

JORNADAS DE PEDAGOGÍA
LIBERTARIA

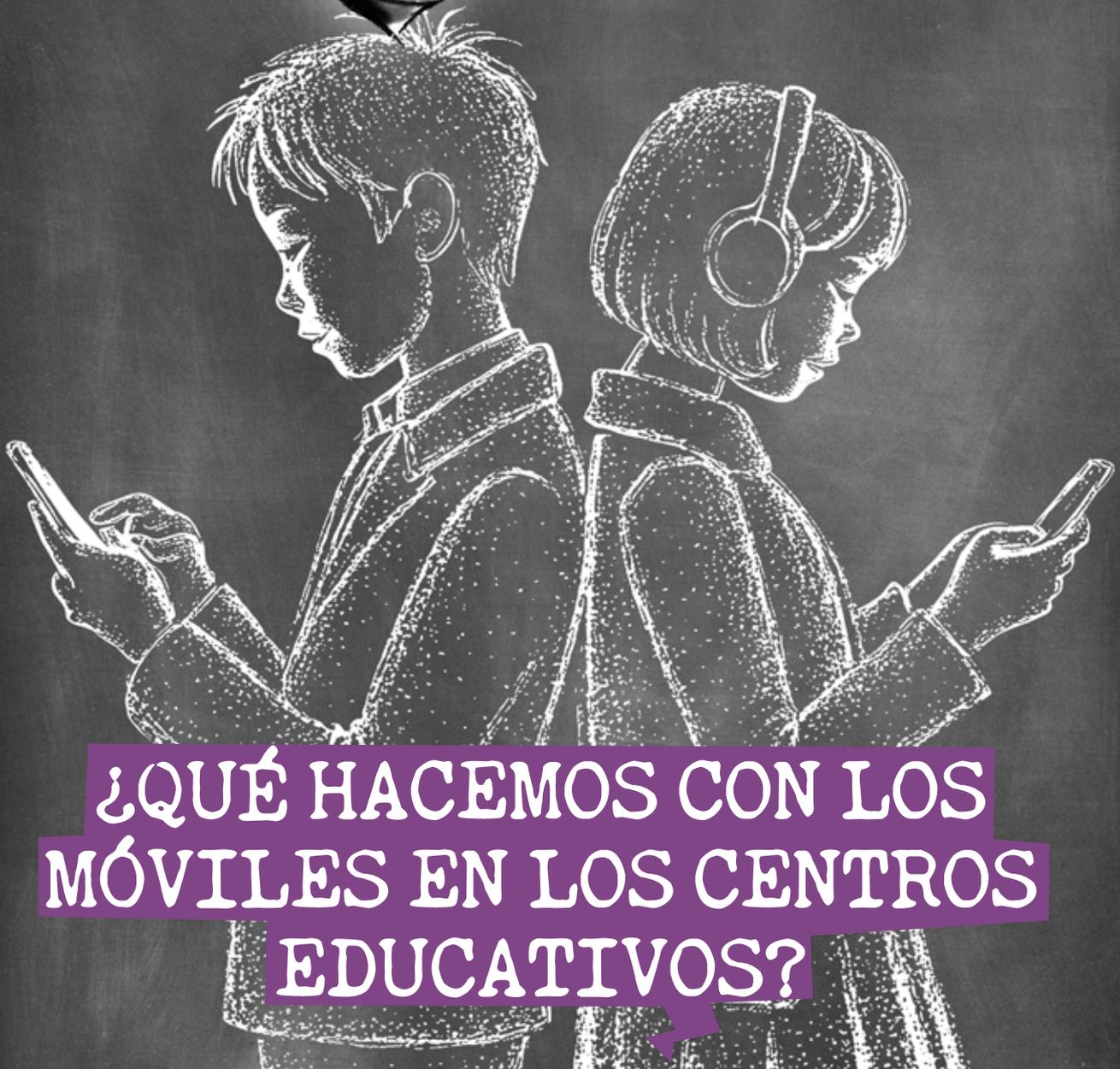
PONER LA SEGREGACIÓN
EN EL CENTRO: HORIZONTES
DEL ACTUAL CICLO DE
MOVILIZACIÓN EDUCATIVA
EN LA COMUNIDAD DE MADRID

PÁG. 5

ALICIA DEL RÍO
DANIEL MONTAÑEZ

Aula libre

Número 9
Nueva Época
Verano 2024



¿QUÉ HACEMOS CON LOS MÓVILES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?

PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS

LAS MATEMÁTICAS EN
EL APRENDIZAJE A LO LARGO
DE LA VIDA:
UN PROBLEMA SIN RESOLVER PÁG. 14
PEDRO PLAZA MENÉNDEZ

POLÍTICAS EDUCATIVAS

LOS QUE ESTÁN SE QUEDAN.
LA LACRA DE LAS
ADMINISTRACIONES PÚBLICAS
EL ABUSO DE TEMPORALIDAD PÁG. 18
RAFAEL FENOY RICO

PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS

EL PASADO QUE NOS HABLA:
TIEMPO HEREDADO, TIEMPO
DISTORSIONADO, TIEMPO OLVIDADO
Y TIEMPO VIVIDO (1936-2024) PÁG. 21
JUAN CARLOS ROMERA NIELFA

EDITORIAL

¿QUÉ HACEMOS
CON LOS MÓVILES
EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS?

3

**PONER LA
SEGREGACIÓN
EN EL CENTRO:
HORIZONTES
DEL ACTUAL
CICLO DE
MOVILIZACIÓN
EDUCATIVA**
Alicia del Río
Daniel Montañez

5

10

**BUSCANDO
UN LUGAR**
Txus

**LAS
MATEMÁTICAS
EN EL
APRENDIZAJE
A LO LARGO
DE LA VIDA:
UN PROBLEMA
SIN RESOLVER**
Pedro Plaza
Menéndez

14

18

**LOS QUE ESTÁN
SE QUEDAN.
LA LACRA DE
LAS ADMINIS-
TRACIONES
PÚBLICAS EL
ABUSO DE TEM-
PORALIDAD**
Rafael Fenoy

**EL PASADO QUE
NOS HABLA:
TIEMPO HERE-
DADO, TIEMPO
DISTORSIONA-
DO, TIEMPO
OLVIDADO Y
TIEMPO VIVIDO
(1936-2024)**
Juan Carlos
Romera Nielfa

21

35

**COMUNIDAD
DE
APRENDIZAJE
CEIP
REPÚBLICA
DE VENEZUELA**
Paloma Arranz
Rumbero
Miguel Ángel
Martínez

**LA
INUNDACIÓN
QUE NO CESA**

Colectivo Paideia

45

49

**RESEÑAS DE
LIBROS Y
CINE**

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

Maquetación:
info@pardetres.net



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

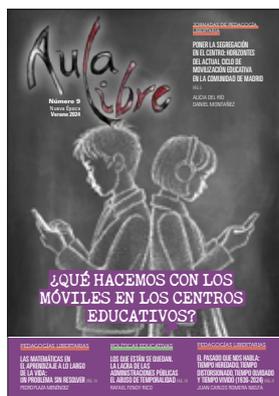
Para ver una copia de esta licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/>

¿QUÉ HACEMOS CON LOS MÓVILES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?

La preocupación por el efecto de las redes sociales, junto con los teléfonos móviles que multiplican su impacto, ha despertado la atención de la opinión pública en muchos sectores; existe una seria preocupación, en general relacionada con la masiva difusión de noticias falsas, pero también con la polarización de la convivencia social y política, dada la facilidad que se tiene para dañar el prestigio de las personas y las dificultades que provocan para distinguir lo verdadero de lo falso. Este artículo de *EL PAÍS* nos describe cómo todos estamos siendo víctimas de las redes sociales y algunos daños pueden ser irreparables.

Este tema ha tenido una repercusión especial en los medios educativos: incide en la enseñanza modificando prácticas tradicionales y también afecta a menores de edad, más sensibles a efectos nocivos, pues dedican excesivo tiempo a los juegos y potencian las situaciones de acoso y confrontación.

Siendo los centros educativos una institución dedicada a fomentar la cooperación y la formación del espíritu crítico, esos dos problemas que van más allá de lo que ocurre en las aulas gracias precisamente a las redes sociales y los móviles, plantean nuevos retos educativos. Parece claro que niños y niñas desde la infancia y más en la adolescencia, pasan mucho tiempo utilizando sus móviles y tienen un contacto con la sexualidad distorsionado y practican formas más dañinas de acoso escolar.





Creador: lev dolgachov. Copyright:lev dolgachov

Desde luego hay propuestas muy diversas, algunas radicales: desde prohibir los móviles en los centros, algo que prácticamente ya se ha implantado en la mayor parte de los centros educativos de España, hasta dejar que sean las familias las que decidan, e incluso los propios adolescentes. La prohibición ya ha sido autorizada por el Consejo escolar del Estado y está siendo aplicada por muchos centros. Esto es algo que se viene haciendo en muchos países, con polémica incluida

Una pregunta frecuente es:¿A qué edad deben tener un móvil los niños y las niñas? Crece el debate y no hay soluciones claras. Nadie duda de que debe estar prohibido el consumo de alcohol a los menores de 18 años, del mismo modo que no pueden conducir un coche antes de esa edad. Y casi nadie cuestiona esas prohibiciones porque expertos y no expertos consideran que tanto el alcohol como los coches pueden provocar daños graves y las personas menores de 18 años no tienen suficiente madurez para gestionar esos riesgos. Ahora bien, también las redes sociales están provocando ya daños graves.

El gobierno de España maneja ya un anteproyecto de ley de protección de los menores en los entornos digitales, que obliga, entre las novedades más destacadas, a los fabricantes a incorporar por defecto un sistema de control parental en todos sus móviles, tablets, ordenadores de uso personal y televisores inteligentes.

Incluso se está trabajando bastante el proyecto de fabricar móviles especialmente diseñados para menores de edad en los que estarían accesibles algunas funciones, pero no todas. No será fácil, porque las multinacionales del sector son conscientes de que los menores son clientes muy provechosos pues son más influenciables, más aún con los sofisticados recursos de las redes. Van generando así futuros adictos que les proporcionarán pingües beneficios.

En todo caso, ocurra lo que ocurra, debemos ser conscientes de que no hay marcha atrás por el momento en la difusión masiva de los móviles. Prohibir suele ser una estrategia con poco recorrido y, sin negar que puedan, e incluso deban, existir restricciones, está claro que hay que trabajar seriamente en una inserción sensata de los móviles y las redes sociales en el proceso de aprendizaje de los menores y de los adolescentes.

El M learning, por ejemplo, es una propuesta interesante en cierto sentido y todas las personas que trabajamos en los centros educativos debemos dedicar tiempo a este problema. Por un lado, recurrir a formas creativas de utilizar ese mundo digital que puede favorecer el trabajo cooperativo y también el espíritu crítico. Con mejor formación, son muchas las posibilidades que proporcionan las nuevas tecnologías y existen ya muchas experiencias positivas de las que el profesorado puede sacar un buen partido educativo.

PONER LA SEGREGACIÓN EN EL CENTRO: HORIZONTES DEL ACTUAL CICLO DE MOVILIZACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

ALICIA DEL RÍO – CGT ENSEÑANZA MADRID

DANIEL MONTAÑEZ – CNT EDUCACIÓN PÚBLICA COMUNIDAD DE MADRID

*El contenido del artículo fue presentado en las VIII JORNADAS DE
PEDAGOGÍA LIBERTARIA celebradas en febrero en Madrid*

Por primera vez la segregación educativa ha aparecido en una tabla reivindicativa de una huelga docente en la Comunidad de Madrid. Ocurrió en la reciente y exitosa huelga de los días 27, 28 y 29 de febrero de 2024, convocada por la Asamblea Menos Lectivas y los sindicatos STEM, CGT y CNT. La huelga puso énfasis en reivindicar la recuperación de las condiciones laborales previas a los recortes de 2012, especialmente las horas lectivas, pero

entre el resto de reivindicaciones (bajada de ratios, subida de apoyos y recursos para la atención a la diversidad, supresión de excesivas cargas burocráticas, etc.) se introdujo también la cuestión de la segregación, planteándose que en un sistema educativo que segrega por motivos socioeconómicos a su alumnado es imposible llevar a cabo una función docente de calidad.

Y ya era hora de que la segregación comenzara a tomarse en serio en el movimiento educativo,



... en un sistema educativo que segrega por motivos socioeconómicos a su alumnado es imposible llevar a cabo una función docente de calidad

porque en la Comunidad de Madrid llevamos desde 2015 siendo vanguardia a nivel nacional y europeo de este grave problema. El último informe PISA (2022) volvió a señalar, una vez más, que la Comunidad de Madrid es una de las regiones de la OCDE que más segrega a su alumnado por motivos socioeconómicos. Es decir, que existe una creciente y alarmante tendencia en la región a congregarse en determinados centros educativos al alumnado con dificultades socioeconómicas (bajos ingresos, problemas sociales, situación de migración, etc.) y en otros al alumnado proveniente de contextos privilegiados (altos ingresos, clases medias-altas, etc.). Esta situación conduce a la reproducción de las condiciones socioeconómicas de partida del alumnado, afectando especialmente al de origen migrante, y promueve la competencia individual, alejando a la clase trabajadora de organizarse para luchar por una transformación real.

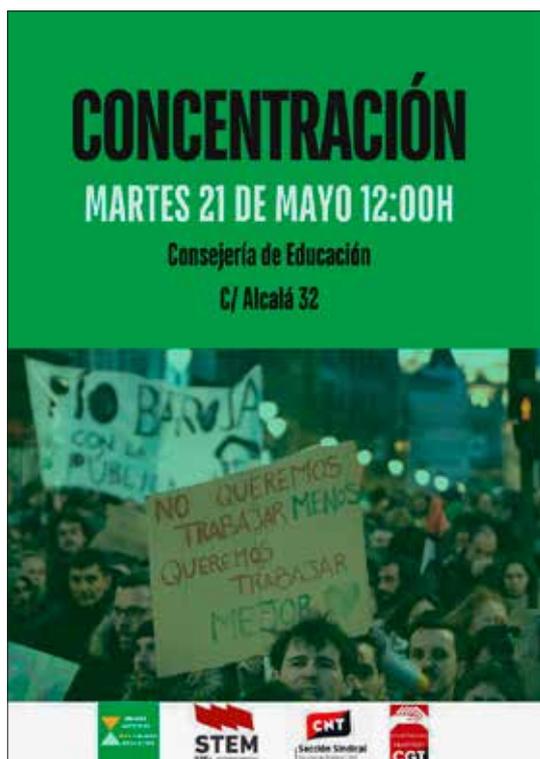
La segregación educativa se genera dentro de un panorama más amplio de orientación privatizadora neoliberal de los sucesivos gobiernos de la Comunidad de Madrid, que apuestan desde hace décadas por el deterioro y desmantelamiento de los servicios públicos. Además, multiplican las ayudas con fondos públicos para el

sector privado, generando un lucrativo mercado en el que la clase trabajadora se ve obligada a competir por sus medios básicos de vida (educación, sanidad, etc.). La privatización y mercantilización de los servicios públicos supone que estos dejen de orientarse a garantizar necesidades básicas y derechos fundamentales de toda la población, pasando a ser un medio para el lucro guiado por el principio de rentabilidad. La segregación es uno de los principales productos de esta dinámica privatizadora: la población con más recursos tiende a concentrarse donde abundan servicios privados, mientras que la población con un nivel socioeconómico más bajo va concentrándose en torno a unos servicios públicos cada vez más deteriorados, los únicos a los que suelen poder optar.

Esta política neoliberal segregadora sirve a un doble objetivo simultáneo e interrelacionado: socioeconómico y político-ideológico:

— Socioeconómicamente genera un mercado de servicios privados más amplio y lucrativo que ensancha considerablemente los espacios de competencia y acumulación de capital, actuando como medida contrarrestante de la caída de la tasa de ganancia provocada por el actual ciclo de crisis del modelo productivo. Esta situación provoca un deterioro de las condiciones de vida de la población con ingresos más bajos y la tendencia a la descomposición de las clases medias, aumentando el porcentaje de población poco cualificada y/o desempleada, lo cual produce una bajada general de los salarios que también beneficia a la clase explotadora.

— Política e ideológicamente genera una situación de «sálvese quien pueda» que provoca la



derechización de la población. A quienes logren adaptarse y sobrevivir a este nuevo modelo se les hará la promesa de que podrán llegar, a base de mucho esfuerzo y endeudamiento, al acceso de servicios privados de calidad, lo cual podría suponer conseguir un supuesto y ansiado «ascensor social». Avanzando en la competición y tratando de separarse de la población con peores condiciones de explotación y más vulnerable, generalmente de origen migrante, las clases medias y obreras tienden a desarrollar en este proceso una mentalidad más conservadora, racista y aspiracional que vincula su posible éxito personal a la expansión de la dinámica privatizadora del neoliberalismo.

En el campo educativo este contexto genera una situación claramente problemática para el alumnado, pero también para lxs trabajdorxs de la enseñanza, la comunidad educativa y la sociedad en general. Las condiciones laborales empeoran, no se puede atender adecuadamente la diversidad ni dar una educación de calidad en espacios segregados y deteriorados, con ratios elevadas de alumnado que sufre múltiples e intensas problemáticas sociales. Los guetos educativos generan pozos sociales de los que es muy difícil salir para el alumnado y de los que la mayoría de trabajadorxs de la enseñanza trata de escapar. Por otro lado, los espacios educativos

... los espacios educativos de élite se desmarcan y derechizan aún más, se crean mundos sociales separados que tienden al enfrentamiento

de élite se desmarcan y derechizan aún más, se crean mundos sociales separados que tienden al enfrentamiento y son caldo de cultivo del odio y la extrema derecha. La segregación no es sólo un problema social: también es educativo y laboral, y por eso figuró como uno de los puntos centrales dentro la tabla reivindicativa de nuestra huelga y sigue estando muy presente en el actual movimiento educativo.

Frente a esta situación, podría argumentarse, con razón, que la segregación por motivos socioeconómicos no es novedad del neoliberalismo ni del actual estado del sistema de enseñanza, ya que desde la Transición se ha desarrollado una amplia política de financiación pública de centros educativos privados a través de conciertos de forma inaudita a nivel no ya sólo europeo, sino también mundial. Pero es que, en la Comunidad de Madrid, lejos de contentarse con los resultados de esta política, se está también apostando por una política pública destinada a desarrollar la segregación por motivos socioeconómicos en el seno de la propia escuela pública, que es el espacio donde se concentra la mayoría de la clase trabajadora, con el objetivo de segregarla, dividirla y derechizarla aún más.

Esta última vuelta de tuerca, generar segregación dentro del sistema público de enseñanza, provoca una profundización del robo descarado a la clase trabajadora. Ahora ya no sólo se usan sus impuestos, el fruto de su trabajo, en contra de sus intereses a través de utilizarlos para financiar las escuelas privadas y concertadas a las que no suelen poder ir, sino que se utilizan para profundizar el deterioro y la precarización del propio sistema público de enseñanza, que es el único espacio

... generar segregación dentro del sistema público de enseñanza, provoca una profundización del robo descarado a la clase trabajadora

...los centros que logran obtener distintivos como «centro de innovación tecnológica» o «bachillerato de excelencia», «internacional», etc., consiguen un mayor acceso a recursos humanos, económicos y de infraestructura

educativo al que suelen poder optar. Algunos de los principales mecanismos a través de los cuales se consigue generar esta dinámica segregadora en el seno de la educación pública son:

1. Distrito único: desde 2013 se eliminan las zonas escolares y se puede solicitar plaza en cualquier centro de la región. Esta medida ha sido crucial para fomentar la competición entre los centros por el alumnado. Además, también se modificó el baremo de puntos para la admisión y se permite un punto a elegir por los centros, que lo pueden usar para valorar resultados académicos siguiendo la lógica de la competencia por «el mejor alumnado».

2. Confección de rankings: en base a la publicación de resultados de pruebas como las «CDI» de 6º de Educación Primaria o los resultados de la EVAU se confeccionan rankings de «calidad» de centros públicos que promueven que se comporten como verdaderas empresas tratando de captar al «mejor alumnado» para quedar en los puestos más elevados. Esta medida influye en la dinámica de enseñanza, que se orienta al examen, y no hay ninguna evidencia de mejora en la calidad pedagógica: los centros se centran en incrementar sus mecanismos de publicidad y captación.

3. Bilingüismo: el programa bilingüe comenzó a implantarse en 2004 en primaria y en 2010 en secundaria dedicándole muchísima financiación. Este modelo, además de haber sido probado ineficaz y perjudicial desde el punto de vista pedagógico, ha funcionado como uno de los principales mecanismos de segregación socioeconómica del alumnado. Los aumentos de las tasas de segregación que se observan en Pisa coinciden con el desarrollo del programa bilingüe. Además, el programa ha sido la manera de ganar la competición entre los centros de un mismo barrio por aumentar matrícula, conseguir más recursos

económicos y el «mejor» alumnado, ya que es necesario tener un B1 para acceder a un IES bilingüe. Muchos claustros han solicitado convertirse en centros bilingües para no derivar en centro-gueto. Por otro lado, este programa también conlleva segregación del alumnado intra-centro, ya que separa al alumnado entre los grupos de «sección bilingüe», que concentran el alumnado con mejores condiciones socioeconómicas, y los grupos llamados «de programa» o «no-bilingües», donde se concentra el alumnado más vulnerable, especialmente el de origen migrante.

4. Programas de innovación y excelencia: los centros que logran obtener distintivos como «centro de innovación tecnológica» o «bachillerato de excelencia», «internacional», etc., consiguen un mayor acceso a recursos humanos, económicos y de infraestructura, así como más facilidades para conseguir mayor estabilidad en la plantilla (más «comisiones de servicio», etc.). Así, los centros que logran tener el alumnado con mayor rendimiento, en su gran mayoría de clases medias, consiguen a la vez tener las mejores condiciones para desarrollar el trabajo pedagógico. Mientras tanto, en los centros-gueto se concentra el alumnado con mayores tasas de repetición y abandono escolar y con más necesidades educativas y sociales. Estos centros tienen menor demanda de plazas y sus aulas no terminan de llenarse en septiembre, recibiendo el goteo constante de alumnado migrante que se incorpora a lo largo del curso y llegando incluso a tener ratios más elevadas que lo estipulado en la normativa. El profesorado evita la elección de estos centros, por lo que sus plantillas suelen componerse de un 60% o más de interinxs que cambian cada curso. Además, se premia al profesorado con plaza definitiva en estos centros con más puntos para el traslado, promoviendo así todavía más el alto nivel de rotación de la plantilla. La administración no otorga recursos o apoyos específicos para estos centros ni cualquier medida para lograr una composición más heterogénea del alumnado. Este maltrato institucional a los centros-gueto agudiza las consecuencias de la segregación educativa: el alumnado y profesorado de estos centros accede a una experiencia escolar deficitaria en comparación con la de otro tipo de centro.

Revisados algunos de los principales mecanismos de segregación, reiteramos la importancia y potencia de situar la segregación en el centro de la lucha del movimiento educativo, al menos por dos motivos interrelacionados:



Primero, porque la segregación es uno de los elementos dentro del sistema de enseñanza que más afecta a la clase trabajadora, especialmente a sus sectores más vulnerables y con peores condiciones de explotación, como es el caso de la población migrante. El actual ciclo de movilización dentro del sistema público de enseñanza, impulsado desde una asamblea horizontal y de sindicatos de clase y asamblearios, ha tomado en cuenta esta cuestión desde un posicionamiento de lucha sindical de base y de clase, comprendiendo la lucha educativa en el marco de una lucha social general, yendo más allá del verticalismo, gremialismo y corporativismo de los sindicatos mayoritarios representados en la mesa sectorial.

Segundo, relacionado con lo anterior, porque poner la segregación en el centro permite al movimiento educativo conectarse de forma más efectiva con las agendas y fuerzas de las luchas de la sociedad en su conjunto, fortaleciéndose unas a otras. La segregación educativa está completamente conectada con similares procesos de mercantilización y segregación en la sanidad, procesos que están ocurriendo en todos los servicios públicos esenciales en la reproducción de la vida (servicios sociales, cuidados, etc.). Poner en el centro la segregación educativa e incluirla en la tabla reivindicativa de nuestros derechos laborales implica una conexión e impulso a la lucha de la clase trabajadora en su conjunto, que justamente puede

...El actual ciclo de movilización dentro del sistema público de enseñanza, impulsado desde una asamblea horizontal y de sindicatos de clase y asamblearios

generar espacios de organización y apoyo mutuo para subvertir el objetivo de la segregación: mantener a la clase trabajadora dividida y compitiendo entre sí.

Para construir una alternativa al sistema capitalista desde la movilización social y el sindicalismo tenemos que impulsar la conciencia, unidad y organización de la clase trabajadora allí donde estemos. La escuela pública es el lugar donde tradicionalmente se forma y disciplina a la clase trabajadora, es necesario ocupar este espacio, organizarnos y luchar aquí por condiciones de vida más dignas para la mayoría de la población frente a un contexto de crisis y aumento constante de la precarización. La lucha contra la segregación es un punto central de esta confrontación, organizarnos para enfrentarla puede conectarnos con el resto de las luchas sociales actuales, con el objetivo de preparar el terreno para una transformación social profunda y real.



BUSCANDO UN LUGAR

Artículo publicado en
Rojo y Negro n.º 390, junio 2024

TXUS - CGT NAFARROA

Por los ventanales del aula entra la luz del sol. Inunda cada rincón del espacio como si se hubiera detenido el tiempo. Se cuelga por las mesas verdes ligeramente desalineadas, por sus cajones inferiores, por las sillas, por la pizarra, por algún papel que está en el suelo, por la pantalla de televisión... es tan agradable la sensación que dan ganas de cerrar los ojos y recordar, aprovechando el vaivén de las voces infantiles del patio, una etapa escolar que cada vez queda más alejada.

Estamos en un instituto público de la ribera de Navarra, en una población de unos 3500 habitantes. Suena una canción que hace las veces de sirena y comienzan a escucharse ajeteo por el pasillo. En ese momento, se abre la puerta y aparece un chico cuya mochila parece enorme en esa espalda. Da los buenos días y se sienta mientras sonrío. Tras él, comienzan a entrar el resto. Hay quienes entran en silencio, quienes lo hacen riendo, quienes gritan, hay

quien entra agarrado del hombro de algún compañero. Son de 1º de ESO, 12-13 años. Antes de que se sienten, colocamos las mesas en la parte de atrás del aula y ordenamos las sillas formando un semicírculo. La idea es que perciban una vibración diferente a la cotidiana y sientan una subjetiva sensación de desnudez.

«¿Sabéis qué vamos a hacer hoy?» Se miran entre sí y comienzan a responder con un tono de duda: algo del racismo..., un rap..., una canción...

«vamos a hacer una canción» les aclaro. Gestos de incredulidad. Risas nerviosas. «¿Y hay que cantar?» pregunta un alumno algo preocupado. «No. Va a ser una canción de rap. Escribiréis la letra y después la grabaremos. Si alguien quiere cantar, estupendo. Si no, solo rapear». Y aquí se acaban los preliminares para pasar directamente al acto: «La única condición que va a tener vuestra canción es que va a hablar de migraciones y racismo. ¿Todo el mundo sabe qué quiere decir migrar?» Hay quien responde, hay quien calla, hay quien mira al suelo, hay quien se incomoda... «Joe, pues lo de moverte de un país a otro sin papeles, ¿no?» dice alguien. Podría escribir hojas y hojas con las reflexiones que surgen tras esta pregunta, pero no hay espacio para todas y el editor me mataría porque se podría copiar la edición completa del Rojo y Negro. Avanzamos.

Para *rebajar* un poco la densidad del momento, les pregunto si se puede cambiar el mundo con la música. Se escucha Sí y No de manera bastante repartida. «Para cambiar el mundo, primero tenemos que cambiar nosotros mismos» contesta un alumno. Flipo con la respuesta. Deberíamos de fomentar más espacios de participación para estas edades. Aprenderíamos mucho porque las respuestas, a esas edades, salen de una parte que los adultos nos empeñamos en domar y eso creo que nos hace perder frescura.

«Estoy de acuerdo con el compañero. Cambiar el mundo es aprender a mirarlo de otra manera, reciclar los ojos y ser capaces de cuestionar lo que se considera normal. Empezando por nosotros y nosotras, empezar a cambiarnos y, sobre todo, es un ejercicio de imaginación, de imaginar cómo deberían ser las cosas para organizarnos y cambiarlas». «Sí, mira qué está pasando mientras en Palestina. Hay mucha gente que no ve que Israel son los malos» responde un alumno de rasgos árabes. Mierda, ya me ha jodido la frase bonita, pienso... con lo que me costó pensarla... «Tienes razón» le digo «por eso, como mínimo, en mi opinión, es muy importante que hablemos de ello, que esté presente en nuestras conversaciones, que hablemos un poco menos de fútbol, coches, cotilleos, ropa... y, además de eso, que organicemos manifestaciones, que recojamos firmas... Todo para apoyarles y denunciar a quien apoya a Israel». «Sí, ¿y de qué sirve eso? Los van a matar igual» responde otro. Vaya... hoy va a ser un grupo de los que me gustan... a ver qué respondo, pienso otras vez. «Hay parte de razón en lo que dices, pero es el mínimo. Es nuestra obligación como testigos que somos. Salir a la calle es siempre el primer paso, concienciarnos, vernos

La idea es que perciban una vibración diferente a la cotidiana y sientan una subjetiva sensación de desnudez

las caras y, a partir de ahí, cada persona tiene que ver cuál es su camino», respondo como puedo... al menos en mi cabeza lo recuerdo así, seguro que en el momento sonó algo peor..

Hablamos de Rosa Parks para poder avanzar. Hay a quienes les suena... Llegamos a la conclusión de que nosotros y nosotras, aunque no nos eduquen para ello, también somos capaces de cambiar las cosas colectivizando las injusticias. Somos sujetos activos de cambio. Empezando por lo más cercano, por nuestra aula, nuestro instituto, por nuestro pueblo.

En esto consiste la primera parte del taller: debatir, pensar, imaginar. Tratar de construir un espacio de seguridad en el que el alumnado se sienta cómodo y, sobre todo, protagonista. Esta primera sesión dura dos horas. Teniendo como «meta» escribir una canción colectiva, el objetivo real de la actividad es combatir el racismo y la xenofobia que, desgraciadamente, tiene cada vez más protagonismo en las aulas: comentarios, discriminaciones por no entender o no hablar bien el castellano, por el color de piel, porque dicen que vienen a vivir de las ayudas... Para conseguir ese objetivo, la propuesta del taller es clara: crear un espacio en el que el alumnado pueda contar sus experiencias migratorias, para hablar de ellas desde la primera persona, con un enfoque humano que haga empatizar al resto del grupo y rompa los bulos, pero también desde un enfoque político, de Derechos Humanos, porque, como dice Helena Maleno, en Europa sufrimos unas políticas que han dicho a la ciudadanía que el derecho a controlar las fronteras está por encima de los de las personas que intentan cruzarlas, incluido el derecho a la vida. En otras palabras: hemos normalizado que nuestras

Cambiar el mundo es aprender a mirarlo de otra manera, reciclar los ojos y ser capaces de cuestionar lo que se considera normal

... crear un espacio en el que el alumnado pueda contar sus experiencias migratorias, para hablar de ellas desde la primera persona, con un enfoque humano que haga empatizar al resto del grupo y rompa los bulos, pero también desde un enfoque político, de Derechos Humanos...

fronteras se conviertan en espacio de NO derecho donde forme parte de lo cotidiano perder la vida por tener la piel más oscura y ser pobre.

Así, la primera reflexión de la que se parte es que todas las personas somos migrantes. Miradas atónitas en general. «¿Qué os parece?» «Pues yo no lo creo» «¿lo puedes explicar mejor?» «¿Aunque hayas nacido aquí?» «Yo no soy migrante y ya está» «¿y si tus padres son migrantes pero tú no?» Avanzo para no extenderme. «Todas las personas somos migrantes porque todas las personas descendemos de personas que han tenido que emigrar y, sobre todo, porque no hay ninguna certeza de que, en un tiempo, cualquiera de quienes estamos aquí tengamos que abandonar nuestro hogar en busca de una vida digna en cualquier otro sitio». La respuesta les sorprende. Tras explicarles que en los años 60 y 70 hubo millones de españoles que viajaron a Alemania o a Suiza principalmente y que hace apenas diez años, en la anterior crisis económica, hubo más personas que emigraron de España que inmigrantes que vinieron, comienzan los murmullos. Se nota cierta inquietud. Hay que romper el muro entre «los migrantes» y nosotros. Migrar es algo inherente al ser humano. Punto.

Después siempre aparece alguien con valentía para contar su experiencia migratoria y empiezan

a aflorar las emociones. Las palabras más repetidas: soledad, miedo, incertidumbre. Y después lo concreto: no poder asistir al entierro de tus seres queridos; echar de menos a tus amistades, a los abuelos y abuelas; conflictos de identidad; tener que reinventarte en otras miradas, en otro paisaje; echar de menos tu comida favorita; asumir la decisión de tu familia, que ha decidido emigrar y que no siempre se comparte; problemas para acceder a ciertos locales... el silencio que se produce en ese momento resulta sobrecogedor. Lo que hasta ese momento era un murmullo incesante, propio de un aula de ESO, desaparece. «¿Migrar tiene algo de heroico?» «Yo creo que sí, profe» contesta alguien con cierto pudor. Miradas algo vidriosas, cuando no un llanto disimulado de quienes lo han vivido en primera persona y miradas perdidas de quienes no lo han hecho.

Seguimos. «¿Habéis sufrido o presenciado algún acto de discriminación racista?» Hay quienes miran al suelo, quienes se quedan pensando o quienes dan un no o un sí rotundo. «¿Y qué hacéis si lo veis?» En muchos casos afirman tratar de acompañar a la víctima, los menos se identifican con quien agrede o directamente es él o ella quien ha agredido en alguna ocasión. Hay clases (etapas finales de ESO o FP) en las que afloran las diferencias y tensiones entre ellos y ellas, especialmente por el tema de las ayudas. El bulo de que por ser extranjero te corresponde una ayuda económica es tremendamente dañino, lo oyen en sus casas y lo repiten en el aula. Da igual que expliques que no hay ayudas por nacionalidad; que el 65% de los hogares extranjeros está sustentado por el trabajo por cuenta ajena, un 1% más que los nacionales según el INE; que porcentualmente en España las personas inmigrantes representan un porcentaje de la población activa mayor del que les correspondería por porcentaje de población global por no hablar del desastroso sistema financiero que se ha llevado miles de millones de dinero público que ni siquiera ha devuelto... Lo peor es la tensión que genera esto entre el alumnado ya que quienes proceden de otros países se defienden contando la experiencia de sus familias, que en muchos casos jamás han cobrado una ayuda.

Después hablamos de la tragedia del Tarajal en 2014, de las condiciones de esclavitud a las que se somete a las personas migrantes en situación irregular, de las temporeras violadas en Huelva, de la última tragedia en Melilla, del papel de las mafias, del aumento de los gastos militares... hasta acabar preguntando qué podemos hacer para que se respeten los derechos de las personas que migran.

Lo que hasta ese momento era un murmullo incesante, propio de un aula de ESO, desaparece. «¿Migrar tiene algo de heroico?»



VER VÍDEO:



«¿Nosotros? Nosotros qué vamos a hacer, profe. Tienen que hacerlo los gobiernos». Entonces ven el último de los testimonios, el de Chekhouna, un senegalés que vive en Pamplona y al que la Policía intentó expulsar en 2015 tras ser detenido vendiendo ropa por los bares del barrio de la Txantrea. El caso consiguió unir a todo el vecindario que llevó a cabo acciones de sensibilización, lanzó el chupinazo en fiestas, salió con Olentzero... hasta que finalmente consiguieron detener una de las expresiones más racistas de las instituciones: la deportación. Una victoria sin precedentes.

Así acaba la primera sesión y al día siguiente, cuando empiezan a escribir, se descubren capaces de construir un discurso propio. Según una de las profesoras, les proporciona autoestima, creer en sí mismos, creatividad, seguridad, sentirse protagonistas, aprenden a argumentar... en otras palabras, se empoderan.

Desde el anarcosindicalismo, creo que no deberíamos nunca perder de vista que habitamos un mundo jerarquizado en el que la supremacía blanca lo inunda todo. El orden mundial actual, consecuencia de procesos políticos como la esclavitud, el colonialismo y el neocolonialismo, fue la semilla del racismo: había que deshumanizar y criminalizar a la población indígena para poder seguir optimizando beneficios y justificar las prácticas bárbaras que se llevaron a cabo contra ella. Actualmente, aprovechando esa inercia criminal, se sigue condenando a países enteros a vivir en la precariedad más absoluta y en conflictos permanentes que benefician a Occidente en la medida en que a más inestabilidad menos pueden defender sus intereses y más fácil resulta extraer sus materias.

El bulo de que por ser extranjero te corresponde una ayuda económica es tremendamente dañino, lo oyen en sus casas y lo repiten en el aula

Afortunadamente, a nivel estatal, es imprescindible destacar el rayo de luz que supone la ILP por la Regularización de los sin papeles que recogió 700.000 firmas y es un ariete para tratar de superar el actual modelo de la Ley de Extranjería. Como decía Gonzalo Fanjul, las migraciones son inevitables porque el reparto de la riqueza en el mundo es obscuro y, por lo tanto, condena a miles de millones de personas a buscarse la vida lejos de su tierra. Así que, mientras peleamos para cambiar la distribución de la riqueza, el urbanismo que condena a guetos a la población racializada, nos cuestionamos nuestros privilegios como blancos o nos preguntamos si desde el sindicato estamos a la altura de la sociedad mestiza en la que vivimos, convendría entender que las personas vamos a seguir moviéndonos pese a que las vallas sean cada vez más altas y más mortales, pese a que los gastos militares para rechazar a las personas en las fronteras sean cada vez mayores, pese a las palizas por parte de la policía, pese a las violaciones... porque migrar, al fin y al cabo, es también exigir la parte de la riqueza que un día se les arrebató y que se les sigue arrebatando y, por supuesto, es parte de una lucha de clases encarnizada.

LAS MATEMÁTICAS EN EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: UN PROBLEMA SIN RESOLVER

PEDRO PLAZA MENÉNDEZ - PEDRO.PLAZA@UPM.ES

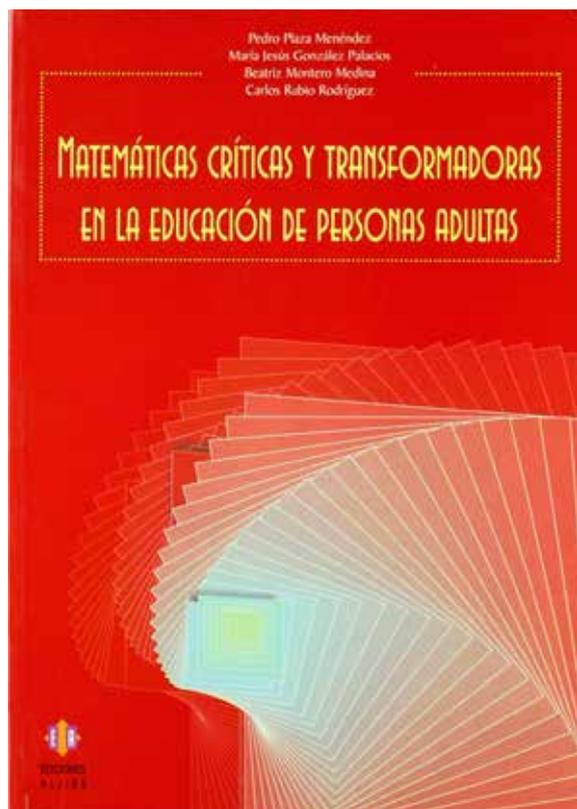
El autor es profesor de la Universidad Politécnica de Madrid y uno de los mayores representantes de la metodología de las escuelas populares. Coordinador de la Escuela Popular de Oporto (Carabanchel), que se encuentra celebrando su cincuentenario. En el presente artículo, Plaza desmonta el temor a una matemática desconectada de la cotidianeidad, es decir, de cuanto sucede en la vida, ofreciendo a las maestras y maestros un sugerente conjunto de centros de interés donde poder aplicarlas.

«Por creer que las matemáticas eran para genios perdimos mucha fuerza crítica» Paulo Freire (1997)

A pesar de la necesidad de la alfabetización numérica en el desarrollo integral de las personas para que se puedan enfrentar a un mundo sin desconfianza, con autonomía y con conciencia crítica, la realidad nos devuelve una relación de olvido favorecida por el imaginario colectivo que las matemáticas tienen en la vida diaria. Necesitamos tratar las matemáticas como una actividad

humana más que una ciencia, desmitificándola y trabajando con ella desde situaciones de utilidad. Esta forma de pensar, nos llevará a tomar acciones concretas de cómo aprender las matemáticas en el Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Tendríamos que priorizar las necesidades matemáticas desde su aplicabilidad, dejando en segunda línea otros fines que a veces, dudosamente, se les atribuyen. Lo primero que nos



interesaría es saber cuáles son las necesidades matemáticas de las personas adultas, pero para ello habría que empezar al revés, primero preguntarse ¿qué hace falta saber para que las personas adultas se enfrenten a un mundo sin desconfianza, con autonomía y con conciencia crítica?, para luego indagar ¿cuáles son las matemáticas que hacen falta para saberlo? Que no es lo mismo que dar contenidos matemáticos y pensar luego dónde se utilizan.

Para ordenarnos un poco, clasificamos las necesidades en centros de interés: vida cotidiana, salud, consumo, mundo laboral, tecnologías, ocio, entorno democrático, economía y medio ambiente. Los descriptores del centro de interés podrían ser (léase, «ser capaz de...»)¹:

Vida cotidiana:

- Leer y comparar los precios, caducidad y peso de los alimentos

Necesitamos tratar las matemáticas como una actividad humana más que una ciencia, desmitificándola y trabajando con ella desde situaciones de utilidad

- Elaborar el presupuesto del mes en tu casa
- Hacer una estimación de los gastos que quedan hasta acabar el mes
- Calcular menús para distintos números de personas
- Saber establecer estrategias de ahorro
- Calcular la pintura necesaria para pintar la casa
- Calcular la media mensual de los gastos a lo largo de un año
- Entender los conceptos fundamentales de la declaración de la renta
- Ser el tesorero de la comunidad de vecinos
- Hacer el plano de tu casa ideal o de la obra para enseñarlo al albañil
- Entender el reparto de una herencia

Salud:

- Entender las unidades de medida más frecuentes utilizadas en los medicamentos
- Calcular las cantidades de calorías, proteínas, hidratos, etc. en función de las necesidades de cada uno
- Entender las cantidades que aparecen en los análisis clínicos
- Saber valorar el grado de fiabilidad de una prueba médica
- Entender valores medios y percentiles de peso y altura
- Hacer una gráfica sobre cómo va cambiando su peso en una dieta de adelgazamiento
- Entender expresiones como: factores de riesgo, esperanza de vida, herencia genética

¹ Las capacidades que aparecen a continuación están colocadas a modo de ejemplo y en ningún caso intentan ser exhaustivas, definitivas ni universales. Se han elegido a partir de un cuestionario sobre necesidades matemáticas pasado en escuelas de personas adultas, también se ha tenido en cuenta sugerencias de profesores y profesoras de matemáticas en este nivel, más la observación y los datos recogidos en muchos años de labor docente.



- Entender el significado, en tanto por ciento, de la correlación entre algunas causas y enfermedades relacionadas (tabaquismo y cáncer de pulmón, sida y relaciones homosexuales)

Consumo:

- Leer los horarios de los transportes en tablas de doble entrada
- Hacer un cálculo aproximado de lo que va a suponer el total de la compra antes de que lo digan
- Poder calcular el precio más barato en función de capacidades y ofertas
- Comprar un piso o decidir si es mejor alquilarlo
- Calcular la diferencia entre lo que presta y lo que devolvemos al banco
- Entender el recibo de la luz y otros recibos
- Verificar el precio de una compra con la calculadora
- Calcular un descuento
- Entender el significado de rédito, TAE, interés compuesto...
- Entender el concepto de vida media de los electrodomésticos

Mundo Laboral:

- Interpretar y comprobar los distintos conceptos que aparecen en las nóminas
- Calcular lo que ganas en una hora de trabajo o cada día del año
- Contestar preguntas de contenidos matemáticos en un test psicotécnico
- Entender la normativa de seguridad que regula los espacios de los centros de trabajo

- Interpretar planos de transporte urbano para escoger el recorrido más apropiado
- Calcular si me puedo jubilar antes
- Deducir la probabilidad de éxito para acceder a un puesto de trabajo, en función del número de aspirantes y plazas vacantes
- Planificar los pasos que tendría que dar para conseguir un trabajo determinado
- Calcular cuánto tendrían que darte ante un hipotético despido
- Entender y usar palabras como plusvalía, valor añadido, impuestos directos...

Tecnologías:

- Utilizar el cajero automático
- Programar los electrodomésticos caseros
- Utilizar aparatos para medir longitudes, pesos, tiempos, temperaturas
- Comprender el esquema de la instalación eléctrica de tu casa
- Conocer y desarrollar las utilidades del ordenador
- Comparar los precios de distintas compañías telefónicas
- Entender el uso de las tarjetas de crédito (pagos aplazados, gastos, pagos internet, códigos de seguridad)

Ocio:

- Entender los folletos de las agencias de viajes
- Realizar presupuestos para posibles viajes
- Hacer un cambio en moneda extranjera
- Planificar recorridos sobre un mapa

- Usar las ideas básicas sobre proporcionalidad de la fotografía
- Entender la probabilidad de los distintos juegos de azar
- Reconocer la parte de azar que contiene el deporte
- Entender tablas de clasificación y estadísticas deportivas

Entorno democrático:

- Entender, con referencias conocidas, los grandes números que aparecen en los medios de comunicación
- Entender los diagramas de distribución de votos y escaños
- Entender la ficha técnica de las encuestas de opinión y deducir su grado de fiabilidad
- Comparar beneficios de una multinacional con los presupuestos de las naciones
- Entender las reglas de la distribución de escaños en el congreso
- Calcular lo que te toca a ti del presupuesto de sanidad
- Comparar el gasto de alguna obra pública con lo que se utiliza en servicios sociales
- Entender y calcular cuestiones relativas a mayorías absolutas, pactos...
- Evaluar la importancia de las noticias en función del lugar que ocupan

Economía y medio ambiente:

- Entender el significado de los índices de contaminación
- Calcular el ahorro de combustible con relación al número de ocupantes
- Saber que la media de los sueldos no es significativa si no conocemos la dispersión
- Utilizar referencias conocidas para estimar dimensiones de un incendio forestal
- Entender la diferencia entre atlas clásicos y atlas de Peters

Llamaría la atención los pocos contenidos matemáticos necesarios para hacerse con las capacidades arriba enumeradas

- Entender y valorar los números que rodean la inmigración
- Interpretar distintos diagramas de precipitaciones, temperaturas, demográficos...
- Calcular lo que te ahorras poniendo una botella en la cisterna de tu casa
- Entender el significado de ciclo de vida, nivel de desarrollo, PNB...
- Saber calcular el ahorro de las bombillas de bajo coste
- Entender el significado de acciones, productos financieros, bonos, inflación...

Estas capacidades, o competencias como se llaman ahora, es lo más importante a elaborar, lo siguiente sería buscar los contenidos matemáticos necesarios para llevarlas a cabo. Llamaría la atención los pocos contenidos matemáticos necesarios para hacerse con las capacidades arriba enumeradas, igualmente llamaría la atención los muchos contenidos matemáticos habituales en los currículos tradicionales que no harían falta para cumplir estas competencias. Esa relación de las capacidades con los contenidos matemáticos y una mayor profundidad en lo expuesto en este apartado se puede encontrar en Plaza (2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. (1990). *El hombre anumérico*. Barcelona: Tusquets.
- Lave J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Plaza, P. (2000). Números, no cuestan dinero, y son lo primero para convencer. *Diálogos*, 22, 59-65.
- Plaza, P., González, M.J., Montero, B., y Rubio, C. (2004). *Matemáticas críticas y transformadoras en la educación de personas adultas*. Málaga: Aljibe.
- Plaza, P. (2013): Las competencias matemáticas en el aprendizaje a lo largo de la vida.

LOS QUE ESTÁN SE QUEDAN. LA LACRA DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS EL ABUSO DE TEMPORALIDAD

RAFAEL FENOY RICO

Artículo ante la Sentencia sobre la estabilidad de interinos del Tribunal Europeo

Basta pensar en la interinidad para comprender que nada bueno se desarrolla detrás de esa, y que debería ser una situación excepcional en el caso de las administraciones públicas. Cualquier empresa utiliza la contratación interina o eventual, por circunstancias de la producción o por sustituciones de personal que después de un permiso o licencia debe reincorporarse a su puesto de trabajo. Hasta aquí todo comprensible y coherente con el normal desarrollo de la actividad empresarial. De hecho, a partir de un periodo en prácticas, pasa el contrato a fijo con total normalidad y legalidad. Esto no ocurre en el sector público que mantiene contratadas interinamente, años y años, a personas en puestos de trabajo que funcionan permanentemente porque son necesarios. ¿Parece esto lógico? ¿Cuando esto se hace durante décadas y las personas interinas son contratadas de manera eventual el calificativo

«fraudulento» suena a exagerado? Si una empresa privada lo hiciera las sanciones administrativas serían cuantiosas, ya que el fraude de ley es palmario. Pero ¿qué ocurre cuando las empresas son públicas? Ya se lo han imaginado. No ocurre nada de nada. Los responsables políticos de un ayuntamiento, una delegación territorial, una Consejería o Ministerio, no parece que tengan responsabilidad en el fraude en la contratación, que condena a centenares de miles de personas trabajadoras a la «interinidad». Situación que, sin duda, produce en ellas un estrés laboral, por no tener certeza alguna de su continuidad en el trabajo, por su inestabilidad personal y familiar. Los «destinos» de esas personas pueden ir cambiando caprichosamente, ya que la política mantiene esa interinidad de manera arbitraria. Esto conlleva la constante movilidad del personal de múltiples administraciones públicas, especialmente la educativa. A cuentagotas se



convocan las oposiciones produciéndose el despido de quienes llevan años de experiencia profesional, para contratar a personas que carecen de ella. Este dislate, ineficaz y totalmente injusto, produce una pérdida de competencia profesional en el sistema de gestión y servicios públicos. Cuando se habla de resultados escolares nunca se analiza el efecto demoledor de la pérdida de conocimiento sobre alumnado y familias que la constante mudanza de personal interino supone. Desde una perspectiva pedagógica, las implicaciones de la alta tasa de inestabilidad en las organizaciones escolares son más que evidentes, ya que afectan directamente al desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje y la imprescindible colaboración e implicación de las familias en el proceso docente. Mucho conocimiento de cada alumna y alumno sobre su desarrollo competencial, estilo de aprendizaje, historial comportamental, trayectorias seguidas en aspectos curriculares y de socialización, otros aspectos de la personalidad del alumnado, las ascendencias e influencias del docente, además de la información relacionada con contextos donde la vida del alumnado se desarrolla cotidianamente, se pierde inevitablemente con tantas mudanzas de profesorado.

Si esto es así ¿por qué los políticos mantienen esta sangría? Más de una razón podría justificar tanto desatino. Que el personal interino sale más barato, que con clara intención de dismantelar la Educación Pública cierran centros públicos y mejor tener interinos si sobra personal y alguna más. Habría que añadir un interés especial de las políticas partidarias en mantener tan altas tasas de interinidad: La inestabilidad del personal es un capital político. Sin duda, ya que de

Desde una perspectiva pedagógica, las implicaciones de la alta tasa de inestabilidad en las organizaciones escolares son más que evidentes, ya que afectan directamente al desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje

esta manera se guardan puestos de trabajo en las administraciones públicas para «enchufar» a amigos, familiares o partidarios. Procedimiento muy conocido, sobre todo en los ayuntamientos: se diseña una tarea nueva o no y se contrata al familiar de Don Tal. Durante un tiempo el retoño es contratado interinamente. Pasado un tiempo prudente se modifica la relación de puestos de trabajo, se crea la plaza, si ya no está creada, y se saca a oposición con el perfil del retoño de Don Tal. Y ya está completada la jugada legalmente y, al mismo tiempo, fraudulentamente realizada. No se pretende estigmatizar al retoño de Don Tal, ya que al fin y al cabo ¿qué culpa tiene contra el cielo por haber nacido? Pero quienes mangonean estas contrataciones delinquen y con el conocimiento de las jerarquías de sus partidos políticos, que ya saben por dónde meter dentro de la función pública a la amistad de «Don Cual», o a la fiel persona afiliada que siempre está a disposición del partido político... etc.

A fuerza de presiones, negaciones (no negociaciones), más presiones... a lo largo del

... a decenas de miles de trabajadores y trabajadoras interinas, que han estado sujetas a «abuso de temporalidad», les debe llegar la hora de la estabilidad definitiva

tiempo, la Unión Europea (UE) fijó mediante la Directiva 1999/70 la obligación de los Estados para reducir drásticamente la inestabilidad en el empleo público. Pretendía la UE acabar con políticas «cortijeras» y advirtió, a España en particular, de la enorme tasa de eventualidad del personal en el sector público. El Estado español, para «no» cumplir con el mandato, se inventó la fórmula del «indefinido no fijo». Decía pretender atender la demanda europea que instaba a que el porcentaje de interinidad no superara el 8%. En aquellos momentos el porcentaje medio en todas las administraciones superaba el 20%. Con esta «artimaña» del Indefinido no fijo se comenzó a convertir el contrato interino en un contrato igualmente flexible ya que los puestos de trabajo, donde trabajaba el Indefinido no fijo, al ser ocupados por la incorporación de funcionarios, el «no fijo» se iba a la calle. Y toda esta nueva eventualidad era sancionada por los tribunales españoles ya que, sin mirar más allá, se han ido guiado por la ley española. Hasta que a uno de ellos le dio por preguntar al Tribunal de Justicia de la Unión Europea.

Tarde, pero mejor que nunca, se ha conocido la sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea del 22 de febrero de 2024. Y de hecho una de las primeras declaraciones de la sentencia enmienda la plana contradiciendo lo que tenía sentenciado la Sala de lo Social del Tribunal Supremo, sobre la transformación del trabajador temporal en un trabajador indefinido no fijo, ya que considera que este último es también un trabajador temporal comprendido en el ámbito de aplicación de la Directiva 1999/70, que prohíbe el abuso en la contratación temporal. Y de esta forma las convocatorias para la consolidación de empleo temporal, como los regulados en la Ley 20/2021, no se ajustan a la mencionada directiva, «porque estas convocatorias son independientes de cualquier consideración



relativa al carácter abusivo de la utilización de contratos temporales». De hecho, en varias administraciones públicas, se convocan procesos de estabilización mediante concurso de méritos y esto debería extenderse a todas las administraciones, sobre todo a las educativas, ya que a decenas de miles de trabajadores y trabajadoras interinas, que han estado sujetas a «abuso de temporalidad», les debe llegar la hora de la estabilidad definitiva. Cuando se enuncia «Los que están se quedan» algunas personas se escandalizan, porque en modo alguno se puede quedar quien entró fraudulentamente a trabajar en las administraciones públicas. Pero cientos de miles de personas interinas han entrado por la puerta grande, la única que puede ser abierta para acceder al empleo público, con las llaves de la publicidad, transparencia, mérito y capacidad. En la Educación Pública es la única forma de acceder a la interinidad y cientos de miles de personas llevan años de calvario interino sin una mancha en su expediente, haciendo su trabajo y prestando un servicio público.

Varios colectivos, sindicatos e incluso asociaciones como la Asociación de Profesionales de Informática de Sanidad de la Comunidad de Madrid (*Apiscam*) van publicando sus análisis. Y aunque la sentencia afecta directamente a empleados públicos laborales, sin duda tendrá efecto inmediato para garantizar la estabilidad en todo el Estado del *personal funcionario interino y estatutario temporal de los servicios públicos de salud*. Pero ya se sabe que «Camarón que se duerme, se lo lleva...» Parece llegado el momento de gritar fuerte y claro: «los que están se quedan».

EL PASADO QUE NOS HABLA: TIEMPO HEREDADO, TIEMPO DISTORSIONADO, TIEMPO OLVIDADO Y TIEMPO VIVIDO¹ (1936-2024)

JUAN CARLOS ROMERA NIELFA

PROFESOR DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE BILBAO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Juan Carlos Romera Nielfa es profesor en Bilboko Hezkuntza Fakultatea- Facultad de Educación de Bilbao, en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Es Doctor en Historia por Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco y diplomado en Magisterio.

Ha sido maestro de Enseñanza Primaria, posteriormente, profesor de Enseñanza Secundaria, y en la actualidad da clases en la Universidad. Su tesis doctoral lleva el título: «Génesis y desarrollo del pensamiento antifascista en tres generaciones durante la dictadura franquista: La razón social. Estudio de infancia y juventud de las clases populares en Bizkaia y Gipuzkoa. Sus investigaciones, recogidas en artículos y comunicaciones en congresos, versan, principalmente, sobre la memoria social y familiar de las capas populares, imaginario y vida cotidiana, y sobre los procesos de socialización de la infancia y la juventud. Ha dedicado estudio a las fuentes orales como metodología para escuchar la voz de los silenciados y ha indagado en conceptos como resistencia antropológica, sosteniendo que la memoria resistente es en sí misma un hecho social.

¹ Escrito para la charla del 24 de mayo de 2024 en la Asociación de Antiguos Alumnos/as y Profesores/as del CEPA de Carabanchel (Madrid) a petición de su presidenta Ana Vela.

Esta exposición² tiene como título: «El pasado que nos habla: tiempo heredado, tiempo distorsionado, tiempo olvidado y tiempo vivido (1936-2024)». Para su buena comprensión, iremos definiendo, explicando y argumentando parte de su contenido. Para comenzar nos preguntamos una serie de cuestiones, pues todo análisis parte de unas preguntas, siendo nuestra intención ir contestándolas, sin duda, no de forma definitiva, dejando siempre un espacio a investigaciones futuras y nuevos enfoques sobre la memoria, la historia y su transmisión. Respecto a la metodología a seguir, es necesario fragmentar, a la vez que relacionar el todo desordenándolo en parte, que en su significado global no admite la fragmentación ni tampoco el desorden coloquial, con riesgo a importantes pérdidas semánticas al separar sus partes, pues como afirmara Goodman³: «*Hacer mundos consiste en gran parte, aunque no sólo, tanto en separar como en conjuntar, y ello a veces al mismo tiempo*». Así, optamos, por dividir en partes el análisis para una mejor exposición y comprensión de los escuchantes, sin dejar de relacionar: tiempo heredado, tiempo distorsionado, tiempo olvidado, tiempo vivido y su conexión con la memoria, y de esta con la Historia.

Como hemos dicho anteriormente, nos planteamos una serie de preguntas sobre el objeto de investigación en cuestión, que pueden servir de panorámica para presentar esta charla, si bien interpretarlos, argumentarlos y explicarlos en profundidad exigiría un tiempo mucho mayor: ¿Colaboran la memoria y la Historia en la construcción de sentido del pasado o son dos esferas autónomas? ¿La *Historia enseñada y aprendida* sesga el pasado por cuestiones de identidad, ideología o



Imagen SEQ Imagen | *ARABIC 1. Geodesia./
Beñat Krolem, 2017

intereses grupales? ¿Cuáles son los factores que erosionan la memoria? ¿Por qué es la *cuarta generación* la última receptora de transmisiones directas del pasado experiencial? ¿Cómo bascula la memoria entre la amnesia y el *mnetropismo*⁴? ¿Cómo se transmite la *memoria política* de un tiempo anterior dentro de la familia⁵? ¿Cómo influye la *memoria institucional* en la significación del relato? ¿Cómo el poder manipula y distorsiona la memoria? ¿La memoria distorsionada puede servir de

² Utilizaremos la letra *cursiva* para destacar conceptos y términos específicos del área estudiada, además de expresar así las palabras en idioma distinto al principal del texto. Por otra parte, se conservará la acentuación de la fuente original.

³ Paul Goodman (1911- 1972) fue un importante escritor y sociólogo norteamericano, adscrito a la *New Left* norteamericana.

⁴ El *mnetropismo* es la compulsión a recordar, expresión de J. Candau. Joël Candau, *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión, cit. en Francisco Erice, *Guerras de la memoria y fantasmas del pasado. Usos y abusos de la memoria colectiva*, Oviedo, Eikasía, 2009.

⁵ La *memoria familiar* es muy dinámica en transmisiones de contenido genealógico, etnológico y afectivo, parece observarse, no obstante, un freno mayor a la hora de comunicar los acontecimientos y experiencias políticas, aun las de nivel popular y, más todavía en sociedades que han sufrido periodos de tiranía extrema, clandestinidad y represión brutal, como la dictadura fascista en España en el régimen del general Franco. Sin embargo, esta distinción tajante entre contenido afectivo de la memoria y contenido político resulta irreal para autores como Alquié que propone el concepto de *conciencia afectiva*, o María Zambrano que sostiene la *razón poética* como indivisible entre la *conciencia* y el *sentido íntimo*. Al respecto Hannah Arendt dice: «Estamos tan acostumbrados a las viejas contraposiciones entre razón y pasión, y entre espíritu y vida, que en cierto modo nos extraña la idea de un *pensamiento apasionado* en el que pensar y ser viviente se convierten en una sola cosa» H. Arendt, *Heidegger o el pensamiento como actividad pura*, cit. en María Zambrano, *La razón en la sombra. Antología crítica. Edición de Jesús Moreno Sanz*, Madrid: Siruela, 2004, p.443. La cursiva es nuestra.

fuelle para conocer el tiempo histórico? ¿Cuál es la carga del *memoricidio*⁶ en la recuperación de las *memorias resistentes*? ¿Son los fantasmas del pasado un estimulante o un desacelerador en el *deber de memoria* de una sociedad?, ¿cómo se fija el tiempo vivido del emisor en la memoria heredada del receptor? ¿Podemos hablar de un tiempo olvidado en el marco cronológico de las cuatro generaciones vivas? ¿Cuántas clases de olvido podemos distinguir? y una última y necesaria cuestión, de sonoridad literaria, pero clave en los estudios de la memoria: ¿Dónde habita el *olvido*?

Un concepto a aclarar de forma aproximada es el de generación y el de relación intergeneracional, no de forma cronológica, sino vital y anímica. María Zambrano dice que nada aproxima tanto como el pertenecer a una misma generación «*que es una medida en el tiempo, un tiempo, en cierto modo externo, circunstancial, en una de esas envolturas temporales y, de otro lado, lo que es casi lo contrario: el tiempo doméstico, íntimo, familiar, en la continuidad del cobijo común, en la vida en la misma madriguera, donde la memoria de los muertos, aun los no conocidos, de los antepasados, es tan real como la presencia de los vivos, el tiempo inmemorial, que ronda la atemporalidad, de sentir la presencia de un ancestro común que fue y es, que no nos deja desprendernos del todo, nacer del todo a la soledad del individuo. El ancestro que promete que no moriremos solos*»⁷. Desde esta perspectiva, más allá de las transmisiones orales recibidas, parece alumbrarse una permanencia de la memoria en la propia casa.

Para aclarar más este aspecto generacional, vamos a situarnos en un eje clave para toda referencia que tenga que ver con la historia: la *cronología*. Para ello, recurrimos a la pregunta sobre la *cuarta generación*, una cuestión de candente actualidad: ¿Por qué es la cuarta generación la última receptora de la memoria vital de sus ascendientes? O, preguntado de otra manera, ¿por

¿Colaboran la memoria y la Historia en la construcción de sentido del pasado o son dos esferas autónomas?

qué no se hereda la memoria más allá de la cuarta generación?⁸

La pregunta es compleja, pero de mucho interés académico para la *Historia del Tiempo Presente* y la *memoria heredada*, también para la sociedad civil del momento en el ámbito de las relaciones intergeneracionales y las transmisiones de hechos y vivencias del pasado realizadas por los ascendientes, sobre todo, del golpe de Estado, la guerra civil, la posguerra y larga dictadura en España, que se configuran como los hechos determinantes del pasado histórico-político de este país. A las transmisiones de la experiencia histórica de ascendientes a descendientes, ubicadas en lo que llamamos *memoria familiar*, hay que añadir, por un aparte, la historia enseñada y aprendida de forma reglada, aunque también de modos informales, a la que llamaremos *historia aprendida*, y por otra, la historia expandida mediante los medios de comunicación u otros medios de divulgación del pasado como libros, conmemoraciones, patrimonio etc., a la que denominaremos *historia comunicada*. La *memoria familiar* se mueve en el tiempo heredado y el tiempo vivido, pero no puede huir del tiempo distorsionado y tampoco del tiempo olvidado, principalmente porque la historia aprendida en la escuela, en la calle, en el trabajo, y la historia olvidada o echada al olvido, historia perseguida, historia silenciada por el poder, sobre todo, en la Dictadura, también distorsionan las transmisiones orales en el ámbito familiar. Ahora bien, la distorsión también ocurre de forma natural. Podríamos hablar, incluso, de una invención de la historia, a través

⁶ El *memoricidio* es el asesinato premeditado de la memoria y es, al igual que la *mentira*, un arma de guerra. Intenta arrasar todos los *lugares de la memoria* que no sean los de la *memoria única* establecida por el poder dictatorial, *callejero, documentos, asociaciones, ceremonias, conmemoraciones, lenguas, cantares, relaciones humanas*, incluso, en *áreas privadas* y hasta en *espacios íntimos*.

⁷ María Zambrano, *Delirio y destino*, en María Zambrano..., *op.cit.* pp. 178-179.

⁸ Respecto a esto, Le Vita ha estudiado el espesor del tiempo y la retroacción de la historia familiar a través de él, según el grupo social que recuerda. Según este autor, la aristocracia francesa, y pudiera valer también para la de España, remonta sus recuerdos, habitualmente, hasta un pasado de las Cruzadas, la burguesía a cuatro o cinco generaciones. Los obreros, los campesinos y la clase media mucho menos. Josefina Cuesta, «De la memoria a la Historia» en Alicia Alted Vigil, *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, p.69. Para la realeza y la nobleza en general el recuerdo genealógico es fuente de prestigio y poder. Cuanto más antiguo sea el ascendiente recordado, y si se puede, llegando al fundador de la larga saga familiar, más es el poder de la genealogía, como fundamento de derecho. En España, las revoluciones liberales no despojaron a la nobleza, como sí lo hicieron con el clero, de sus propiedades y privilegios, si bien fueron abolidos los señoríos y los realengos.

... más allá de las transmisiones orales recibidas, parece alumbrarse una permanencia de la memoria en la propia casa

de una construcción mental estereotipada, así se habla de la invención de la Antigüedad o de la invención de la Modernidad. Su resultado es la distorsión de la historia, una narración fragmentada, una interpretación desorientada y una memoria hegemónica. La distorsión no es solamente olvido, pero este contribuye notablemente a la distorsión, al igual que la exotización⁹, la malinterpretación, la confusión, la circulación de mentiras históricas, el miedo, la mitificación, la literaturización y la falta de transmisión.

Por ejemplo, la impresión, muchísimas veces poco contrastada y carente de suficiente rigor, dibuja un panorama desasistido para la memoria política, pleno de desconocimiento e, incluso, de falta de interés mínimo de la joven generación actual¹⁰ (*generación del siglo XXI*)¹¹. Ahora bien, realicemos un pequeño cálculo histórico-cronológico, que es mera ficción, como se verá posteriormente, pero clarificador de lo que queremos exponer. Veamos: la distancia que separa a la generación joven de hoy de la que vivió la guerra de niño/a¹², hoy ya casi desaparecida totalmente, pero que pudo conocer a sus nietos/as, es decir, el intervalo de tiempo entre la actualidad y la guerra civil, redondeando, es de ochenta años. Si las transmisiones fueran

regidas por las fuerzas de la erosión física, como, por ejemplo, sobre las enormes y maravillosas estructuras de granito de la Sierra de Guadarrama, donde la erosión es imperceptible en siglos, la erosión de la memoria hubiera sido mínima y se contaría con una historia pasada más completa, transmitida de generación en generación.

Por el contrario, las transmisiones intergeneracionales son limitadas en el tiempo, dúctiles, maleables, flexibles, inacabadas y siempre abiertas, es decir, alteradas respecto a su pasado referencial, deformadas, memoria distorsionada de forma natural, si bien podría ser efecto de una acción consciente por parte de un grupo sobre otro, o, en la mayoría de las veces, causadas por el poder. Dejemos a un lado, la situación de la *cuarta generación* actual, para hacer la siguiente reflexión, la generación de la posguerra, nuestra *primera generación*, niños/as durante la guerra, hubiera heredado una memoria de sus ascendientes, generación tras generación, si la memoria no se erosionase, guardarían un pasado, su pasado transmitido más remoto, en el caso de que hubiera transmisión, desde al menos la Guerra de Cuba¹³ y esta generación del 98 hubiera sido heredera también de cuatro generaciones atrás, que nos pudiera situar en las transmisiones extremas, por ejemplo de los sucesos del dos de mayo en Madrid en 1808... En medio de estos dos hitos históricos estarían las tres guerras civiles que sacudieron y ensangrentaron el siglo XIX (las Guerras carlistas)¹⁴, el caciquismo, las huelgas mineras en Bizkaia que podríamos considerar la mayor victoria del Movimiento Obrero en España en el siglo XIX, o la Primera y Segunda Revolución

⁹ La mirada colonial es un ejemplo de exotización, es decir, el percibir desde el exterior a través de una mirada sesgada, de un marco mental extraño a la realidad que analiza. Por ejemplo, podemos hablar de la invención del Caribe: «El Caribe baña un territorio sin muros que en los últimos años trata de adquirir un nuevo significado y desempolvase de esa cosificación que ha creado incluso una autopercepción accidentada (...) Su historia también la cruza el desarraigo, la diáspora, el exilio forzado o elegido. Un constante cambio, movimiento y desplazamiento». *El País, Babelia*, 2-3-2024, p.6.

¹⁰ Respecto a la época del Terror, de relativa reciente finalización, María Silvestre, catedrática de Sociología y directora del Euskobarómetro Social de la Universidad de Deusto (Bilbao) dice que «la transmisión de la memoria ha sido un poco *light*, la gente joven desconoce mucho de nuestro pasado reciente. La sociedad ha estado más por pasar página y seguir adelante». *El País, Babelia*, 12-4-2024, p.17.

¹¹ Consideramos cuarta generación a las cohortes nacidas en la primera década del siglo XXI y que en 2024 tienen alrededor de 20 años.

¹² La generación joven que hizo la guerra queda fuera del conjunto de cuatro generaciones por no haber podido compartir un tiempo de transmisión con sus descendientes por razones meramente biológicas. Tenemos en cuenta la generación de posguerra (primera generación), la generación *boomer* (segunda generación), la generación 80-90 (tercera generación) y la joven generación actual (cuarta generación).

¹³ En la nutrida transmisión oral de mi madre, es un conocido de su padre y madre, que había estado en la guerra de Cuba, su relato más antiguo en cuanto a acontecimiento histórico. Nota sobre la imagen 2: La inscripción en euskara, perteneciente a otra fuente, ajena a la original, traducida al español dice: «Representación del sistema esclavista que oprimía a los negros en Cuba».

¹⁴ El historiador Jordi Canal ha publicado recientemente el libro *Dios, patria y rey. Carlismo y guerras civiles en España*. «Canal subraya la coexistencia en su seno de sectores sociales heterogéneos y de opciones políticas distintas, unidos, sin embargo, contra el liberalismo como expresión de un orden urbano, burgués y capitalista, sin olvidar, como subrayó Vicens Vives, su carácter de brazo armado del catolicismo español». *El País, Babelia*, 2023.



Imagen SEQ Imagen * ARABIC 2. La flaca, 28 de febrero de 1873. Sátira contra los grupos que defendían en España la continuidad de la esclavitud. Copia en blanco y negro.

Industrial. Las cuatro son ya externas a los circuitos de la *memoria vivida y heredada*.

Sin embargo, múltiples factores distorsionan las transmisiones orales, no solamente por perder parte de su contenido, sino, también, por alteraciones importantes de su significado. empezando por factores puramente biológicos de esperanza de vida. Si los padres fallecen pronto, los nietos/as no conocerán a sus abuelos/as, y antes los hijos/as no han podido escuchar el relato de sus padres y madres, pero aun con esperanzas de vida larga como en la actualidad, se observa un colapso en la cuarta generación, una fractura en el recuerdo, un olvido, incluso del nombre y lugar de los padres y madres de sus abuelos. La cuarta generación, sobre todo

La memoria familiar se mueve en el tiempo heredado y el tiempo vivido, pero no puede huir del tiempo distorsionado y tampoco del tiempo olvidado

en este futuro más amnésico que nunca que se dibuja en el horizonte, ya no sabrá nada de quienes fueron sus bisabuelos/as, es decir, los que ahora somos de la *segunda generación*, los hijos/as de los hijos/as de nuestros hijos/as no sabrán quienes hemos sido, lo que hicimos, dónde vivíamos, qué nos gustaba etc., al igual que lo desconocemos nosotros/as de nuestros bisabuelos, es decir en 2100, si no es antes, pasaremos a ser olvido absoluto. A veces, en casos de gran longevidad hay transmisiones que pudieran alcanzar, con gran excepcionalidad la quinta generación. Por lo tanto, salvo excepciones, es un siglo y algo más de *historia transmitida* a la que podemos aspirar y menos de un siglo de *historia transmisora*. Ahora bien, si consideramos la *memoria heredada de la memoria heredada*, puede esta abarcar mucho más tiempo, si hay óptimos procesos de transmisión. Se dio y podría darse en sociedades que cultivan la memoria e, incluso, necesitan el pasado que les habla, las cuales son en su mayoría sociedades orales.

Un segundo factor a tener en cuenta es la intensidad, densidad y extensión de las transmisiones. Consideramos transmisiones intensas aquellas narraciones que se repiten con frecuencia con un énfasis especial, por ser muy significativas para el narrador y que se califican como *batallitas*¹⁵. Insistimos en la significatividad de estos trozos del pasado que en multitud de ocasiones han sido desechadas por el hastío que pueden provocar en un receptor pasivo, pero su insistencia, su repetición, nos está señalando un hito de la memoria del relator, una esfera del pasado con interés por ser comunicada, bien por motivos afectivos, sociales o políticos, pero siempre buscando la permanencia de ese hecho, circunstancia o motivo en la memoria de los descendientes o si no es esa la intención, ese es su efecto. Nos preguntamos, por ejemplo, sobre la transmisión y relato de los

¹⁵ *Batallita*: Narración sobre sucesos pasados en los que el narrador aparece como participante o protagonista. Se distingue de la *anécdota* porque esta tiende a ser humorística ya que se trata de un relato breve de un hecho curioso, normalmente real. Desde el punto de vista histórico es menos relevante que la *batallita*. Manuel Seco, Olimpia Andrés, Gabino Ramos, *Diccionario Abreviado del Español Actual*, Madrid, Aguilar, pp.237- 116.

La densidad en un relato del pasado viene señalada por la apelación, es decir, no cuántas veces se cuenta, sino a cuántas personas se cuenta en momentos distintos

niños madrileños evacuados en octubre de 1936 a Valencia, Murcia y Barcelona; sobre el impacto que pudo tener el vuelo sobre Madrid el 27 de julio de un avión que bombardeó la ciudad sembrando el pánico¹⁶, con el resultado de un muerto; los *comité de casa*¹⁷; la repercusión en la convivencia vecinal entre partidarios de ambos bandos y la extorsión que suponía la Quinta Columna entre los vecinos que les conocían y aquellos que atemorizaban a la población desde dentro; la defensa de Carabanchel Bajo y Carabanchel Alto¹⁸ en los días que siguieron al golpe militar contra la legalidad republicana¹⁹, los procesos contra personas implicadas en el Alzamiento²⁰, la Junta de Defensa de Madrid y otras muchas cuestiones extraviadas en el tiempo, que un día formaron parte del tiempo narrativo y hoy se van desvaneciendo en el olvido, como la caída de Badajoz, la lucha

en la sierra de Madrid, la ocupación de Málaga y el sangriento éxodo hacia el este, la ocupación de Bilbao y posterior caída del Frente Norte, la Batalla del Ebro, el fin de la guerra en los puertos valencianos, permaneciendo en la crónica escrita del momento (*historia comunicada*) y hasta parcialmente olvidada en la historiografía académica. Por ello, las corrientes historiográficas de Historia Oral, Historia de la vida cotidiana, Microhistoria, Historia del presente o historia vivida y la Historia de las mujeres y de las relaciones de género son importantes en la construcción de una historia desde abajo²¹.

La densidad en un relato del pasado viene señalada por la apelación, es decir, no cuántas veces se cuenta, sino a cuántas personas se cuenta en momentos distintos, y por consiguiente, cuántas personas conocen y pueden ser potenciales transmisores del relato. En definitiva, los relatos se encajan y se traban en una densa red social física. Por ejemplo, un relato muy enmarcado en un entorno familiar nuclear puede ser menos denso que el extendido a la red de parientes. Ahora bien, no se trata solo de extender, sino más bien de intrincar, entrelazarse. El recuerdo entrelazado es más sólido en su existencia, depende de más personas y se desvanece con más dificultad. Asimismo, los episodios épicos suelen alcanzar a mayor número de escuchantes

¹⁶ «Por primera vez Madrid conocía, el 27, un bombardeo. En la mañana de ese día un avión enemigo voló sobre Madrid. Apareció entre las tres y las cuatro de la madrugada, volando por algunos barrios a gran altura y por otros, como en Tetuán y Cuatro Caminos, sólo a 200 metros. Por todas partes el avión arrojó proclamas incitando a los milicianos a entregar las armas en los cuarteles. Se dirigió luego a los aeródromos de Getafe y Cuatro Vientos, donde arrojó tres bombas en cada uno. Ocurrió la primera muerte por bombardeo en la zona madrileña: un soldado». Matilde Vázquez; Javier Molero, *La Guerra Civil en Madrid*, Madrid, Ediciones Giner, 1978, p.92.

¹⁷ «El 28, a las doce menos cuarto de la noche, nuevamente ataque aéreo. Un avión arrojó cerca de la plaza de Castelar dos bengalas e inmediatamente dos bombas. Otras dos cayeron sobre un local incautado por un Círculo Socialista, donde fueron destruidos los coches allí existentes. Resultaron 16 heridos. El 29, el órgano de la UGT, *Claridad*, daba unos consejos elementales a los vecinos de los inmuebles para hacer frente a los bombardeos. Recomendaban crear un comité de casa compuesto de tres personas enérgicas encargadas de requisar y condicionar las cuevas o plantas bajas, con objeto de que sirvieran de refugio» *Ibidem*, p.93.

¹⁸ «(...) Más hacia el sur, en la carretera de Extremadura, en Carabanchel Bajo y en la carretera de Toledo, el avance era lentísimo y a costa de enormes pérdidas, repitiéndose el ataque de los defensores, esta vez en el flanco derecho de los nacionalistas (nombre no riguroso para el bando sublevado, pues se trata de una autonominación), bajo la dirección de Bueno y Lister. Al finalizar el día (8 de agosto de 1936), tras una lucha cuya peculiaridad había sido la confusión, la infiltración, los desbordamientos mutuos, etc., el frente era una línea totalmente quebrada, con entrantes y salientes en ambos sentidos, separados los combatientes en ocasiones por un arroyo, en ocasiones por el ancho de una calle. Con los mismos rasgos se siguió combatiendo los dos días siguientes, logrando los nacionalistas sus mejores avances en el sector de Carabanchel Bajo» *Ibidem*, p.189. Los paréntesis son míos.

¹⁹ «En el campamento de Carabanchel (Caballería), durante el 19, la situación fue de absoluta indecisión por parte de los sublevados, hasta el punto de que García de la Herrán y Álvarez Rementería no lograron la cohesión necesaria para formar la columna que debía avanzar hacia Madrid para unirse a los partidarios del alzamiento que se encontraban en los cuarteles del casco urbano». Matilde Vázquez; Javier Valero, *op.cit.* pp. 62-63. Maximiano García Venero, *Madrid, julio de 1936*, p. 389. cit. en nota nº 20, p.63.

²⁰ Durante el mes de agosto se celebraron procesos contra personas implicadas directamente en el Alzamiento. El Tribunal Supremo dictó pena de muerte contra el general Fanjul por la sublevación del Cuartel de la Montaña y la sentencia fue cumplida el 17 a las cinco de la mañana en la Cárcel Modelo. A continuación de este proceso se vieron las causas por la sublevación de Alcalá de Henares y por la del Regimiento de Caballería de Carabanchel. *Ibidem*, p.116 y 118.

²¹ No confundir con la *historia militante*. La doctora Elena Hernández Sandoica dedica un extenso capítulo en su libro de 2004 bajo el título de «Cinco tendencias recientes en historiografía», en Elena Hernández Sandoica, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir Historia hoy*, Madrid, Akal, 2004, pp.437-555.



*Imagen SEQ Imagen * ARABIC 3. Bombardeo sobre el Arenal bilbaíno.
Robert Capa, 1937.*

que los momentos líricos, donde el sentimiento ejerce de eje de la narración. Además, la memoria épica, trágica la mayoría de las veces, tiende a perpetuarse en la memoria, si bien es necesario un nivel de transmisión suficiente, e, incluso, un soporte monumental. Por ejemplo, en el cementerio de Bilbao, en Derio, se encuentra el mausoleo²² levantado en memoria de los 44 niños y dos adultos que murieron en la tragedia del Teatro Circo del Ensanche el 24 de noviembre de 1912. Casi setenta años después, la tragedia en las escuelas de Ortuella (Bizkaia) conmovió

de nuevo a toda la población. Cuando la memoria heredada en el seno familiar se extiende a toda la sociedad, podemos hablar de *memoria social*. En el caso de Madrid, el asalto al Cuartel de la Montaña, constituye un hito de los primeros días de la Guerra Civil, como lo fue en el tardofranquismo el Proceso de Burgos o el asesinato de Miguel Ángel Blanco en 1997. Volviendo a la tragedia del Circo del Ensanche, prevalece en mí, el relato heredado de mi madre, que a su vez lo heredó de su madre, que en 1912, aún no residía en Bilbao. Aquí, se entrecruzan, sin duda,

²² El mausoleo se levantó tres años más tarde, con el nombre de todas las víctimas, en 1915. La inscripción dice: «A la memoria de los niños que en la dolorosa tarde del día XXIV de noviembre de MCMXII la muerte arrebató cuando eran una promesa para sus padres y para la Villa que les vio nacer. Este monumento ofrece el pueblo de Bilbao amante siempre de la infancia». Uno de los fallecidos fue un bravo palentino que falleció tratando de salvar a los pequeños de aquellos apretujones. Su gesto mereció una pensión vitalicia para su familia. El entierro de las víctimas constituyó una de las mayores manifestaciones de duelo que ha vivido Bilbao. Los cuarenta y cuatro ataúdes blancos que contenían los cuerpos de los niños -todos ellos menores de 18 años- fueron llevados por jóvenes del Club Deportivo. El cortejo fúnebre partió de la Casilla y por Autonomía, Hurtado de Amézaga, Navarra, Arenal y Correo, llegó hasta la plaza del Instituto. Los ataúdes fueron trasladados de allí al cementerio de Vista Alegre en el ferrocarril de Derio. Se proyectaba la película muda, cómica, *¿Quién ha robado el millón?* Y la tragedia se produjo cuando en la escena de la película salió fuego. *Bilbao*, diciembre de 2012, p.36.

¿Pudo haber sido la confusión entre la ficción y la realidad cuando todavía no se conocía demasiado el lenguaje cinematográfico? La cuestión es que se provocó una avalancha de resultado catastrófico. El mismo rey Alfonso XIII acudió a los funerales. En el solar que ocupaba, hoy se levanta la manzana de casas existentes entre las calles General Concha, Alameda de Urkijo, Elcano y Licenciado Poza, sin el menor rastro del Teatro Circo.

El peso de la memoria está estrechamente relacionado con el volumen social ocupado. Un recuerdo es más denso cuanto más compartido es

la *historia comunicada* y la *memoria enraizada en la escucha*, en su tono, en su afectividad y emocionalidad. Cuando recuerdo el Circo del Ensanche, recuerdo a mi madre contándomelo, por lo que no sabemos si recordamos hechos o recordamos recuerdos. Sin duda, se trata de una cuestión complejísima, a la vez que apasionante.

Los hechos que llegan a formar parte de una amplia red social física²³ en potencia configuran la *memoria social de una comunidad*, la parte más social del recuerdo²⁴. Sin embargo, los factores que hacen a unos hechos ser más recordados que otros son diversos, complejos, y aún adquieren mayor dificultad para interpretar su acceso a la memoria social, con las llamadas causas emergentes que desarrollan procesos múltiples de composición y omisión a lo largo de largos periodos de tiempo, por no decir, de forma constante. Por ejemplo, el bombardeo de Gernika simboliza la extrema violencia contra la población civil a nivel universal, más que los atroces bombardeos sobre Durango, Bilbao, Barcelona o Madrid. Del mismo modo se van difuminando en el olvido sucesos que conmocionaron a la población entera como la huelga más larga del franquismo en 1966 cuando «tras 163 días de encierros y asambleas, y después de haberse decretado el estado de excepción, los trabajadores de Bandas de Laminación en Frío (Etxebarri, Bizkaia) vuelven a sus puestos de trabajo»²⁵ o El Proceso 1001 y los Diez de Carabanchel (1972). Más todavía, hechos anteriores, como el Movimiento huelguístico revolucionario de 1917. Asimismo, hechos de gran importancia política como el Pacto de San Sebastián, la ley del aborto, el sufragio universal, el exilio

republicano, empezaron a no ser transmitidos y a formar parte de la amnesia colectiva. También hechos culturales y educativos abocados a la semiclandestinidad, como la continuación de la Institución Libre de Enseñanza en el Colegio Estudio en Madrid. Podemos concluir que el peso específico de un recuerdo consiste en la relación entre el peso y su volumen. El peso de la memoria está estrechamente relacionado con el volumen social ocupado. Un recuerdo es más denso cuanto más compartido es. Del nivel de densidad dependerá la configuración de una memoria social sólida, a través de los hitos históricos reconocidos y compartidos colectivamente. El recuerdo colectivo social, no estrictamente grupal, se reparte en circuitos de memoria en constante reconfiguración, al ritmo de la vida social contemporánea que añade el tiempo presente a la interpretación del tiempo pasado.

La extensión de una narración oral depende del caudal comunicativo transmitido, que puede oscilar entre la más radical brevedad, a largos relatos. Se trata aquí de la *memoria* larga, de la actividad transmisora de mucho, mientras que la *batallita* se atrincheró en un espacio sitiado. La memoria rica en contenido muestra el placer de contar todo, por ello, podemos decir que es panorámica, abierta a recursos figurativos de todo tipo. Es la marca de las sagas familiares, de los movimientos sociales, historias de vida, historias de oficio, proyectos culturales y artísticos de larga duración. La narración extensa comunica mundos, universos plenos de sentido que pueden extremarse en férreas historias identitarias, francamente, no deseables.

Un tercer factor es la capacidad de atención y recepción, tanto de los particulares como la sociedad de acogida de los testimonios: el interés. El fracaso en la transmisión es debido a varias causas. La primera de ellas es el miedo a ser represaliado que atenaza al transmisor y así opta por el silencio para no arriesgar su situación y la de su familia. Por otra parte, el receptor puede ser desinteresado, con falta de atención al relato de sus mayores. Otras veces, la muerte

²³ Con el significado que Elisabeth Bott dio al término, uno de los conceptos más fértiles de la Antropología Social para las sociedades contemporáneas. Elisabeth Bott, *Familia y red social*, Madrid: Taurus, 1990.

²⁴ «Sin duda, Halbwachs estaba en lo cierto al afirmar que los grupos sociales construyen sus propias imágenes del mundo estableciendo una versión acordada del pasado y al destacar que dichas versiones se establecen mediante la comunicación, no mediante el recuerdo. De hecho, los recuerdos privados e incluso el proceso cognitivo de recordar contienen muchos aspectos de origen social» James Fentress; Chris Wickham, *Memoria social*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2003, p.14.

²⁵ Texto de la exposición permanente del Museo San Telmo (Donostia).

prematura, la cárcel, el exilio, la evacuación y otras situaciones similares distancian a las personas transmisoras de los receptores.

Por ejemplo, poco sabemos del 28 de marzo de 1939 en Madrid, a nivel social, cuando de acuerdo con las indicaciones de Casado, el ejército republicano se rendía:

«Por la tarde, los combatientes de ambos bandos salieron de sus trincheras en la Universitaria y confraternizaron. Al anochecer, grupos de soldados republicanos iban por el centro de Madrid camino de sus hogares, diciendo que la guerra había terminado (...) A media mañana la «quinta columna» comenzó a recorrer Madrid con banderas rojas y gualdas, sin que a nadie se le ocurriera hacerles frente. Las milicias de Falange fueron ocupando cuarteles y edificios. A las doce en punto, el coronel Prada, con su Estado Mayor, cumpliendo órdenes de Casado, rindió Madrid al jefe nacional de la Ciudad Universitaria. Una hora más tarde, las tropas vencedoras entraban por los barrios extremos de Madrid (...) El alumbrado público, después de treinta meses de descanso por precaución contra los bombardeos, volvió a funcionar»²⁶.

Sin duda, el último día de guerra es confuso en el frente respecto a los tratados de las cúpulas militares, pero los soldados pueden contar cada minuto de ese día. Los acontecimientos posteriores y la nunca llegada paz impidieron transmisiones intergeneracionales sobre este y otros muchísimos temas de interés. El 28 de marzo de 1939 es hoy un día olvidado o ¿no?

Un cuarto factor consiste en el propio contenido de la memoria y su posición en el complejo sistema de las memorias. En esta esfera, realmente resbaladiza e inquietante, entran en juego, *imaginario, ideología e interés sociopolítico* que estereotipan el pasado mediante la imposición tiránica de una *memoria institucional* única para todos/as. Se trata del recuerdo obligatorio y, también, del olvido obligatorio. En el caso de la Dictadura, hay que hablar de un uso y abuso de la memoria que conoció su extremo

más extremo: el *memoricidio*, del que hablaremos después. Por otra parte, unos y otros tendemos a idealizar el pasado según van pasando los años, es un fenómeno natural, pero distorsionador de la memoria. Solamente podemos aspirar a conocer una parte mínima del pasado real y es a través de sus huellas. Sin embargo, la intensa carga afectiva de la memoria heredada, sumada a no haber vivido los hechos, puede hacer pertinente hablar de la *invención de la memoria*, consciente o inconscientemente. Por ello, es menester acudir a la *Historia*, que a su vez se ve necesitada de la *memoria*. Recurrir al pasado para usarlo en el presente es un acto que el poder utiliza para imponer una memoria sobre otra para someter al diferente. La parafernalia para-histórica de la que se provino el fascismo en España es altisonante en su mayor grado. Voces como *Imperio, Cid Campeador, Trento, Reyes Católicos, Hispanidad, Sagrado Corazón, Dios*, fueron degradadas en un doctrinarismo, que me atrevería a llamar «repulsivo», además de «falso». No solamente fue memoricida, sino que degradó la Historia a una serie de apologías que distorsionaron la interpretación de la verdadera historia de España, negando la aplicación de interpretaciones académicas más afines con la Historia que se estaba haciendo en Europa y Norteamérica, y también en otras partes del mundo, entre los que hay que destacar los hispanistas británicos y estadounidenses y los escritores y artistas españoles en el exilio exterior e interior.

Un quinto factor respondería al marco geográfico, cronológico y social donde esa memoria se origina, desarrolla y se manifiesta, bien públicamente, bien en privado. La memoria familiar en tiempos de silencio impuesto, de aculturización y clandestinidad, como la memoria republicana en el interior, adquiere unas características propias, expresada por Benjamín como *memoria de los vencidos*, que no es cualquier recuerdo sino la visión del mundo con los ojos de las víctimas».²⁷

... tendemos a idealizar el pasado según van pasando los años, es un fenómeno natural, pero distorsionador de la memoria

²⁶ Matilde Vázquez; Javier Valero, *op.cit.*, pp. 895,896.

²⁷ Cita de Reyes Mate, en Francisco Erice, *op.cit.* p.180.

La memoria única y obligatoria se impone a las otras memorias, expulsando a las memorias de los vencidos a configurarse como memorias resistentes

La memoria única y obligatoria se impone a las otras memorias, expulsando a las memorias de los vencidos a configurarse como *memorias resistentes*, que son en sí mismas un hecho contra la Dictadura. Recordar se convierte en gesto antifascista, incluso cuando no se es consciente de ello. En la Transición a la Democracia la memoria de los vencidos no se convirtió, como podría haberse esperado, en una reivindicación de *deber de memoria*, en palabras de Wieviorka, un *imperativo social de memoria*. En el siglo XXI bascula hacia la parte ética más que política, reivindicando la recuperación de los asesinados y echados a las cunetas, la recuperación de la memoria de *los niños/as de la guerra*, la corrección de los juicios sumarísimos y otros sin mínimas garantías jurídicas, los batallones de mano de obra republicana esclava, los niños/as robados/as a madres republicanas para darlos en adopción a familias adeptas al régimen, los condenados por peligrosidad social aplicando la Ley de vagos, bandidos y maleantes, la renovación del callejero, la retirada de monumentos y placas de exaltación al fascismo etc., pero quedan por salir más a la luz y condenarse públicamente los orfanatos de Auxilio Social, las prácticas de la escuela nacional, las delaciones, las confiscaciones de bienes muebles e inmuebles... Las memorias de los niños/as es un capítulo de la historia de España, aún muy poco estudiado.

Un sexto factor indaga en los protagonistas de la memoria: *memoria colectiva* y *memoria individual*. La memoria colectiva es la memoria de grupos, y entre ellos destaca la *memoria familiar*. Ha sido definida como «el conjunto de recuerdos relativos al pasado de su grupo de origen que cada individuo conserva en su interior (...) Recuerdos, pero también representaciones, de valores y normas. Pierre Nora introduce la memoria colectiva como «*el recuerdo o conjunto de recuerdos, conscientes o no, de una*

experiencia vivida y/o mitificada por una colectividad, alimentada por una identidad de la que el sentimiento del pasado es parte integrante»

²⁸. La memoria colectiva es memoria de grupo. El grupo la transmite a través de la conmemoración que es una forma de perpetuación de la memoria, a la vez que signo de cohesión grupal. Cuando conmemoramos recordamos y dotamos de valor a la vida pasada del grupo, desde donde se legitima su vida presente. El recuerdo conmemorado en el tiempo largo, la *longue durée* de Braudel, crea *tradicición*, la que dota de una segunda vida al pasado no recuperable, pero no enterrado.

Desde este punto de vista, la memoria familiar es una memoria colectiva, muy unida a la afectividad filial, al grupo de origen y engloba una cierta concepción del mundo, una mentalidad, una cosmología compartida, donde su ruptura ejerce una fuerza separadora mayor aún que la que la propia ruptura familiar ejerce sobre la memoria. Sin embargo, podemos distinguir distintos modelos de memoria familiar, sobre la que no podemos extendernos en esta charla. Josefina Cuesta distingue: *memorias intimistas afectivas*, *memorias intimistas ritualistas*, *memorias estatutarias*, *memorias socioeconómicas*, *memorias comunitarias*, *memorias societarias*, *memorias históricas* y *memorias anómicas*. Lo que podemos afirmar es que la memoria familiar es la voz con que el pasado nos habla de forma más cercana y la que ofrece un marco interpretativo más comprensivo para los receptores, sobre todo en aspectos que la *historia comunicada* y la *historia aprendida* no pueden o no han querido comunicar. En definitiva, la memoria familiar ayuda a aprehender lo subjetivo y los valores, más que la reconstrucción de hechos concretos.

Un séptimo factor consiste en la aportación que el paso del tiempo ejerce sobre la memoria. No es lo mismo el recuerdo de la guerra civil de un miliciano republicano, por ejemplo, en 1939 que en 1957 o en 1977. Por una parte, está el olvido parcial inconsciente, y, por otra parte, aún más interesante, el cambio que produce en la memoria del 39, por ejemplo, hechos que suceden posteriormente. Así, en la memoria comunista, el conocimiento del Gulag, o en la memoria familiar, experiencias nuevas, como el mayor nivel de consumo en la sociedad desarrollista,

²⁸ Pierre Nora «Memoria colectiva», en *La Nouvelle Histoire*, cit. en Josefina Cuesta «De la memoria a la Historia», en Alicia Alted Vigil (Coordinadora), *op. cit.* p. 61.

lo que no significa necesariamente, *franquismo sociológico*. Podemos mencionar también el cambio interpretativo que ha tenido La Ley de Amnistía de 1977, hoy considerada por muchos como una Ley del punto final.

La iconización de la historia permite persistir imágenes, textos y recuerdos con una continuidad insistente. Por ejemplo, el «No pasarán» recoge la resistencia militante de la ciudad de Madrid durante la Guerra Civil, más aún, cuando el Gobierno se trasladó a Valencia el 5 de noviembre de 1936²⁹. Ahora bien, la literaturización y mitificación de la lucha y ambiente en las calles y cafés, obstaculiza la interpretación de la vida diaria, también republicana, de la ciudad, al monopolizar un aspecto único. Y dejar en un segundo plano las colectivizaciones de empresas e incautaciones, la prensa, huérfanos, viudas, mutilados, hospitales, escuelas, diversión, cultura, museos, trabajo... El propio carácter represivo de la Dictadura hizo prevalecer la memoria épica-resistente sobre otros aspectos, los cuales, bajo mi punto de vista, son tanto o más resistentes que el gesto épico, como muestra, la propia *memoria resistente* que es en sí un hecho social, un arma de combate contra el olvido, y, por lo tanto, de la vía ética que guarda la democracia, la legalidad, legitimidad y lealtad a la República.

En resumen, el tiempo que va pasando va llenando de significado al pasado, pudiendo ser radicalmente distinto al de décadas anteriores. El pasado más veces que olvidado es reinterpretado y, por consiguiente, cambiado. Por ejemplo, la visión mítica que tenía la generación adulta de la Transición sobre el cambio político en España, se manifestó completamente distinto para la Generación del 15 M, que incluso culminó en la expresión política: Régimen del 78.

Un octavo factor consiste en los ejes explicativos importantes del pasado histórico: los ejes de articulación del relato conforme a los

acontecimientos históricos. Respecto a esto, el profesor Gutmaro Gómez Bravo destaca el Desarrollismo de los años sesenta³⁰ y la Reconversión industrial de los ochenta, para destacar su olvido: «*Hemos olvidado la emigración del campo a la ciudad, la del desarrollismo de los años sesenta, y ya no queda suelo de la reconversión industrial de los ochenta sin urbanizar. No hemos transmitido nuestros vínculos más cercanos, que apenas son reconocibles*»³¹ Habla del borrado de la memoria producido por la Globalización económica y la toma de decisiones desde las grandes ciudades. Pero, sin lugar a dudas, el gran eje explicativo de la historia de este país es la Guerra civil y la Dictadura que mantuvo hasta su final la división de la población entre vencedores y vencidos, imponiendo una memoria institucional única y obligatoria y, a pesar de eso, o por eso, las memorias resistentes perviven con fuerza hasta hoy, por no haberse atendido el derecho de reparación y justicia, que permitiría entrar definitivamente en una nueva época. El pasado persiste porque no se le ha enterrado debidamente y el futuro no nace porque la *memoria herida* se lo impide. Por otra parte, los sucesos recordados están, en gran medida, propuestos, lanzados y apoyados por los medios de comunicación, que, suponiendo que no inventan la noticia, hostigan e inquietan al ciudadano en una dirección determinada³². Así, el pasado que nos habla se convierte en el pasado que nos dicen³³.

**el tiempo que va pasando
va llenando de significado
al pasado, pudiendo ser
radicalmente distinto al de
décadas anteriores**

²⁹ La noticia no se hizo pública hasta el 9 de noviembre, con una nota del propio Gobierno.

³⁰ El ascenso social experimentado en esta década contribuyó a un desinterés interesado por no recordar o, al menos, por no contar los orígenes.

³¹ Gutmaro Gómez Bravo, «La conspiración originaria», *El País*, 12 de abril de 2024, p. 11. Gutmaro Gómez Bravo es catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad Complutense de Madrid.

³² Aun refiriéndose a otros asuntos, es sugerente el comentario que el autor Aitor Marín hace en una breve entrevista al diario *El País*: «El cine no solo se alimenta de ellos (los mitos), sino que los alimenta. Nadie había hablado de platillos volantes hasta el estreno en 1951 de *Ultimátum a la Tierra*, de Robert Wise. Un año después, un cocinero se encuentra un alienígena en el desierto de California que le dice que están muy preocupados en la confederación del sistema solar, por el uso que los humanos hacen de las armas nucleares». *El País*, 12-4-2024, p. 48.

³³ La periodista Pepa Bueno, directora del diario *El País*, lo expresa así: «Decidir qué es noticia es lo más parecido a ser Dios» cit. en *El País*, 12-4-2024, p.44.

... el gran eje explicativo de la historia de este país es la Guerra civil y la Dictadura que mantuvo hasta su final la división de la población entre vencedores y vencidos, imponiendo una memoria institucional única y obligatoria

Lo que me han hecho ver ya es mío³⁴. Pero con el tiempo recordamos ese pasado insistente de los medios de comunicación, dándose el caso de una gran presencia en la memoria social de un país de ciertos acontecimientos, en detrimento de otros. Por ejemplo, están ausentes El Sexenio Revolucionario (1868-1974), incluyendo la Primera República; las guerras en el Protectorado de Marruecos, las mujeres en la Segunda República, los regulares indígenas, Guinea Ecuatorial; el ya mencionado Movimiento huelguístico de 1917...

Un noveno factor destaca el valor de las huellas que el pasado ha dejado y la familia ha recogido, la cantidad y cualidad de los soportes de memoria, como objetos, escritos, fotografías, libros, juguetes, etc. Es primordial analizar el mundo gráfico, visual, envolvente en el hogar o en las casas de los parientes, y en el caso de las memorias colectivas, en las sociedades, lugares de reunión, clubes y sedes. Por fin, hay que considerar todo el mundo icónico extendido en instituciones, medios de comunicación y redes sociales, destacando museos, callejero, lugares de la conmemoración y lugares de la *memoria social*. Pongamos énfasis en la memoria familiar y sus soportes inmateriales, valga la paradoja, y los medios fotográficos, la caja de las fotos, que fue, y es todavía, uno de los vínculos más estrechos entre la generación de la posguerra y los *boomers*. La *memoria heredada* necesita de la

imagen, cuando se trata de la escucha, la imagen la crea el receptor a partir del relato que escucha (*imagen interior*), y en el caso de la fotografía, recrea toda una red de nombres, parentesco, oficios, lugares, hechos, acontecimientos y relatos al ritmo des(ordenado) de ir sacando fotografía a fotografía, con el funcionamiento que le es propio a la memoria, que no tienen el orden cronológico de los álbumes de fotos posteriores, sino que emerge y se sumerge al ritmo de la transmisión oral y gráfica. Por otra parte, destaca la importancia de la *memoria objetual*, que no solamente habla del objeto que recordamos, sino de nosotros mismos a través del objeto. «En la vida cotidiana -escribe el sociólogo Alan Raley- muchos objetos están unidos inseparablemente a la memoria. Ellos nos facilitan establecer los vínculos con el pasado y forjan la identidad³⁵. El objeto guarda su propia historia y la nuestra, nos habla de un pasado concreto, que puede parecer insignificante, pero que guarda toda la carga semántica de la memoria. Por esa razón, cuando nos desprendemos de un objeto querido, algo de nosotros es arrojado al olvido.

No todo el tiempo vivido es recordado, y tampoco es malo que olvidemos, es más, es una necesidad de la memoria seleccionar qué recordar. Ahora bien, el tiempo olvidado tiene diferentes dimensiones. No se puede comunicar lo que no se sabe, y es esta, precisamente, la forma del *olvido absoluto*, donde recordar es inútil, porque nunca ese contenido formó parte de la memoria de nadie de la familia. Tal vez a esto no podemos llamar olvido ya que lo que no perteneció nunca a la memoria no se puede olvidar, pero la ejecución del *memoricidio* por el régimen totalitario fascista³⁶, es la causa de no conocer ese pasado proscrito. Es el tiempo distorsionado activo porque no permite la transmisión de ciertas memorias, y su consecuencia es la eliminación de parte del pasado social y político, pero también familiar. Quisiera poner un ejemplo, pero es imposible, porque no puedo recordar lo que no se me ha transmitido.

³⁴ Parafraseando al escultor Juan Muñoz: «Lo que ya he visto es mío».

³⁵ A. Radley cit. en Elena Hernández Sandoica, *op.cit.* p.515.

³⁶ Empleo el adjetivo fascista, porque a pesar que algunos historiadores han considerado un periodo fascista en el régimen de Franco que iría desde 1936 a 1945, o 1943, según los autores, la dictadura no tuvo ningún elemento democratizador ni de concordia entre vencedores y vencidos, y hasta su final asesinó sin ningún respeto a los derechos humanos. Además, la Dictadura se basó en una organización vertical de la sociedad, donde el ejército, el sindicato único, las cortes orgánicas, al igual que la escuela, la concepción de la familia, la Iglesia y el nacionalcatolicismo, tenían rasgos netamente fascistas, aunque no coincidieran exactamente con el fascismo italiano.

Paul Ricoeur distingue las categorías de *olvido profundo* y el *olvido de reserva*. El primero es el olvido por destrucción de las huellas, huellas exteriores o huellas interiores (huella psíquica y huella cortical). Para nuestra charla de hoy, escogemos la huella psíquica, por ser la más pertinente al *tiempo heredado*. Paul Ricoeur dice de ella que se puede llamar también impresión en el sentido de afección, «dejada en nosotros por un acontecimiento que marca o, como suele decirse, que deja huella»³⁷. Podríamos distinguir aquí la *memoria feliz* y la *memoria traumática*, porque ambas están marcadas por acontecimientos extremos. El *olvido de reserva*, sin embargo, perdidas las huellas, es capaz de recuperarlas, lo que hace pensar que «*muchos recuerdos, los más preciosos quizás de entre los recuerdos de infancia, no estaban borrados definitivamente, sino que solo se habían vuelto inaccesibles, indisponibles, lo que nos hace decir que se olvida menos de lo que se cree o de lo que se teme*»³⁸. ¿Dónde permanecen las imágenes del pasado no recordadas? ¿Cuándo retornan y por qué a la conciencia? Es un pasado que ni siquiera sabíamos que habíamos olvidado. Por otra parte, ¿existe el *olvido voluntario*? No querer recordar no supone olvidar. A menudo recordamos sin querer y no olvidamos, aunque queramos: «*Si pudiera de noche, perdidamente solo, acumular olvido*» escribiría Pablo Neruda en la Oda A Federico García Lorca.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En realidad, el pasado está irremediablemente perdido, ni tenemos todas las piezas, su número es indeterminado, inabarcable, inconmensurable. Tampoco sabemos cuál sería el resultado si las tuviéramos. Contamos con huellas heterogéneas, desordenadas, aleatorias y emergiendo y sumergiendo constantemente (*tiempo olvidado*). La memoria del *tiempo vivido* es una construcción, una puesta en orden ficticia en la indeterminación de la existencia (*tiempo distorsionado*), a ese orden responde la memoria, a la vez que ordenamos mediante ella nuestro *tiempo vivido* y nuestro *tiempo heredado*. Y transmitimos conforme a ese orden personal, por lo que

la *memoria heredada* es, en parte, producto de la construcción del pasado vivido de nuestros ascendientes. Es natural que sea así, y más interesante, porque de esta manera no, solamente, heredamos la narración de un suceso, heredamos, de alguna forma, al transmisor y su idea del mundo y del pasado. La afectividad es un gran fijador de memoria, porque deja huellas profundas, por eso cuando conversamos, cuando escuchamos a los mayores, cuando les hacemos preguntas sobre su pasado, la *oralidad* se convierte en fuente de la historia cercana, sin duda desgastada y distorsionada en el tiempo, pero vital, es decir, la que dispone a aprender, porque el pasado familiar también se aprende, se reflexiona, se siente y se piensa, y, lo más importante, pasa a ser parte de nosotros mismos.

«*Un acontecimiento vivido- escribió Walter Benjamín- puede considerarse como terminado o como mucho encerrado en la esfera de la experiencia vivida, mientras que el acontecimiento recordado no tiene ninguna limitación, puesto que es en sí mismo todo lo que antes y después del mismo*»³⁹. La memoria puede ser intuita como un ser vivo que respira, se alimenta, se mueve, crece y se reproduce. Nos provee de una historia. Sin embargo, el pasado aconteció una vez y no tendrá una nueva oportunidad de ser igual a sí mismo. Lo que la memoria realiza es la gigantesca labor de imaginarlo a través del relato de los que sí lo vivieron, pero también lo perdieron, y es, a través de su memoria, como se recrea ante el relator, al mismo tiempo que lo acoge el receptor. En medio, complejos procesos de selección, de silencio, de distorsión, de emocionalidad y afecto intentan escuchar la voz debilitada del transmisor del pasado. Intentar seguir las huellas que el pasado dejó, para conocerlo mejor, para olvidarlo queriendo o sin querer, para

...cuando escuchamos a los mayores, cuando les hacemos preguntas sobre su pasado, la oralidad se convierte en fuente de la historia cercana

³⁷ Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Editorial Trotta, 2003, p.542.

³⁸ *Ibidem*, p.543.

³⁹ Walter Benjamin, cit. en Elena Hernández Sandoica, *op. cit.*, p. 547.

amarlo una vez más. La memoria por sí sola no crea experiencia, pero es la mejor recreadora de experiencias pasadas, propias o ajenas, aunque como dijo Marc Bloch: «*nunca comprendemos lo bastante*». Aun así, la memoria es ordenadora de una vida que nunca se programa, tarea inútil esta, sino que acontece. Lo acontecido pertenece al pasado y la memoria al presente. Ella nos acompaña, consciente o inconscientemente. No es un lugar lejano, no es un paraíso, es, simple y llanamente, parte de nosotros. Por eso, escucharnos a nosotros mismos es también escuchar al pasado que nos habla.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTED VIGIL, Alicia (1996) *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CARRILLO, Santiago (1993) *Memorias*. Barcelona: Editorial Planeta.
- DÍEZ MUÑOZ, Alazne (2017) *La memoria, herida abierta. Guerra Civil y Franquismo*. Diputación Foral de Bizkaia.
- ERICE, Francisco (2009) *Guerras de la memoria y fantasmas del pasado. Usos y abusos de la memoria colectiva*. Oviedo: Eikasía Ediciones
- HARO TECGLEN, Eduardo (1996) *El niño republicano*. Madrid: Alfaguara.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena (2004) *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Madrid: Ediciones Akal.
- JULIÁ, Santos (Coordinador) (1999) *Víctimas de la Guerra Civil*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- KALYVAS, Stathis N. (2010) *La lógica de la violencia en la guerra civil*. Madrid: Ediciones Akal.
- MARTÍNEZ DE VELASCO, A.; SÁNCHEZ MANTERO R.; MONTERO, Feliciano (1990) *Manual de Historia de España 5. Siglo XIX*. Madrid: Historia 16.
- RICOEUR, Paul (2003) *La memoria, la Historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- TAMAMES, Ramón (1988) *La República. La era de Franco. Historia de España. Dirigida por Miguel Artola nº7*. Madrid: Alianza Editorial.
- TRUJILLANO SÁNCHEZ, José Manuel; GAGO GONZÁLEZ, José María (Eds.) *Historia y Fuentes Orales. «Las fuentes orales entre la memoria y la Historia». La complementariedad con otras fuentes. Actas VIII Jornadas*. El Barco de Ávila: Fundación Cultural Santa Teresa.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel; ARÓSTEGUI, Julio; VIÑAS, Ángel; CARDONA, Gabriel; BRICALL, Josep M. (1989) *La Guerra Civil Española. 50 años después*. Barcelona: Editorial Labor.
- TUSELL, Javier (1990) *Manual de Historia de España 6. Siglo XX*. Madrid: Historia 16.
- VÁZQUEZ, Matilde; VALERO, Javier (1978) *La Guerra Civil en Madrid*. Madrid: Ediciones Giner.
- ZAMBRANO, María (2004) *La Razón en la sombra. Antología crítica. Edición de Jesús Moreno Sanz*. Madrid: Ediciones Siruela.



COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CEIP REPÚBLICA DE VENEZUELA

PALOMA ARRANZ RUMBERO
MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ

Son las 9 de la mañana y nos sube la bilirrubina cuando a través de la megafonía suena Juan Luis Guerra marcando la hora de entrada al cole. Varias familias llegan en sus bicicletas, niñas y niños chocan sus manos con un profe en mitad del patio. Las familias acompañan a sus hijas e hijos hasta la clase. El cielo está despejado y aún no aprieta el calor del cercano verano. El clima es todavía mucho más agradable cuando dentro del recinto, en el rincón donde hubiéramos esperado un aparcamiento, nos topamos con un huerto todo verdecido, un arenero, unos toboganes y un estanque con nenúfares, ranas y el suave borboteo del agua.

El CEIP República de Venezuela, situado en el barrio del Zofío (distrito de Usera, Madrid), nos abre sus puertas para realizar este reportaje en el que han participado diversas personas de la comunidad educativa.

1. INGREDIENTES PARA QUE ARRANQUE EL PROYECTO... Y QUE FUNCIONE

1.1. Formación docente y tertulia pedagógica

El germen de este proyecto comunitario fue la formación docente. Hace siete años, el nuevo equipo directivo del CEIP República de Venezuela se puso en contacto con la vecina Escuela



Principios del Aprendizaje dialógico

Las actuaciones educativas de éxito (AEE) que llevan a cabo emanan de un relevante proyecto europeo de investigación, INCLUD-ED

Infantil Zofío, que funcionaba como comunidad de aprendizaje, siendo invitado a participar en un proceso de formación. «La formación nos dio argumentos para armar un proyecto de centro... Un proyecto de centro basado en ocurrencias y no en evidencias acaba fracasando y cambiando cada tres o cuatro años. Esto desgasta mucho al claustro». Por ello, la Investigación Educativa ha de sostener los principios de la acción docente.

Inicialmente, se organizó un Seminario sobre Comunidades de Aprendizaje¹ y posteriormente se desarrolló la formación en el propio centro. En estos primeros cursos, el cambio se observa en la estabilidad de la plantilla, que pasa de 5 a 25 docentes fijos y 5 interinidades; de unas Jornadas de Puertas Abiertas con una o dos familias asistentes, se pasó a la participación de doce el primer año y en la actualidad son muchísimas

las que vienen y participan de las actividades de acogida. Así, el proyecto se asume desde el profesorado y se traslada a las familias. En 2023 se debatió y aprobó en una jornada participativa y lúdica la transformación del CEIP en Comunidad de Aprendizaje.

Para garantizar la formación continua se organizan tertulias pedagógicas dialógicas mensuales en las que el profesorado comparte sus impresiones sobre una lectura en común. En la mayoría de las ocasiones se leen artículos científicos sobre temáticas vinculadas a que atañen a lo pedagógico del centro.

En nuestro recorrido, Eduardo -jefe de estudios- nos lleva a un aula que se encuentra en proceso de transformación. Allí están reflejados en un mural, fruto de una sesión de formación, los siete principios del Aprendizaje dialógico que están presentes en todas las AEE (Actuaciones Educativas de Éxito), como son los grupos interactivos, que nos explica brevemente.

«Queremos destacar la inteligencia cultural, que pone en valor el conocimiento no académico; la dimensión instrumental que se da a los aprendizajes, pues se trata de que el alumnado adquiera

¹ Para profundizar en la red de Comunidades de Aprendizaje se puede visitar la dirección <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

conocimientos útiles, no de transmitir un «currículum de la felicidad» y la creación de sentido, pues esto funciona si la comunidad educativa cree en el proyecto y se implica en él».

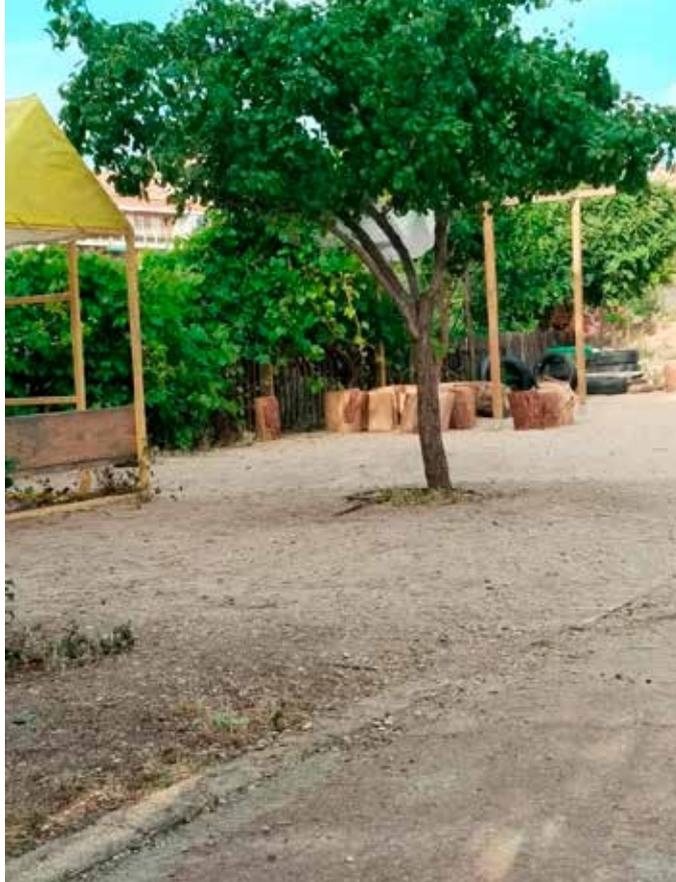
Caminamos hacia otro espacio identitario de la escuela, su huerto, mientras conversamos sobre el sentido de los «deberes» y nuestro compañero incide en la necesidad de que todo el alumnado disponga de los apoyos necesarios que enriquezcan el tiempo de estudio fuera de la escuela. «¿Por qué va a ser peor que un niño se ponga a leer en lugar de pasar su tiempo libre de otra manera?» Eduardo sigue estudiando en su tiempo libre, lo que se deja ver en la sólida argumentación de cada pieza del proyecto educativo del centro. «Cuando te empiezas a formar, ya no hay fin».

La formación como seña de identidad se extiende a procesos de investigación. Las actuaciones educativas de éxito (AEE) que llevan a cabo emanan de un relevante proyecto europeo de investigación, INCLUD-ED². El CEIP República de Venezuela ha participado recientemente en REFUGE-ED, un proyecto de cocreación en el que se han implicado 25 centros educativos formales y no formales. Su objetivo fue valorar los impactos de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito en la reducción de las desigualdades y la promoción de la inclusión del alumnado refugiado³.

1. 2. Relación con el entorno y las familias

Junto con la formación docente, las relaciones con el entorno y las familias son piezas fundamentales en la construcción de esta Comunidad de Aprendizaje (CdA). El equipo directivo trajo una intención de cambio con un primer proyecto dirigido a abrir el centro al barrio, a las escuelas infantiles, a los institutos, a la biblioteca José Hierro y a las entidades sociales como Romí Sersení, que trabaja con la población gitana del barrio. «Abrir las puertas a las familias y pasar de la vulnerabilidad a la diversidad». La escuela se integra en la denominada Mesa del Zoffo, que agrupa a distintas organizaciones.

El diálogo con todas estas entidades permite el desarrollo de ideas. También favorece el



Uno de los patios de la escuela

contacto con personas voluntarias que ayudan a que distintos proyectos del centro salgan adelante, como el mantenimiento del huerto, los grupos interactivos y la biblioteca tutorizada en horario extraescolar. Cabe destacar también que una parte importante de esas personas voluntarias son los propios docentes del centro, personas de administración y servicios, alumnado de los cursos superiores o antiguos alumnos, y familias.

La vinculación de las familias a la escuela es fundamental. «Tiene que funcionar como si fuera nuestra media naranja». Le preguntamos a Eduardo por el punto de inflexión en la participación de las familias, qué sucedió para que pasasen de no recibir apenas familias en la jornada de puertas abiertas a tener a unas doscientas familias organizadas para mostrar el centro. La clave fue, según el jefe de estudios, en que

«Abrir las puertas a las familias y pasar de la vulnerabilidad a la diversidad»

² Flecha, Ramon (Ed.) (2015) Successfull Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe.

³ <https://www.refuge-ed.eu/>



Las comisiones en marcha son: construyendo nuestra comunidad de aprendizaje; festejos; convivencia; mejora de espacios; ecología; aprendizajes

atrajeron a un núcleo de familias del barrio de clase media, con un nivel cultural muy similar al del equipo docente e implicadas con la educación pública y de barrio. Con el paso del tiempo, el boca a boca ha demostrado que el proyecto funciona.

Tuvimos la oportunidad de hablar con Cristina, vecina del barrio, orientadora en un centro de educación especial y madre de un alumno de Educación Infantil del centro. Su hijo venía de la EI Zofío. El cambio fue muy natural, gracias a la cercanía física entre los centros, su nivel de comunicación y la similitud de sus proyectos educativos. Esta madre nos expresa, con su doble mirada de familia y de profesional, lo contenta que está con la vuelta que le han dado al cole en poco tiempo. «Buscaba para mi hijo un colegio de barrio que tuviera un proyecto definido. Yo apuesto por la pública, aunque sabemos las carencias que tenemos, pero si trabajo en la pública, quiero que mi hijo estudie en la pública». Cristina comenta que las familias se implican hasta donde pueden con las limitaciones de sus horarios, que colaboran con sus profesiones y actitudes, que ya han modificado estructuras en el huerto, en la biblioteca, en alguno de los

patios, integrándose en las comisiones, en los grupos interactivos, en las tertulias... «Me gusta el cole tal y como es». Elena, profesora de Educación Infantil del centro, agradece mucho el saber hacer personal y profesional que prestan madres como Cristina. Otro testimonio que recogemos es el de Félix, profesor de Filosofía y abuelo de un niño de la escuela: «Un buen ejemplo de que sí se puede ofrecer un buen colegio público. La aparición de una junta directiva con ganas de liderar un proceso de mejora ha conseguido que, de ser un centro con porcentaje elevado de profesorado temporal, ha pasado a un centro solicitado en el que casi toda la plantilla es fija: quieren permanecer en un colegio que tiene un proyecto sólido. Muy importante ha sido la existencia de una asociación de familias potente, con deseos de colaborar en la gestión del centro. Y también la incorporación de la propuesta educativa de «comunidades de aprendizaje» que ha conseguido que las familias participen en lo que se hace en las aulas».

Esta conexión entre la EI Zofío y el CEIP República de Venezuela, también se intenta trasladar a los institutos a los que se adscribe el centro. Por el momento el IES Pradolongo es el que se ha mostrado más receptivo a este diálogo, que permite suavizar el gran cambio que supone pasar a la Educación Secundaria. En este momento, están comenzando a hacer grupos interactivos en 1º de la ESO.

Además del entorno inmediato, hay que destacar otras entidades de un contexto más amplio con las que se relaciona el centro. En tanto que comunidad de aprendizaje, pertenecen a la Red de



Un espacio del huerto

CdA, lo que les vincula con otras comunidades de todo el mundo. Además, este es el segundo curso que participa en el proyecto de centros agrupados del Ministerio de Educación. Este proyecto relaciona a diversos centros del ámbito estatal que comparten líneas estratégicas y metodológicas. Ambos marcos les han permitido viajar por todo el país para conocer otras realidades educativas e intercambiar experiencias.

1. 3. Comisiones

La metodología no puede improvisarse. La formación es la base para construir una metodología asumida desde el claustro. La red de comunidades de aprendizaje comparte experiencias, prácticas y análisis. Recientemente, varias familias y docentes han participado en el XII Congreso internacional de CdA celebrado en Valencia, como antes lo hicieron en Oviedo o Cuenca. Los vínculos con otros centros que comparten un proyecto comunitario permiten afianzar el camino emprendido, en los últimos cursos han conocido CdA viajando a Tarragona, Valencia, Cullera, Barcelona, ...

... toda la clase levanta la mano para responder y respetan los turnos de palabra. Se sienten muy cómodos hablando con personas adultas a las que acaban de conocer

«En el comienzo establecimos comisiones mixtas desde la Asociación de Familias con el profesorado. Un avance democrático que se traslada a la vida del cole y a las aulas». En paralelo se establecieron los grupos interactivos, sobre los que escribiremos más adelante. Las comisiones mixtas avanzaron en su organización, integrando docentes, ayudantes y otro personal; y en su finalidad, pasando en el año 2023 a lo que denominan fase del sueño: «Derecho a soñar la escuela que queremos». Las comisiones mixtas se han transformado, y trabajan para cumplir los sueños de todas y todos. Las comisiones en marcha son: construyendo

nuestra comunidad de aprendizaje; festejos; convivencia; mejora de espacios; ecología; aprendizajes. Veamos algunas de sus funciones y sueños que recogemos y resumimos desde la página web del colegio⁴:

Construyendo nuestra comunidad profundizará en las tertulias, cuidando la transición a secundaria, procurando la unión entre la EI Zofío y el cole, solicitando más apoyos específicos.

Festejos fomentará más equipos y ligas deportivas, propondrá dormir en el cole y la celebración de una gran fiesta de despedida del alumnado de sexto.

Convivencia cuidará la igualdad de niños, impulsará la diversidad y riqueza cultural que el cole posee, analizará la utilización de los patios y tratará de conseguir un equipo de resolución de conflictos constituido por familias, profesorado y alumnado, y esta comisión mixta elaborará la norma del Cole en un proceso democrático de participación de todas y todos.

Mejora de espacios cuidará la decoración, consiguiendo más juegos en el patio y un comedor menos ruidoso.

Ecología procurará una mirada ecosocial en el cole, propiciando un huerto más diverso e internacional, cuidará de los menús, aumentará los árboles y las plantas en patios y aulas.

Aprendizajes hará más presente el arte en las aulas (música, danza, teatro...), facilitando más libros y rincones de lectura fuera de la biblioteca; incidirá en la educación afectivo-sexual; impulsará dinámicas que propicien el aprendizaje, la curiosidad y en el juego como medio para fijar conceptos; repensará las actividades extraescolares.

... no se cuestiona a la criatura en la asamblea de convivencia... El cole tiene que ser un espacio seguro y para ello les tengo que creer en la asamblea

2. ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DE ÉXITO QUE SE LLEVAN A CABO EN LA ESCUELA

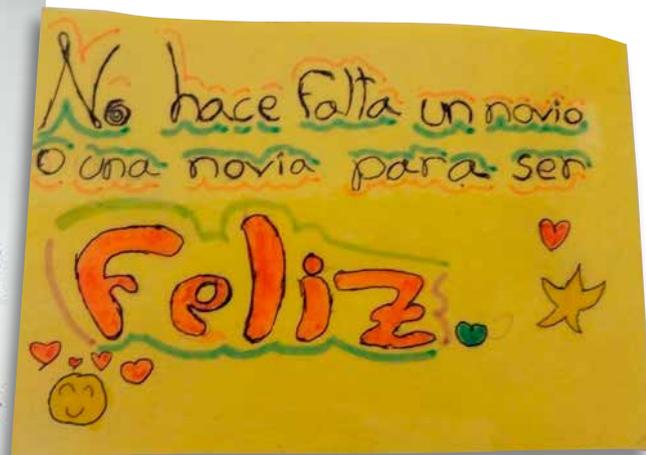
2.1. Grupos interactivos

El modelo dialógico transforma los espacios del centro y de forma evidente las aulas, donde las asambleas y las comisiones, las tertulias y los sueños crean esa comunidad de aprendizaje. La organización de los grupos interactivos modifica la disposición del aula e implementa una programación en la que el saber se comparte, en la que el apoyo mutuo se vive. Señala Eduardo que las familias se dan cuenta del impacto que tiene su colaboración con el centro en que a sus hijos y a los demás niños y niñas les vaya bien. Esther, maestra de compensatoria, nos explica en qué consiste el trabajo que hoy se desarrolla en 4º y cuando entramos en varias aulas no les sorprende la presencia de nuevos adultos y continúan con su trabajo.

Para organizar una sesión de grupos interactivos, la tutora diseña unos rincones de aprendizaje cada semana o quince días. Lo hace conjuntamente con el profesorado especialista (compensatoria, de aula de enlace, audición y lenguaje, pedagogía terapéutica...) para adaptar e incluir en la actividad las necesidades que presente cada miembro del grupo. Se parte de un modelo inclusivo, que divide la clase en varios grupos heterogéneos de 4 o 5 alumnos y alumnas. Cada grupo se sitúa en un rincón de aprendizaje para realizar la actividad. Cuentan con la presencia de una persona dinamizadora para cada tarea (una auxiliar de control, una madre, una PT, un voluntario, estudiantes universitarios o estudiantes del cole). Va más allá del grupo cooperativo porque es interactivo y, sin duda, mejora la convivencia. «Hay que plantear altas expectativas para todos y todas en todos los grupos». Cada 15/20 minutos los grupos van rotando para desarrollar una nueva tarea, mientras el tutor y la maestra coordinadora observan y evalúan en un registro el desarrollo del proceso de cada miembro del grupo.

Este modelo de codocencia con los apoyos en el aula es una herramienta que pretende el máximo aprovechamiento en el diseño y ejecución. Nos permite reflexionar sobre nuestra práctica y vivenciar la inclusión como un modelo de enriquecimiento de todos y todas. Alba, una de las auxiliares de control, conserje o POSI, graduada en Filología inglesa, hoy ha participado

⁴ <https://site.educa.madrid.org/cp.venezuela.madrid/>



Un comentario tras la lectura de Romeo y Julieta

como dinamizadora en un grupo interactivo, valorando esta experiencia de comunidad muy positivamente.

2. 2. Tertulias literarias dialógicas en el aula

Esta mañana, en la biblioteca se encuentra un grupo de cuatro años comentando «El león y el ratón». Todos y todas hablan, expresan una idea y posteriormente la dibujan. Como sucede en el resto de grupos, la tertulia se convierte en un proceso de aprendizaje que trasciende el hecho de leer y comprender, construyendo conocimientos, dialogando sobre emociones, sentimientos. Durante el curso los grupos han trabajado varios clásicos de la literatura universal. Ahora los pasillos se llenan con las imágenes de las portadas y los comentarios del alumnado y participantes. La lectura y la biblioteca, son ejes dinamizadores fundamentales en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje.

Entramos en un aula de 3º. Están leyendo Frankenstein para prepararse para la tertulia que tendrán próximamente. Les preguntamos cómo funciona. «Leemos un capítulo, después nos sentamos en círculo y cada uno comparte una parte que le ha gustado. Para compartir levantamos la mano y mostramos un dedo. Para responder al comentario de otro compañero, levantamos dos». Cuando hacemos preguntas, toda la clase levanta la mano para responder y respetan los turnos de palabra. Se sienten muy

cómodos hablando con personas adultas a las que acaban de conocer. Eduardo nos comenta lo importante que es conseguir que todo el mundo lea y comente los clásicos universales. «Es una manera de que muchas personas accedan a lo más elevado de la cultura universal. Si no, no podrían hacerlo. Además, deberíamos valorar más lo que nos puede enseñar la gran literatura. Por ejemplo, Shakespeare. No hay ningún libro que haya dado más que hablar sobre consentimiento y desmontado las relaciones afectivas tóxicas que Romeo y Julieta». Prueba de ello son las reflexiones de los niños sobre el libro, que nos encontramos expuestas en los pasillos.

2. 3. Biblioteca tutorizada: la escuela en horario extraescolar

Paliar las inequidades sociales en el acceso a la educación es uno de los objetivos del centro. «Hay que tener altas expectativas para todo el alumnado, no estamos aquí para impartir un 'currículo de la felicidad'. Vienen a aprender, no simplemente a

Solidaridad continua y la igualdad en las diferencias. La diversidad tiene que ser enriquecimiento



Otro mural tras la lectura en un grupo de cuatro años

estar entretenidos». Esta idea clave que expone Eduardo se materializa en el proyecto de biblioteca tutorizada. Se trata de una AEE que se lleva a cabo todos los días en horario extraescolar de cuatro a seis de la tarde y que acoge alumnado desde Infantil hasta sexto de Primaria. El espacio está presidido por un enorme mural pintado por las familias reproduciendo personajes de cuentos elegidos por el alumnado.

El objetivo de la biblioteca es proporcionar al alumnado un espacio en el que poder estudiar, compartir lecturas, investigar con el ordenador, recibir apoyo educativo y entre iguales. Se dirige a todo el alumnado, pero teniendo sobre todo en mente a aquél que no tiene espacio en su casa para estudiar o la posibilidad de recibir apoyo. Se trata de una actividad que promueve la equidad educativa y que se sostiene gracias a la dotación del PROA+ y a la participación de docentes

contratados a tal efecto y personas adultas voluntarias. La disposición de diversos agentes de la comunidad educativa para ocupar parte de su tiempo libre en actividades que revierten en el éxito educativo de otras personas demuestra la importancia de crear y crear en un proyecto común.

Además de las extraescolares ofertadas por el ayuntamiento, han salido adelante otras que dinamizan familias y personas voluntarias del barrio, como ajedrez y baloncesto.

2. 4. Asambleas de convivencia

El modelo dialógico de resolución de conflictos prioriza trabajar desde la prevención, superando los modelos punitivos y de mediación, que parecen señalar a unos cuantos alumnos o alumnas. «Queremos que en las asambleas se resuelvan los conflictos, que debatamos y elijamos las normas, preguntando qué podemos mejorar». Se trata de consensuar nuestras normas, sentirlas propias. Elena incide en este aspecto. «Lo que más me gusta es que no se cuestiona a la criatura en la asamblea de convivencia... El cole tiene que ser un espacio seguro y para ello les tengo que crear en la asamblea». Las asambleas de aula son fundamentales en la convivencia, en el aprendizaje de habilidades sociales, de respeto mutuo, de colaboración y apoyo. Ofrecen una

... 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

cohesión esencial, establecen lazos de confianza y seguridad. Alicia, maestra de primaria, incide en señalar cómo algunas características de las tertulias (respetar los turnos de palabra, la escucha activa, la presencia de valores...) se viven en las asambleas.

El modelo dialógico y la construcción de la convivencia se refleja en la participación de familias y la comunidad, y en una decisiva estabilidad del profesorado con el compromiso que significa el proyecto. La asamblea participativa dialoga y fija las normas propias, en la que se vive el ejercicio democrático fundamental. Es un legado de la Escuela Nueva, de las escuelas racionalistas, de Freire y más movimientos de renovación pedagógica que deberían seguir impulsándose en todos los niveles educativos.

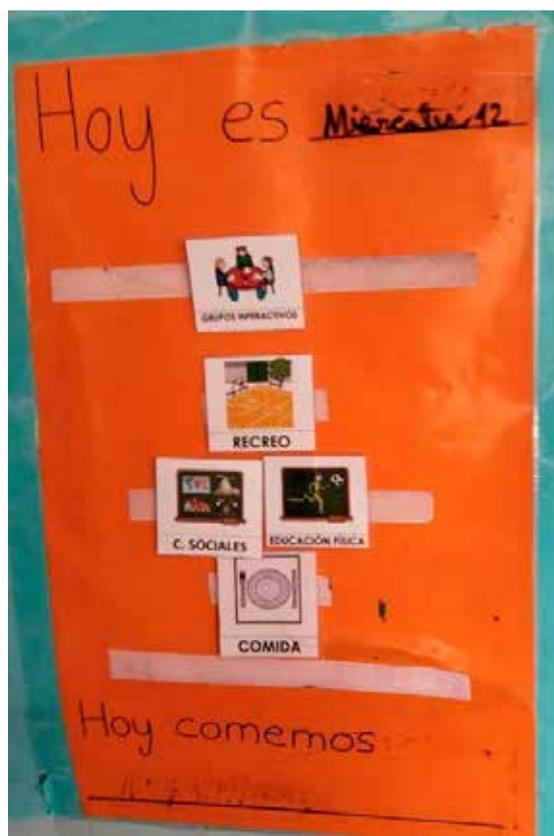
3. MÁS PALABRAS, MÁS MIRADAS

3.1. Unos minutos en el comedor

A la hora del recreo nos invitan a desayunar en el comedor, que ya está listo para el almuerzo. Aprovechamos para seguir compartiendo palabras con otras maestras. Hablamos de la incorporación tardía, de la importancia de acoger al alumnado nuevo, que suele venir de otros países. Ellas destacan el cuidado de las criaturas como principio de toda acción educativa, el cole como espacio seguro y la asamblea como marco de convivencia. Que el cole se abra a las familias también da mucha tranquilidad a las recién llegadas.

Las maestras desempeñan su trabajo con libertad y autonomía. Esto genera compromiso con el proyecto de centro y es lo que les anima a invertir parte de su tiempo para participar en seminarios de formación y congresos, en ocasiones durante fines de semana.

Uno de los riesgos que perciben en el cole, tras esta transformación tan bien recibida, es el crecimiento de la matrícula. Opinan que se perdería calidad educativa si el colegio se masificase, como sucede en algunos institutos. Esto se percibe muchas veces en el comedor, cuando todo el alumnado baja a comer a la vez. Para evitarlo, algunos grupos de infantil bajan a comer media hora antes. Así pueden aprender sobre la alimentación y disfrutar de la comida con tranquilidad. «Sabemos que hay familias con muchas dificultades y por ello es fundamental que la comida o el desayuno se aseguren con calidad y confianza en el cole».



Anticipando el horario del día

3.2. Sueños por cumplir

Un proyecto que no evoluciona se desvanece. Pero no es el caso. Las distintas comisiones recogen los sueños de todos y todas y estos son algunos: mejorar los patios que carecen de árboles y sombras; hacer del cole un instituto y que se convierta en CEIPSO; que la EI Zofío y nuestro cole se unan; se sueña con dormir en el cole; con más celebraciones y una gran fiesta de despedida a los compis de sexto; con crear equipos de distintos deportes; con un cole que trabaje por la igualdad de niños y niñas; con un cole en el que no haya bullying y todos y todas nos tratemos

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



El estanque

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

bien; con más juegos para el patio; con gestionar mejor los objetos perdidos; con pinturas y decoraciones, con playas y piscinas en el cole; con más pelotas, ordenadores y juguetes...

Unas palabras de Eduardo nos despiden «Esa familia, esa auxiliar de control que deja lo que tiene que hacer para venir a un grupo interactivo, ¿qué mejor ejemplo de solidaridad para mejorar los resultados, para que estos peques mejoren, para seguir abriendo puertas...? Solidaridad continua y la igualdad en las diferencias. La diversidad tiene que ser enriquecimiento»

3.3. El despertar de las ranas

Nosotras vivimos en un estanque. Como todos los días, una persona se acerca muy temprano a saludarnos para ver cómo estamos. Dentro de poco empezarán a visitarnos niños y niñas, nos escucharán croar, luego jugarán en los toboganes y recorrerán el huerto. Allí donde enseñan a plantar, a cuidar, a medir, a regar... Sabemos que estamos en una ciudad y que nuestras hermanas viven en lugares alejados del ruido y de la contaminación, pero aquí somos felices. Sin querer, nos han hecho cómplices de sus risas, de sus juegos y también de sus sentimientos.

Gracias a Carlos, Eduardo, Marta, Alicia, David, Elena, Esther, Julia, Cristina, Alba... a las familias, al personal docente y no docente, al voluntariado y a las niñas y los niños que nos permitieron compartir su tiempo, sus esfuerzos, sus sueños. Mañana la comunidad de aprendizaje CEIP Venezuela volverá a abrir sus puertas con una canción.



LA INUNDACIÓN QUE NO CESA

COLECTIVO PAIDEIA - MAYO 2024

<https://www.paideiaescuelalibre.org/inundacion>

Como ya sabéis, el 13 de diciembre del año 2022, hace ya más de 16 meses, la Escuela Paideia sufrió una inundación debido a la tromba de agua que cayó en la zona donde tenemos la escuela, conocida como Paraje El Lorito, por donde siempre ha tenido su cauce el arroyo del mismo nombre. Ese agua ha corrido, según la memoria de nuestras generaciones pasadas recuerdan, recogiendo las aguas de arroyada de la zona y ha acabado llegando al Guadiana sin causar mayores problemas. Allí se construyó nuestro espacio educativo libertario, a partir de

una casa de campo que reformamos y adecuamos como lugar para llevar a cabo una educación basada en la asamblea, el respeto, la libertad colectiva, la solidaridad y la convivencia basada en la igualdad. Era 1988, y ya en esos años el arroyo estaba encauzado para pasar por debajo del recinto de Paideia y seguir corriendo por la zona hasta ser de nuevo encauzado para atravesar la zona del Polígono Nueva Ciudad y acabar soltando su caudal en el Guadiana. Sin problemas para nadie.

El Ayuntamiento de Mérida aprobó el Plan General de Ordenación Urbana de Mérida del año



2000 y posteriormente se procedió a urbanizar toda la zona conocida como Prado Viejo, donde estaba Paideia como única construcción de la zona, en mitad del campo, rodeado de olivares, campos de cultivo, encinas, higueras, prados donde pastaban las ovejas y por donde pasaba un camino de tierra que llegaba a la Escuela. Por allí corría también el arroyo Lorito con más o menos caudal según la época del año y las lluvias recibidas.

En esa urbanización con zonas delimitadas para construir pisos, zonas verdes, zonas comerciales, zonas de servicios, se levantaron viales y se instalaron alumbrado, conducciones eléctricas y de suministro de aguas potables y sanitarias, de gas, de fibra óptica. Todo realizado por una asociación de empresas constructoras que desarrollaron esa zona para después ser recepcionada por el Ayuntamiento como correcta y dados los

permisos para empezar a construir y enriquecerse esas mismas empresas.

Pero llegó la crisis del 2008 al 2014, crisis del ladrillo y económica que paralizó todos los proyectos de construcción en la zona, como en otros lugares de Mérida y el resto de España y Europa. Recortes, problemas hipotecarios, paro,....

Y así se quedó la urbanización fantasma. El Ayuntamiento había dado como buena esa Urbanización pero hizo mal su trabajo de supervisión y de comprobación de que todo era correcto y legal. Consecuencias para la única construcción de la zona, sí, La Escuela Paideia, que seguía trabajando con los niños y niñas que allí se educaban, no sin haber sufrido todo el proceso de construcción de la urbanización (amenazas de derribo por coincidir con una rotonda justo en nuestra ubicación, reclamaciones, luchas por seguir allí donde



estábamos, movimientos de tierra, máquinas a todas horas trabajando, ruido, contaminación,...) y una vez terminada, oh sorpresa: no teníamos acceso al alcantarillado, no nos habían tenido en cuenta, como somos autónomos que nos encargamos de nuestras aguas fecales. No teníamos acceso a internet, debíamos utilizar un track. Nos habían dejado en un hoyo, pues los viales levantados en los movimientos de tierra nos dejaban a un nivel más bajo que al resto de zonas, y aquí llegamos al problema que nos atañe: HABÍAN CORTADO EL CAUCE DEL ARROYO LORITO Y NO LE HABÍAN DADO SALIDA AL RÍO. Ahora todas las aguas pluviales y de arroyada de la zona llegaban a nuestra zona baja y además una vez acababan llegando al acuse del Lorito, se quedaban embalsadas por una zona de viales levantados en donde no habían contemplado el paso de ese

agua corriente que circulaba desde siempre por ahí ¿Qué pasa? que ese agua embalsada retrocede llegando a nuestra Escuela Paideia e inundándonos, saltando muros, inundando el patio y subiendo el nivel hasta entrar en el edificio ¿Responsables evidentes? Las Empresas constructoras por no haber realizado la canalización correspondiente de esas aguas y, el Ayuntamiento de Mérida por haber recepcionado esas obras de Urbanización como buenas sin haber comprobado que no existía esa canalización del agua que circula por ese arroyo natural. Negligencia de unas y otro. ¿Perjudicados/as? Pues sí, la Escuela Paideia que estaba allí antes de urbanizar esa zona. Pero nuestra Escuela, no es «un edificio ni dos» que sí, se ve dañado con esas inundaciones. Nuestra Escuela son las personas que vivimos y convivimos en ella, que nos educamos, independientemente

de la edad que tengamos, pero principalmente las niñas y niños, los y las adolescentes que allí desarrollan su derecho a la educación.

Llevamos desde el comienzo de toda esta urbanización (que ahora ya tiene más edificios, viviendas de particulares que construyen sus casas por iniciativa propia y un edificio de servicios en la entrada de la zona) reclamando, luchando por nuestros derechos, defendiendo la salud y la educación de nuestro alumnado, combatiendo contra las constructoras y ahora también reclamando, como ya hicimos en otros momentos de este proceso para que se resuelvan los problemas causados ante el Ayuntamiento de Mérida, unas veces con más éxito y otras, como la actual situación de los efectos causados por aquella inundación que, no tan grave, pero repetida otra vez este curso nos ha llevado a denunciar la situación ante medios de comunicación y ante el Ayuntamiento de nuestra ciudad, Mérida, el Ayuntamiento que debe garantizar el acceso a la educación y a la seguridad y salud de sus ciudadanos/as. Así lo hicimos y llevamos haciendo desde entonces, pero nos ha vuelto a inundar la incompetencia, la falta de sensibilidad, la irresponsabilidad de sus dirigentes al consentir que esta situación de riesgo se mantenga desde entonces y al no haber buscado una solución al encauzamiento de esas aguas que volverán, antes o después a inundar los derechos de nuestras chicas y chicos de la Escuela Paideia.

Hemos intentado hablar con sus responsables. El alcalde no nos recibió. La concejala con competencia en estos asuntos nos recibió pero no obtuvimos respuesta. Las madres y los padres que llevan a sus hijas e hijos a Paideia reclamaron presentando reclamaciones y escritos registrados en el Ayuntamiento tras aquellas inundaciones. Ni respuesta, ni atención a demandas, ni la más mínima preocupación por resolver este problema estructural causado por su ineptitud al aceptar esas obras así de deficientes. Silencio administrativo, así demuestran su interés por esas personas en edad de educarse y así machacan sus derechos. Toda una demostración de irresponsabilidad y de discriminación, de aplicación de valores antidemocráticos y de dejación de funciones. NO HAN HECHO NADA.

Tuvimos que contratar asesoría legal y las peticiones y trámites solicitados para arreglar este problema, presentando informes de peritos

técnicos, argumentaciones legales y demostrando la voluntad de llegar a un acuerdo para alcanzar una solución para evitar riesgos futuros para el alumnado de la escuela y las personas que trabajamos allí. La respuesta no ha existido, ha pasado el tiempo, hasta ahora y lo único que tenemos es SU SILENCIO ADMINISTRATIVO, prueba evidente de su desinterés, y su falta de valoración de los derechos de las y los ciudadanas/os de Mérida. No actúan como garantes del derecho a la educación de esos niños y niñas que asisten a Paideia, no los protegen, no facilitan una vida digna y sin peligros. Han dimitido de sus responsabilidades con ese silencio que inunda de nuevo los derechos fundamentales de estas personas de 2 a 14 años.

Sólo nos dejan como vía posible de reivindicar nuestros derechos ante su falta de cumplimiento de sus deberes, la vía judicial. Y eso es lo que vamos a hacer, demandarles y exigir que se cumplan por parte del Ayuntamiento sus responsabilidades. Pelearemos contra un Ayuntamiento que, por no dar solución ni haber escuchado argumentos y por silenciar sus responsabilidades, usará su gabinete jurídico que pagamos entre todas las personas de Mérida PARA LLEGAR A UN JUICIO QUE NO ERA NECESARIO, pues la responsabilidad y la solución era sencilla y razonable, evidente, pero no se ha querido solucionar el problema. ¿Por qué? Se discrimina pues la educación de unos niños y niñas a los que no se atiende responsablemente desde nuestro ayuntamiento. ¿Hay igualdad de derechos o no? ¿hay igualdad de servicios o no? NO.

La Escuela Libre Paideia ha sido discriminada por la autoridad municipal, siendo una cooperativa de enseñanza sin ánimo de lucro, sin financiación pública por no estar concertada. No por ello estamos exentos/as de pagar impuestos, que los pagamos.

Exigimos responsabilidad, respeto, justicia e igualdad por parte de los poderes públicos y que estos exijan a las empresas constructoras que arreglen de forma definitiva e inmediata su mala praxis a la hora de planificar y construir.

Solicitamos vuestro apoyo y vuestra solidaridad para poder seguir reivindicando dignidad, justicia e igualdad. Contamos con ello. Muchas gracias.

Saludos libertarios

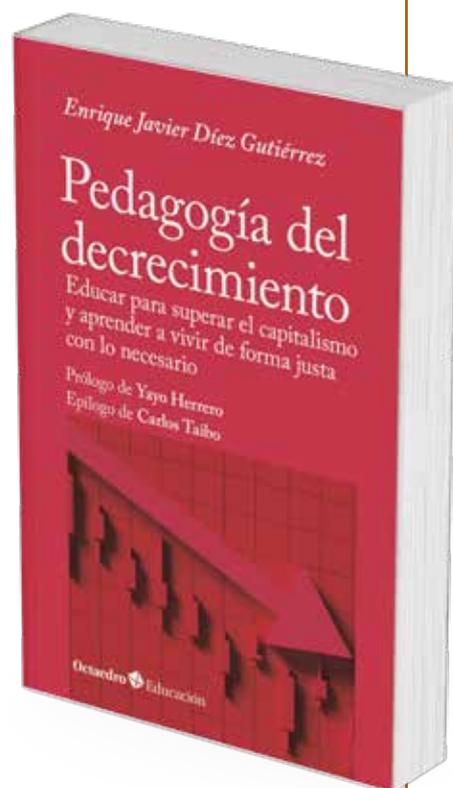
Pedagogía del decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario

Autor: Enrique Javier Díez Gutiérrez
Prólogo de Yayo Herrero
Epílogo de Carlos Taibo
Editorial Octaedro, Barcelona, 2024
189 páginas

ESCRIBE RESEÑA: AULA LIBRE

Si en un número anterior de Aula Libre entrevistábamos a Enrique Javier Díez, en esta ocasión nos encontramos ante un libro que conmociona nuestro pensamiento pedagógico hasta replantear cómo vivimos, qué comportamientos adoptamos en los centros educativos, cuestionando ese mundo competencial y neoliberal que se nos ha metido en las aulas hasta hacernos olvidar que lo esencial es enseñar a vivir, dignificar los derechos de la humanidad, compartir y cuidar(nos). No es posible continuar con la explotación del planeta beneficiándose un sector social sin ningún escrúpulo; no es posible continuar con acciones puntuales a modo de fotografía, sin experimentar la necesidad de repartir los recursos esenciales. Vivir la participación en las escuelas, analizar los conflictos y una sociedad que se enriquece con la industria armamentística, que sin pudor establece nuevas formas de colonialismo,

acrecentando las desigualdades hasta conducirnos al borde del colapso. Como enseñantes debemos analizar esta realidad en la que ya no son suficientes los gestos, sino una educación que instale en sus proyectos, en su organización, en sus currículos el desaprendizaje-es decir, el análisis que conduzca al desprendimiento-de un modelo competencial que redunde en beneficio de una visión neoliberal en el que debemos prepararnos para ser meros engranajes de un mundo empresarial que renuncia a la búsqueda de la igualdad, de la justicia, de los derechos. Analizar el gasto armamentístico frente a la necesaria inversión en una ciencia que afronte los desafíos tecnológicos o sanitarios. La educación no es una competición que deja atrás a la inmensa mayoría, sino un marco para cooperar, compartir, cuidarse, incluir, crecer durante toda la vida y, sobre todo, ejercer una solidaridad democrática y radical. El autor expone con lucidez múltiples aspectos que



configuran desde la pedagogía una filosofía del decrecimiento hasta hacernos conscientes de la necesidad urgente de optar por una educación que contribuye a acrecentar los problemas de una sociedad desigual y contaminante, o bien, una educación que ofrece modelos y soluciones que se enfrentan al fascismo, al capitalismo, a la burocratización y a una escuela convertida —como señaló Laval— en un mero mercado. Excelentes son las aportaciones de Carlos Taibo y Yayo Herreros.

La analfabeta. Relato autobiográfico

Agota Kristof
Prólogo de Josep María Nadal
Traducción de Juli Peradejordi
Editorial Alpha Decay, Barcelona
57 páginas

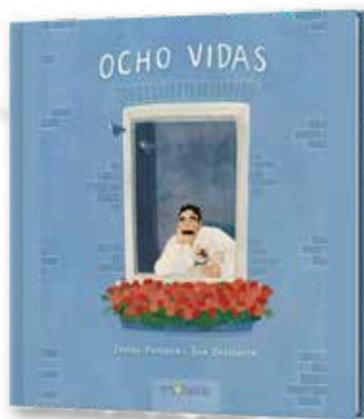
ESCRIBE RESEÑA: AULA LIBRE

La lectura de este hermoso relato de Kristof te sumerge en el agua de sus palabras dejándose arrastrar por esa corriente de vida que fluye sin saber dónde desembocar. Vemos la imagen de la autora, su reconocimiento como analfabeta en otra lengua no materna, como tantas personas que llegan día a día a nuestras aulas, a nuestros colegios, institutos o centros de formación permanente. El miedo a las palabras que no reconocemos, al error, a permanecer en el aislamiento y no entender cuanto nos rodea. La huida de toda dictadura conlleva un desgarramiento familiar, cultural y un extrañamiento de la creación en tu idioma. Trascender estas sensaciones, comprendiendo que podemos apropiarnos con tremendo esfuerzo de nuevas palabras, de sonidos desconocidos hasta convertirnos en una música con una señal de identidad propia y, a la vez, generosamente compartida. *La analfabeta* recibe la ayuda de

quienes comprenden que el refugio, la migración son desgarramientos que pueden acogerse en el paisaje que conforman otros seres humanos. Continúan los caminos de Europa, las aguas cada vez más oscurecidas del Mediterráneo, siendo itinerarios peligrosos, donde la esperanza apenas se adivina a kilómetros de distancia. Todo ser humano es migrante y no podemos renunciar a nuestra Memoria, a nuestra esencia cultural, a nuestras palabras. Kristof caminó entre lenguas diferentes, convertidas por los tiranos en elementos de opresión, pero que como narra maravillosamente la autora, la niña lectora, sus textos en húngaro fueron esos puentes que la llevaron a convertirse años más tarde en una escritora en lengua francesa regalándonos obras, que como en este caso, pintan un mundo que atraviesa los colores, en el que nos reconocemos, en el que cada página es una invitación a la solidaridad para comprender el mundo.



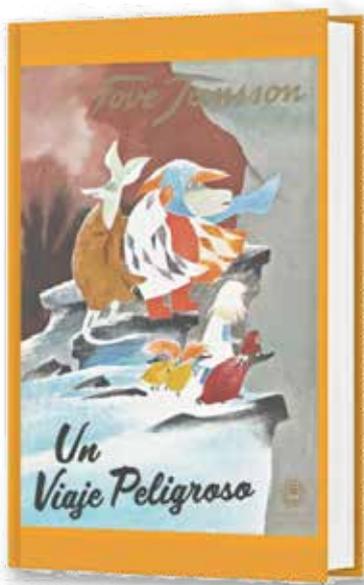
DE LIBROS



Ocho vidas

Javier Fonseca y Eva Delaserra
Editado por Emonautas

La historia de Javier Fonseca y las ilustraciones de Eva Delaserra construyen una bellísima obra para acercarnos a los sentimientos que surgen ante la muerte. La utilización de los colores, donde destacan los variados azules, acoge una composición de escenas que logran evocar los momentos más significativos en la convivencia de un animal y un señor. Un cuento para ser visto, para describirlo, para reconocerse, para dialogar sobre emociones que son el relato del crecimiento.



Un viaje peligroso

Tove Jansson
Traducción de Elena Martí i Segarra
Editorial Blackie Books

El mundo de Tove Jansson parece un baile del que tanto disfrutaba la autora, y las notas musicales son la ilustración y la imaginación. En este cuento, Susana emprende un misterioso y peligroso viaje, donde se encontrará con extraños y simpáticos personajes tratando de llegar al valle de los Mumin. La obra es una búsqueda de la libertad y un homenaje a la amistad, a la convivencia, a la diversidad y al apoyo mutuo.

Radical

Director: Christopher Zalla 2023

País: México

ESCRIBE RESEÑA: PACO MARCELLÁN

Recobrar la emotividad de la lucha pedagógica en la que el maestro sea un compañero/a y los alumnos y alumnas los protagonistas del proceso de aprendizaje es un tema básico en el ámbito educativo libertario. En ese sentido *Radical* constituye una magnífica muestra de ese sentir y hacer en el marco de un país como México anegado por la corrupción, el narcotráfico, la violencia institucional, y en el que una lucha de clases por la supervivencia y unas condiciones de vida dignas se cobra numerosas vidas, con las mujeres como protagonistas.

En 2011, un nuevo profesor, Sergio Juárez Correa, (es maravillosa la interpretación por parte de Eugenio Derbez) se incorpora a una descuidada escuela primaria en Matamoros, ciudad norteña mexicana fronteriza con USA. En un entorno opresivo marcado por la violencia de los cárteles de drogas, las desestructuraciones familiares y la ausencia de futuro, los estudiantes de la escuela se enfrentan a los peores resultados académicos de todo México. Con instalaciones deterioradas y escasos recursos educativos, como la ausencia de computadoras (que duermen el sueño administrativo en una sede del Gobernación local), la mayoría de los profesores carecen de motivación

para enseñar, y su trabajo se centra en conseguir que sus estudiantes aprueben pruebas estandarizadas impuestas por el gobierno alejadas de un aprendizaje genuino. Una orientación al aprobado que es endémica también en nuestro sistema educativo, que desestabiliza la labor de profesores y desmotiva al alumnado.

Sergio es responsable de un grupo de alumnos y alumnas de sexto y aborda un enfoque de enseñanza poco convencional, animándoles a abordar problemas de manera creativa (el movimiento planetario o el principio de Arquímedes, a modo de ejemplo). Mediante un innovador método, logra que sus alumnos se planteen los problemas y busquen las respuestas correctas basadas también en un debate y contraste colectivo no solo avaladas por la autoridad del profesor. Cuando el director de la escuela, Chucho, visita el aula, queda sorprendido ante la reacción de los estudiantes y la propia distribución espacial de pupitres y sillas.

Después de esfuerzos continuos, este enfoque instructivo comienza a generar un impacto académico positivo en los niños y niñas. La independencia al abordar el conocimiento motiva desarrollar confianza, autoestima y alcanzar un potencial que va más allá de sus circunstancias de pobreza.

Este método alternativo implica un aprendizaje impulsado por los estudiantes, comprometiéndose de manera única. A medida que queda claro que los resultados son positivos, incluso el director de la escuela empieza a respaldar cada vez más a Sergio ante la indiferencia del resto de los profesores que siguen en su dinámica rutinaria.

El conflicto con un inspector que visita la escuela se patentiza cuando los alumnos y alumnas abordan abiertamente cuestiones de moralidad. Pese a la defensa de su innovadora metodología para los parámetros de la escuela, Sergio se encuentra marginado y crecientemente desilusionado después de que Nico, un estudiante de su clase, muere en un conflicto entre él y la narco-pandilla en la que está involucrado su hermano (a la que está destinado a pertenecer) lo que le lleva a retirarse de sus responsabilidades docentes. Como consecuencia, su clase experimenta un retroceso académico.

Preocupado por él, Chucho visita a un Sergio enclaustrado en su casa para animarlo a que no se rinda en ese combate cotidiano. Después de reflexionar, Sergio se conecta con una talentosa alumna, Paloma, que ha conseguido por sus propios medios construir un mini telescopio, y convence a su padre, humilde trabajador charmilero, para que la apoye en su sueño de convertirse en ingeniera aeroespacial. Al final del año académico, llega corriendo a la escuela durante los exámenes estandarizados, instando a su clase a seguir creyendo en sí



mismos. Los alumnos y alumnas de Sergio se ven motivados y obtienen buenos resultados en los exámenes.

Pese a una posible lectura instalada en el lugar de la meritocracia (tal ha sido el mensaje subliminal en los medios norteamericanos tras su presentación en el festival de cine

independiente de Sundance), la película se basa en una historia real avalada por los títulos finales, cuando la verdadera protagonista (encarnada en la película por Paloma) aparece como portada de una revista científica.

La descripción de un desolador contexto social en el que

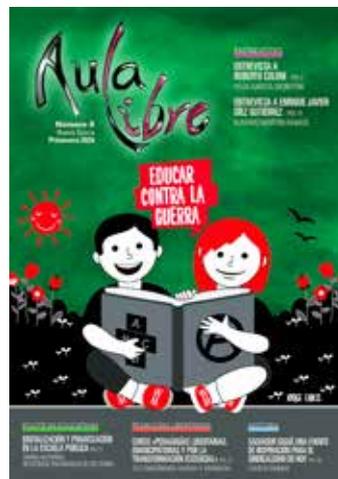
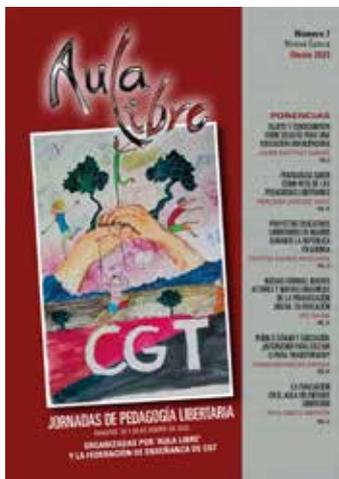
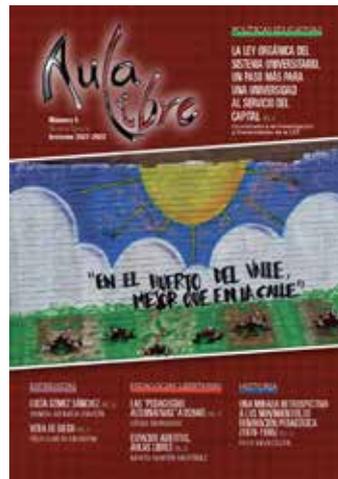
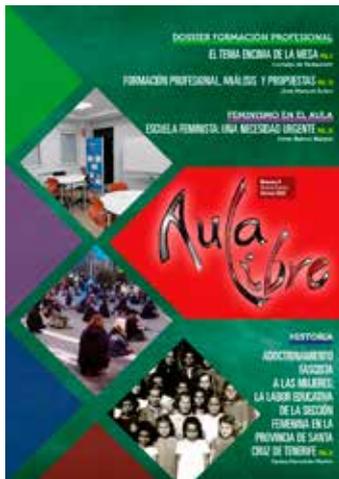
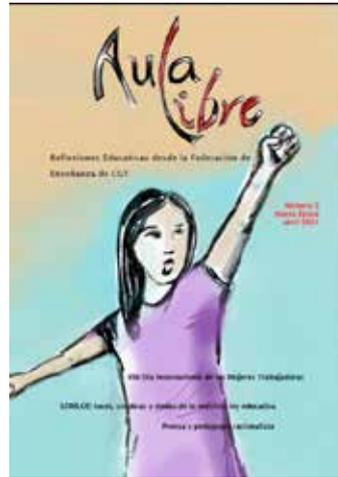
la puntual desobediencia al sistema por parte de un educador da una oportunidad a un grupo de chavales de motivarse en su aprendizaje, es quizás uno de los mensajes motivadores de la película.

En relación con el innovador sistema educativo, poco se insiste en la historia, más allá de algún vídeo en YouTube que ha hecho reflexionar a Sergio. Sus frustrantes experiencias educativas previas, alimentadas por un anulador y desmotivador ambiente profesoral, nos llevan a condicionar la acción individual sin un soporte colectivo. Por un lado, la paradoja de que algo habitualmente alienante para las nuevas generaciones, como es la sobre-estimulación de imágenes gracias a las nuevas tecnologías, pueda ser a la vez también algo esperanzador capaz de propiciar un cambio. Por otro, algo tan complejo como provocar la curiosidad intelectual de los alumnos y alumnas, empujar sin coerción a que se interesen por las cosas y permitir que se expresen libremente.

Y una última reflexión. La desigualdad de clase reflejada en la escuela pública mexicana frente al elitismo de la privada es otro de los elementos que nos sirve también de referencia en España, en unos momentos en los que el pensamiento reaccionario en el ámbito educativo debe estimular como respuesta urgente la labor colectiva y creadora de profesorado, familias y alumnado.

Aula Libre

Descarga los últimos ocho **Aula Libre** de la nueva época.
Consulta todos los números publicados



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