antepasados. En el film, los hechos que suceden en el pasado tienen consecuencias sobre los personajes del presente y la relación entre ellos. Este relato gira en torno a la memoria, tanto a la pérdida de ella como a la importancia de mantenerla.»

Añadiría que esa necesaria memoria reivindicativa de los maestros republicanos, socialistas y libertarios que llevaban una escuela nueva en sus corazones debe servir también para visualizar a las maestras republicanas, socialistas y libertarias que sufrían, además, el hecho de ser mujeres en el marco de un rechazo social agudizado en el medio rural por esa visión tradicional de la mujer en casa dedicada a mantener la estructura patriarcal. ¿Para cuándo una aproximación fílmica a Teresa Mañé, Antonia Maymón, Ana Villalobos, Justa Freire, María Sánchez Arbós o Rafaela Gómez Quesada? Las directoras de películas y documentales tienen la palabra. Desde *Aula*

Libre insistiremos en este mensaje.

NOTAS SOBRE ANTONI BENAIGES

Nacido en Montroig del Camp, Tarragona, en 1903, Antoni Benaiges fue un maestro republicano militante de FE-TE-UGT que, en 1934, en pleno Bienio Negro republicano, fue destinado a la escuela de Bañuelos de Bureba (Burgos) donde impartió clases de primaria utilizando la imprenta y otras técnicas de aprendizaje en el marco del proyecto Escuela Nueva promovido por Célestín Freinet. Durante los dos años que ejerció en Burgos colaboró intensamente con la Agrupación Republicana y fue miembro de la Casa del Pueblo de Briviesca. Era uno de los más destacados articulistas del semanario de izquierdas *La Voz de la Bureba*. Durante el verano de 1936 tenía previsto viajar con su alumnado a la casa familiar en Montroig del Camp y mostrarles la costa de Tarragona: la primera ocasión en que los niños y niñas de ese pueblo de Burgos iban a visitar el mar. Como preludeo a este viaje, y en la línea de los cuadernos escolares de la metodología Freinet, elaboraron de forma colectiva, en enero de 1936, un cuaderno titulado *El mar. Visión de unos niños que no lo han visto nunca* en el que podían leerse descripciones infantiles como «el mar será muy grande, muy ancho y muy hondo» o un simple «el mar será...»

El 20 de julio de 1936 milicias de Falange Española acudieron a Bañuelos con el fin de proceder a la detención de elementos republicanos e instaurar el Orden Nuevo

nacional-católico. Fueron directamente a la escuela y, mientras unos hacían preguntas relacionadas con las amistades del maestro, otros amontonaban ante el edificio lo que consideraban subversivo: libros, material escolar, imprentas, trabajos de alumnos y alumnas y la colección de los cuadernos que quedaba como archivo y que redujeron a cenizas. Alguien pudo salvar del fuego las redacciones manuscritas y escondió un par de ejemplares de los cuadernos que ahora se conservan, si bien muchas familias se deshicieron de sus ejemplares por miedo a represalias. Benaiges fue detenido en Briviesca, Burgos, cerca de Bañuelos, pocos días después. Se ha documentado su asesinato por miembros de Falange el 25 de julio de 1936 siendo, al parecer, enterrado en una fosa común en los Montes de la Pedraja, Burgos, aunque no han podido ser identificados sus restos tras las exhumaciones realizadas. En 2010 la Agrupación

de Familiares de las Personas Asesinadas en los Montes de La Pedraja localizó casquillos de bala y restos humanos en una montaña cerca del municipio de Villafranca Montes de Oca, Burgos. Meses después, la Sociedad de Ciencias Aranzadi exhumó aquella fundición y encontró los restos de 104 personas asesinadas entre julio y octubre de 1936: entre ellos se presume que está enterrado el cadáver de Antoni Benaiges aunque sus restos no han sido identificados todavía.

Mientras tanto, muchos otros y otras siguen ocultos en cunetas sin que las sucesivas leyes de memoria histórica o democrática hayan permitido recuperar sus restos. Quienes reivindican las víctimas del terrorismo deberían también abrir su mente y solidarizarse con quienes no obtienen una respuesta a sus demandas de recuperar los restos de los familiares atrapados por la represión fascista y que son ignorados por poderes autonómicos —caso de Aragón,



por ejemplo— y locales que no aplican, desoyen o eliminan regulaciones de ámbito superior en esa dirección.

ALGUNAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- F. Escribano, *Desenterrando el silencio. Antonio Benaiges. El maestro que prometió el mar*. Editorial Blume, Barcelona, 2016.
- S. Gertrudix, S. Bernal, *El mar será....* Editorial Gregal, Barcelona, 2018.
- J. Martínez Sancho, S. Bernal, *La promesa. Antonio Benaiges. El maestro que prometió el mar*. Editorial Blume, Barcelona, 2022.

Chinas

Directora: Arantxa Echevarría. 2023.

ESCRIBE RESEÑA: Paco Marcellán

Tras la impactante *Carmen y Lola* (2018), en la que Arantxa Echevarría aborda la relación libre entre dos adolescentes en el seno de la comunidad gitana dominada por un machismo feroz y estrictas reglas familiares, en *Chinas* pone el foco en las diferentes perspectivas generacionales, en los problemas de integración debidos tanto a la marginación social de la comunidad china de nuestro país, más allá de su actividad económica a la que dedican su estresante vida laboral, como al deseo de preservar sus raíces, así como en los conflictos a los que se enfrentan las protagonistas de esta reivindicación del mestizaje y empoderamiento femenino.

En una entrevista Arantxa Echevarría señala que el guión de *Chinas* surge de su experiencia como clienta habitual de una tienda (vulgarmente identificada como “chino”) cuando, desde ese buenismo europeo blanco, quiso ayudar a la hija de los dueños: la pequeña había escrito una carta a los Reyes Magos pese a que la madre no quería permitir injerencias en su hermética burbuja, ni siquiera de esa fiesta española en la que tres señores con barba dejan regalos la noche del 5 de enero. La ilusión de su hija no tiene ningún sentido para ella. Y Arantxa se encontró en una



encrucijada cuando la niña le pidió que fuera ella quien mandara la misiva a los Magos de Oriente. La directora y guionista, de hecho, incluye esa reveladora anécdota en la trama, con Amaya (magníficamente interpretada por Carolina Yuste) como alter ego.

Dos niñas de 9 años forman parte del eje argumental de la película. Xiang (Ella Qiu) ha sido adoptada desde bebé por un matrimonio español de clase alta (un tanto históricamente interpretado por Leonor Watling y Pablo Molinero) y que se pregunta por su

familia biológica; ni se siente china ni se siente aceptada por los demás niños del colegio público al que sus padres la envían tras la sugerencia de una psicóloga infantil a la que acuden para tratar de solucionar su ensimismamiento y hermetismo. Por otra parte, Lucía (Daniela Shiman Yang), nacida en España y cuyos padres son propietarios de un bazar en el madrileño barrio de Usera, solo piensa en integrarse con el resto de sus amigas del colegio y sus vínculos con la cultura china se reducen a la vida cotidiana en el seno de su familia. Desearía tener unos padres “normales” como el resto de sus amigas. En particular, Susana (Valeria Fernández), su mejor amiga, es su vector de inmersión en la es-

cuela y la vida del barrio. Mientras que Feng y Shul, padre y madre de Lucía, la avergüenzan constantemente dado que apenas hablan español, concentran su vida en las 14 horas el trabajo en el bazar (precisión nominal de Lucía) y no se mueven ni medio milímetro de las ancestrales costumbres y tradiciones de China a las que siguen vinculados a través de los lazos familiares que facilita internet y ni siquiera le permiten celebrar su cumpleaños en un Burger King del barrio. Desde el momento en que coinciden en clase, Xiang

y Lucía se convertirán en inesperados espejos de vidas tan opuestas como parecidas. Desde una realidad de clase social diferente y con la mentalidad de un crecimiento personal en el que las preguntas clave (quiénes son y a dónde pertenecen) se suman a la necesidad de entender sus raíces y cómo influyen en vida cotidiana de modo que desarrollen su autonomía personal en el contexto que les rodea sin traicionar sus orígenes.

La película añade a un tercer personaje femenino protagonista: Claudia (Xinyi Ye), la hermana mayor de Lucía y que sufre en sus carnes la falta de empatía de unos padres en plena adolescencia. La intención de amañar una boda con Wang (Julio Hu Chen) por parte de sus padres siguiendo una tradición china se transforma en un juego en el que Claudia simula aceptar las citas concertadas por su familia con Wang para, en realidad,

salir de botellón con sus colegas, flirtear con el sexo y sufrir el peso de ser señalada, por experimentar o por no hacerlo, cosas de la vida en el instituto y en el que el mestizaje cultural se transforma en fruta xenófoba.

Chinas invita a la reflexión desde la conciencia de clase, a abrir la mente a lo diferente, a aceptar a la gente tal y como es, junto a una evidente reivindicación de la importancia de la educación pública en nuestro país, a partir del momento en que se nos cuenta que Xiang tuvo problemas en la escuela privada a la que asistía y comienza curso en un colegio público del barrio de Usera.

La verosimilitud que transmiten sus personajes, la visión de la realidad desde la perspectiva infantil y adolescente, las dinámicas de integración de los migrantes o su hermetismo social, la escuela como eje de socialización forman

(...) esa necesaria memoria reivindicativa de los maestros republicanos, socialistas y libertarios que llevaban una escuela nueva en sus corazones debe servir también para visualizar a las maestras republicanas, socialistas y libertarias

parte de los mensajes que esta película deja en quienes ven el cine como un instrumento de diagnóstico y análisis de la vida cotidiana.

CONDICIONES Y REQUISITOS PARA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN AULA LIBRE



RECEPCIÓN DE ORIGINALES

La revista **Aula Libre** se edita en papel y en formato digital, con ISSN: 1889-8319 y Depósito Legal M-30216-2020. Esta publicación está abierta a la colaboración de todas las personas que integran la comunidad educativa, que podrán publicar sus aportaciones relacionadas con la educación.

REQUISITOS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS:

DE CONTENIDO

Aula Libre evalúa los artículos recibidos o solicitados antes de aceptar su publicación, y puede sugerir modificaciones a la autora o autor. Los artículos deberán presentar contenido original y relacionado con la educación en general, o bien con las distintas áreas y materias del actual sistema educativo, y tener relevancia educativa en su aplicación didáctica en las aulas.

El Consejo de Redacción de Aula Libre contestará por correo electrónico, confirmando al autor/a si su trabajo va a ser o no publicado, o indicando las sugerencias de edición oportunas si el artículo no se ajusta completamente a los requisitos solicitados.

DE FORMATO

EXTENSIÓN:

Máximo: 6.000 palabras; mínimo: 2.000 palabras. Excepcionalmente, a criterio del Consejo de Redacción, se podrá admitir algún artículo con extensión superior o inferior.

Los originales se enviarán en archivo de texto abierto (preferentemente en formato *.odt), utilizando el tipo de letra Times 12 con espaciado simple.

IMÁGENES:

Si el artículo incluyera imágenes o gráficos, éstos deben adjuntarse en formato adecuado (jpg, png,...), haciendo constar si son de elaboración propia o están liberados de derechos de autoría. Deben respetarse escrupulosamente los derechos de copyright de las imágenes que se incluyan.

CITAS LITERALES:

Se utilizarán comillas angulares («»), y simples (' ') para una cita en el interior de otra cita o interior de titular.

REFERENCIAS Y CITAS BIBLIOGRÁFICAS A PIE DE PÁGINA:

En el caso de las notas se indicarán en el texto con numeración y se aportarán agrupadas al final del cuerpo del documento.

El formato de las citas y referencias bibliográficas será el siguiente:

Libros: Apellidos, Nombre. Título. Ciudad, editorial. Año.

Artículos: Apellidos, Nombre. «Título». Revista. n.º. Año, pp.

ENVÍO

Los originales se enviarán en archivo adjunto por correo electrónico a la siguiente dirección: aulalibrecgtpublicaciones@gmail.com acompañado de los datos personales (dirección, teléfono, e-mail, etc.).

Síguenos en el blog:
<https://aulalibrefes.wordpress.com/>



Aula
libre



**FEDERACIÓN
DE ENSEÑANZA
DE CGT**

C/ Sagunto, 15, 1º
C.P. 28010 Madrid

E-mail: aulalibrecgtpublicaciones@gmail.com