

Número 11
Nueva Época
Primavera 2025

Aula libre

ENTREVISTA A CARLOS DíEZ PROFESOR DEL COLEGIO LOURDES FUHEM Y AFILIADO A CGT ENSEÑANZA MADRID

ANDER PIEDRA GAMINDE
MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ

P.16

MONOLITO EN LA PLAYA DE ARGELES-SUR-MER

LOS LIBROS DE TEXTO: UN RELATO CULTURAL SESGADO

PÁG. 33

MARÍA ALEMANY, BETTY
DE LARA, JESSICA BELDA

FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y ANARQUISMO

PÁG. 50

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

LOS CHICOS TOMAN LA PALABRA

HORACIO CÁRDENAS

PÁG. 60

MAXI DE DIEGO



SUMARIO

AULA LIBRE
REFLEXIONES EDUCATIVAS
DESDE LA FEDERACIÓN
DE ENSEÑANZA DE CGT

**Número 11. Nueva Época
Primavera 2025**

EDITORIAL A UN GUERRERO DIFUNTO	HISTORIA Y DEPORTE. UNA OPORTUNIDAD DIDÁCTICA Miquel Lorente López	DEROGACIÓN DE LA FP DUAL PROPUESTAS DE CGT	LOS LIBROS DE TEXTO: UN RELATO CULTURAL SESGADO María Alemany, Betty de Lara, Jessica Belda	FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y ANARQUISMO Félix García Moriyón
3	5	14	33	50
	10	16	43	60
	EL «MILAGRO» ECONÓMICO NAZI: ¿UN MITO QUE ALGUNOS LIBROS DE TEXTO ALIMENTAN? Roberto Martínez Catalán,	ENTREVISTA A CARLOS DÍEZ PROFESOR DEL COLEGIO LOURDES FUHEM Y AFILIADO A CGT ENSEÑANZA MADRID Ander Piedra Gaminde Miguel Ángel Martínez	MEMORIA DE LAS LUCHAS DOCENTES EN EL PORTUGAL REVOLUCIONA- RIO David Domínguez	RESEÑAS

EQUIPO DE REDACCIÓN

- Emili Cortavirta Carral
- Maxi de Diego Pérez
- Fran Garayoa de Marcos
- Félix García Moriyón
- Ana Gorriá Ferrín
- María Ibáñez Mateos
- Paco Marcellán Español
- 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/>

A UN GUERRERO DIFUNTO

A un guerrero difunto
A Janto guardo yo, esta estela...
En otro tiempo era obediente a su padre,
modelo para los jóvenes de su patria,
diestro en las artes de las Musas,
irreprochable a los ojos de todos los ciudadanos,
hermoso como una estrella.
Lo mató el envidioso Ares
cuando combatía por su patria,
y como única recompensa
lamentos ha dejado a sus padres.
Si Hades goza de ellos
más que sus padres,
¿para qué sufrís con los dolores de parto, mujeres?

Epitafio en una estela de Quersoneso. Estela de Nikandros. Peloponense siglo II a.C. (Museo Arqueológico Nacional)



Aumentan los presupuestos mal denominados de Defensa y Seguridad; resuenan en los medios y pseudomedios tambores y voces que reclaman la recuperación del servicio militar obligatorio. Quienes más gritan, quienes más guerreros y guerreras se muestran son quienes toman decisiones sobre vidas ajenas. ¿No hemos visto ya tanto dolor en la Historia? ¿No nos reconocemos entre las víctimas de Gaza, del Congo, de Yemen, de Sudán...? ¿No somos refugiados saharauis, acaso no cruzamos los mares en desvencijadas barcas, no andamos perdidos entre las fronteras de la pobreza y del hambre? Somos parte

Quienes más gritan, quienes más guerreros y guerreras se muestran son quienes toman decisiones sobre vidas ajenas

Hay otra escuela, una que desde sus orígenes, con épocas de silencio y persecución, planteó las preguntas para la vida, para el progreso de la sociedad

de una humanidad encarcelada por tiranos, sometida en Guinea Ecuatorial, en El Salvador, en Nicaragua, en tantos lugares y rincones. Formamos parte de esa mayoría silenciosa amordazada en Estados Unidos, en Rusia, en China... Estamos con las sindicalistas en prisión, con quienes sufren por tanta ley mordaza, con quienes son acosados y perseguidos por ser como quieren ser, por amar a quien quieren amar. Con cada ejecución, una parte de la humanidad es asesinada.... Pero, aquí siguen los señores y señoras de la guerra, la gran industria del armamento, capaz de destruir sin el menor reparo de conciencia a cambio de más dinero y más poder.

¿Y qué hay que hacer en la escuela?, ¿recuperamos el saludo a la bandera, el himno al inicio del día?, ¿volvemos a colgar los retratos de los monarcas y los jefes de estado en las aulas?, ¿nos ponemos cintas con todas las banderas patrias en nuestras muñecas? Mientras, nos censuramos, como si alguien nos impusiera no enseñar la memoria de las víctimas que toda guerra ocasiona, no mostrar el dolor de la infancia, de las madres y padres, de la sociedad herida, no enseñar los paisajes contaminados, el arte robado o

destruido, el hambre y la enfermedad, no analizar la diferencia criminal entre el gasto militar y la inversión en ciencia, sanidad y educación.

Levantemos, nos dicen, monumentos de alabanza a los héroes de antaño, a los conquistadores, a los negreros y sus compañías de indias. Y dicen también, que la paz se asegura con más armas, como si la espiral no explotase necesariamente algún día por cualquier error o por un excedente que ha de reportar nuevos beneficios.

Quienes dirigen esta educación no muestran reparos en tomar medidas para que desaparezcan las materias que transcurren por el diálogo, el pensamiento y la creación, ocultando los criterios éticos y solidarios en las ciencias, que no analicemos cómo se escriben los libros de texto, cómo se organizan las escuelas de arriba abajo, jerárquicamente, sin discusión, con obediencia a las normas por encima de todo. No se puede gritar NO.

Hay otra escuela, una que desde sus orígenes, con épocas de silencio y persecución, planteó las preguntas para la vida, para el progreso de la sociedad. La escuela para la paz y la solidaridad, para la armonía y el respeto al medio ambiente. Una escuela integral, feminista, pacifista. Una escuela que denuncia y propone, que dialoga, que enseña desde la asamblea, desde la nodirectividad, desde la cooperación y el apoyo mutuo. Una escuela crítica y cuestionadora, una escuela con conciencia, que se indigna con lo que sucede a nuestro alrededor, una escuela valiente porque dice no. ¡No a las guerras! ¡No a quienes fabrican las guerras!



Encuentro entre Alemania e Inglaterra en el Estadio Olímpico de Berlín, año 1938.

HISTORIA Y DEPORTE.

UNA OPORTUNIDAD DIDÁCTICA

MIQUEL LORENTE LÓPEZ, PROFESOR DE HISTORIA
EN EL IES VERMELLAR (L'OLLERIA)

INTRODUCCIÓN

Más allá de trabajar sobre competencias, indicadores, dinámicas grupales... Una de las mayores inquietudes que nos ocupa a las personas que nos dedicamos a la docencia, es la capacidad de generar interés y pasión sobre las temáticas de trabajo que planteamos en el aula. En una sociedad cada vez más líquida, casi de carácter gaseoso, el interés por el conocimiento innovador, seductor, reflexionado y participado se nos plantea como un auténtico reto. Desde

que inicié mi trabajo como docente he visto como muchos de estos intentos han sido devorados por un círculo perverso, consistente en que el docente explica durante las clases, aquello que el alumnado replica sobre los folios en blanco del examen. Un círculo en donde el libro de texto determina el presente del aula y cierra las ventanas de oportunidad que nos generan las posibles conexiones con la actualidad, con las vicisitudes de nuestros días, con los vértices y los márgenes de un tiempo de cambio. A pesar de ello, la insistencia no cesa en la búsqueda de una docencia activa, de una materia prima y

Nos cabe la posibilidad, no solo de estudiar el deporte, sino también su público, su utilización por parte de los estados, el deporte como negocio y como forma de protesta social y política

de unos mecanismos que aúnen el interés del alumnado por los conocimientos básicos necesarios para enfrentarse, críticamente, a las sociedades del siglo XXI, desde una perspectiva histórica. Muchas han sido las compañeras y compañeros que, dentro del marco curricular de las ciencias sociales, han decidido restar protagonismo a los libros de texto e incluso han decidido cerrarlos por completo, para abrir un nuevo horizonte de aprendizaje fundamentado en proyectos de carácter interdisciplinar encaminados a suscitar el interés, la pasión y la conexión encaminados a promover un aprendizaje constructivo, colectivo e innovador.

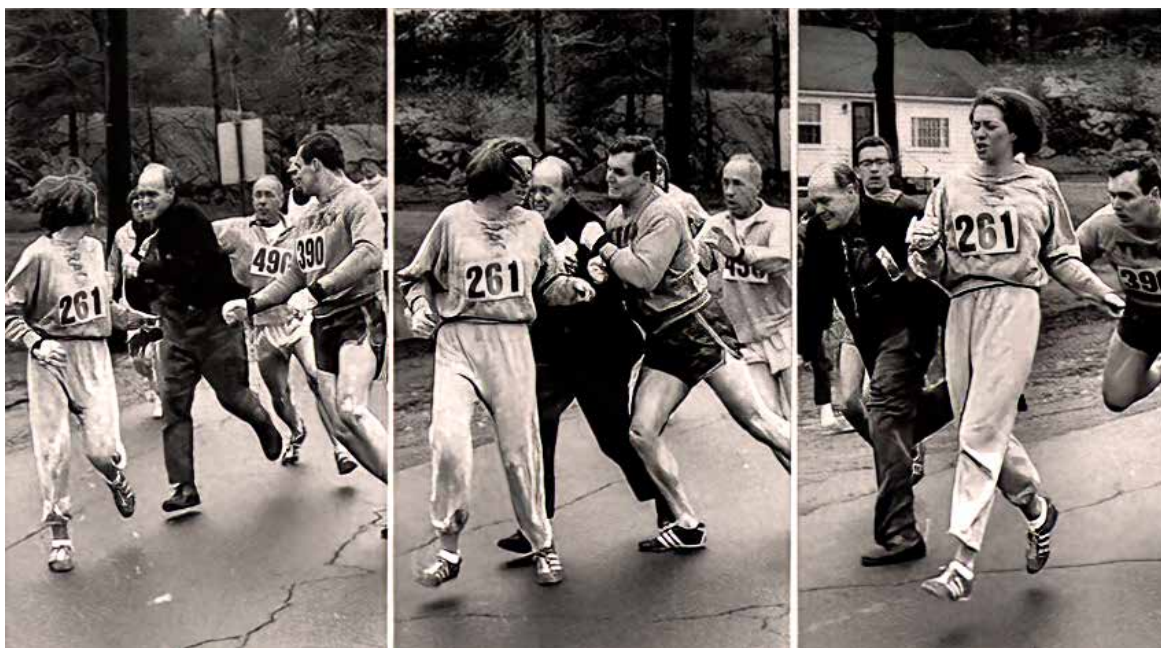
EL GIRO CULTURAL

En dicha búsqueda, en primer lugar, vamos a tratar de valorizar el deporte como vehículo de aproximación al conocimiento, en el ámbito de las ciencias sociales, más concretamente en la disciplina histórica. La historiografía, tradicionalmente, no había contemplado el deporte como una aportación para el estudio sobre la organización de las sociedades humanas. De hecho, hasta bien entrada la primera mitad del siglo XX, el interés por el deporte como elemento de estudio histórico quedaba relegado, como mucho, al positivismo gestionado por personas aficionadas e interesadas en documentos alejados de la autoridad que, por entonces, solo otorgaban los archivos e instituciones oficiales y, por supuesto, alejado de carrera académica alguna. Solo será a partir de finales del siglo XX, y principios del siglo XXI cuando se contemple la disciplina deportiva, junto a todo lo que la rodea, como una expresión más de estudio para la Nueva Historia Cultural. Siendo el deporte un emisor de símbolos, significados... Así como, un facilitador de construcciones identitarias de carácter social o nacional. Por ello, nos cabe la posibilidad, no solo de estudiar el deporte, sino

también su público, su utilización por parte de los estados, el deporte como negocio y como forma de protesta social y política durante diferentes momentos, sobre todo, en los procesos de implantación de la civilización urbana e industrial moderna. En definitiva, citando a Le Goff «reemplazar la historia-relato, por la historia-problema, prestar más atención al presente de la historia». Edificando así un nuevo paradigma, al estilo de la obra de «*The Jazz Scene*», publicada en 1959, por Eric Hobsbawm o sobre la base de la inmensa aportación del historiador Edward Thompson en «*La formación de la clase obrera en Inglaterra*», publicada en 1960, sin olvidar el indispensable trabajo de Peter Burke, como uno de los principales promotores del giro cultural. Siguiendo dichos ejemplos se ha podido empezar a explorar, con seguridad y rigor, amplios y nuevos campos de estudio histórico. Superando así los límites establecidos por los cambios económicos y políticos, para adentrarnos en un haz de múltiples expresiones culturales, algunas innovadoras, como las derivadas del ámbito deportivo. Y así es como desde el trabajo docente, en los centros de secundaria, podemos disponer de nuevos materiales relacionados con la Historia del Deporte dirigidos a dinamizar el trabajo formativo destinado al aprendizaje de la Historia Contemporánea.

MATERIALES DE TRABAJO

A raíz de los estudios realizados desde la historiografía, sociología y periodismo entre otros; las personas dedicadas a la docencia hemos podido ir vislumbrando la potencialidad del deporte, como una herramienta más para nuestro trabajo con la psicopedagogía y didáctica del conocimiento histórico. En este sentido, me gustaría destacar las aportaciones realizadas por publicaciones como la revista *Panenka* y la revista *Líbero* en el ámbito futbolístico. O la revista *Voluta* para el universo ciclista e incluso la publicación en lengua catalana *Sàpiens*. Respecto a los autores de referencia cabría reseñar los trabajos realizados por Ramón Usall, Toni Padilla, Eduardo Rodríguez, Oliver Hilmes, Priscila Lessa, Ander Izaguirre, Miguel Fernández Ubiría, Federico Corriente, Jorge Montero... Sin embargo, a pesar de las numerosas y exitosas publicaciones que han proliferado en los últimos años, aún queda mucho camino por recorrer para llegar a un punto de encuentro entre la pujante investigación histórica sobre el deporte y



Kathrine Switzer intentando ser expulsada del Maratón de Boston por la organización, año 1967

su trasposición didáctica en las aulas. Por ello se cree necesario visualizar las oportunidades que suponen estos nuevos materiales para la práctica docente. Entendiendo dicha tarea como un paso más, destinado a la superación de la propuesta didáctica tradicional del conocimiento histórico consistente en libros de texto y programas inspirados, aun con matices, en corrientes historiográficas decimonónicas con escasa conexión con la actualidad.

Por ejemplo, la revista *Panenka* núm. 105 nos ayuda a entender cómo la Eurocopa de fútbol ha actuado como un elemento más para reconciliar a un continente, con una tendencia casi crónica de vivir con un hacha en la mano. O como en su núm. 130 analiza el Mundial de Australia y Nueva Zelanda 2023 como un cimiento más de las revoluciones y el empoderamiento de la mujer durante el siglo XXI. También dicha publicación ha servido para aproximarnos al papel que ejercieron los clubes de fútbol alemanes en el periodo de nazificación bajo el III Reich, en su núm. 72. Nos acerca también, en el núm. 123, a cómo analizar el fenómeno del sportswashing: consistente en utilizar el deporte para desviar la atención pública de una conducta poco ética, como la explotación laboral y la ley islámica aplicadas en Catar comprobando como, por unos días, las consecuencias de dichas normas para migrantes, mujeres y colectivo LGTBI quedaban «borradas», mientras rodaba en los estadios del país

cataní el balón de la FIFA World Cup 2022. La revista *Libero* en su núm. 50 nos acerca a la vida de Salvador Dalí y su obra poniendo énfasis en la historia de «Un atleta cósmico», el cuadro más importante del pintor de Figueres sobre un tema deportivo y que hoy en día continúa presidiendo el despacho del Rey Borbón en la Zarzuela. Ciclismo, cultura, periodismo e historia encontramos en la revista *Volata*. Y en el ejemplar núm. 39 hallaremos las carreteras francesas repletas de obreros, que asistían al paso del Tour de Francia de 1936, gracias a los quince días de vacaciones pagadas e instauradas, como novedad, por el gobierno del Frente Popular de Léon Blum. Así como las numerosas muestras de solidaridad, del pueblo francés, con la II República española acuciada por el golpismo militar. Mientras que en el núm. 40 podremos comprobar como a principios de la década de los años 50 del siglo XX, a través de la Comunidad Europea del

Podemos disponer de nuevos materiales relacionados con la Historia del Deporte dirigidos a dinamizar el trabajo formativo destinado al aprendizaje de la Historia Contemporánea

Aún queda mucho camino por recorrer para llegar a un punto de encuentro entre la pujante investigación histórica sobre el deporte y su trasposición didáctica en las aulas

La revista *Sàpiens* en su núm. 255 nos acerca a las complicadas relaciones entre las dictaduras militares de Primo de Rivera y Franco con el FC Barcelona, teniendo como consecuencia la depuración, exilio, sanción de jugadores e incluso fusilamiento de directivos

Carbón y del Acero se intentó unir a la población europea en lo económico y en lo político. Para conseguir tal objetivo también se utilizó el deporte mediante la creación del Tour de Europa, una competición por etapas que transcurrían por los distintos países de la Europa Occidental. Una vez más el ciclismo para marcar o remarcar fronteras. Durante la primavera de 1919, cinco meses después del final de la Primera Guerra Mundial, el aparato propagandístico francés empeñado en evidenciar la recuperación de la soberanía de la Alsacia y la Lorena frente a los alemanes decidió crear el circuito de los campos de batalla, recorriendo el pelotón desolados paisajes y remarcando nuevas fronteras. *Volata* núm. 44.

Finalmente, a modo de ejemplo, la revista *Sàpiens* en su núm. 255 nos acerca a las complicadas relaciones entre las dictaduras militares de Primo de Rivera y Franco con el FC Barcelona, teniendo como consecuencia la depuración, exilio, sanción de jugadores e incluso fusilamiento de directivos.

Por lo que respecta al apartado de libros publicados susceptibles de ser utilizados para la preparación de materiales didácticos cabe

indicar los siguientes: «*Futbolítica. Una vuelta al mundo a través de clubes políticamente singulares*» de Ramón Usall. Mediante una selección de clubes de cada continente se nos da la oportunidad de aproximarnos a la lucha de clases, al nazismo, al comunismo, a la Guerra Fría, a la lucha contra las dictaduras, al anarcosindicalismo catalán o a las rebeliones coloniales. De la mano de Toni Padilla y su «*Atlas de los sueños olímpicos*» encontraremos deportistas olímpicos en búsqueda de la libertad y otros prisioneros de su propio tiempo. «*Un soviético en la Catedral*» de Eduardo Rodríguez nos transporta a la década de los ochenta, a Euskadi, a la reconversión industrial, al terrorismo de ETA y a las dos temporadas en que el Athletic Club sacó la gabarra. Un momento histórico de Euskadi que necesita una inminente reflexión didáctica para con las aulas. Oliver Hilmes por su parte nos acerca a Berlín, durante el verano de 1936, con los XI Juegos Olímpicos en marcha y con ellos las contradicciones de un país en donde se aplauden las hazañas olímpicas mientras se construyen y abren los primeros campos de concentración y exterminio. La autora Priscila Lessa nos ayuda a entender las motivaciones del impulso de la vuelta ciclista por excelencia; el Tour de Francia. Lessa en la obra «*Se necesitan héroes*», pone en valor los orígenes populares y las connotaciones patrióticas e identitarias del Tour para la reafirmación de la construcción nacional francesa. «*Cómo ganar el Giro bebiendo sangre de buey*» visualiza la Italia de principios del siglo XX, un país recién hecho que se ayuda del Giro para terminar de cuajarlo. En este libro de Ander Izaguirre se nos dibuja el Giro de Italia como elemento de vertebración de un nuevo Estado, además de aportarnos las perspectivas del socialismo italiano sobre el velocipedismo, o la peculiar visión del Vaticano sobre el fenómeno ciclista «esa expresión de anarquía aplicada a la locomoción». También aparece la directriz de un Mussolini atraído por el mundo del motor, el boxeo, la natación y el fútbol como mecanismos de adoctrinamiento del aparato del Estado fascista, en cambio el Duce se mostrará en todo momento alejado del atractivo ciclista. Miguel Fernández Uribe reseñado por el libro «*Fútbol y Anarquismo*» en esta misma revista, nos abre las puertas al anarquismo desde una visión innovadora que relaciona el nacimiento del movimiento anarquista y su desarrollo con la práctica del fútbol. Y para finalizar, en la propuesta de posibles materiales cabe destacar una obra de Federico

Corriente y Jorge Montero «*Citius, altius, fortius*» que nos sirve de marco, de manual para situar el paso de la cultura física, de la Antigüedad a la Edad Moderna y el desarrollo del deporte en la Edad Contemporánea, observando su evolución durante el imperialismo, el totalitarismo, la Guerra Fría y el nuevo orden deportivo mundial que vivimos en la actualidad.

UNA OPORTUNIDAD PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

No dejemos pasar la oportunidad de ampliar nuestra visión histórica a través del deporte, de conectar nuestra propuesta didáctica con las sociedades contemporáneas inmersas en órbitas deportivas. Sigamos el consejo del historiador Pierre Vilar cuando indicaba que las personas dedicadas al estudio de la Historia debemos ayudar a pensar históricamente el presente. En una sociedad con un fuerte interés por el deporte, de acuerdo con el CIS, para el año 2024, al 24,6% de la población del estado español le interesaba mucho el deporte y al 36% bastante. En un contexto de estudio, investigación y publicación del fenómeno deportivo tan prolífico como el actual, la realidad nos plantea un entorno de interés para explorar nuevos métodos didácticos, complementarios, para generar una nueva visión de la materia en las aulas. Seleccionar los hechos deportivos más relevantes, para vincularlos con los procesos históricos que pretendemos subrayar y a su vez conectar el conocimiento histórico con aquellos centros de interés de nuestro alumnado. Un reto por el que vale la pena apostar.

BIBLIOGRAFÍA

- BARCALA, D., (2024) «El homenaje de Dalí al Barça». *Revista Llibero*, núm. 50, 109-110.
- BONALS, L., (2023) «El Mundial del cambio». *Revista Panenka*, núm. 130, 26-33.
- BURKE, P., (2006) «¿Qué es la historia cultural?», Barcelona, Paidós.
- CORRIENTE, F. Y MONTERO, J., (2014) «*Citius, Altius, Fortius*. El Libro Negro del Deporte», Logroño, Pepitas de calabaza ed.
- FERNÁNDEZ, M., (2020) «Fútbol y anarquismo», Madrid, Catarata.
- HERZOG, M., (2018) «Fútbol bajo la esvástica». *Revista Panenka*, núm. 72, 57-61.
- HOBBSBAWM, E., (1993) «The Jazz Scene», New York, Panteon Books.
- HILMES, O., (2017) «Berlín, 1936», Barcelona, Tusquets Editores.
- IZAGIRRE, A., (2021) «Cómo ganar el Giro bebiendo sangre de buey», Madrid, Libros del K.O.
- LE GOFF, J., (2016) «¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?», Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- LESSA, P. Y FERRANDO ROCHER, M., (2018) «Se necesitan héroes», València, La Caja Books.
- MARTÍN, C. Y XURIACH, R., (2022) «Un torneo indefendible». *Revista Panenka*, núm. 123, 30-43.
- PADILLA, T., (2020) «Atlas de los sueños olímpicos», Barcelona, Geoplaneta.
- PEREIRA, M.L., (2021) «Sueños de la Euro: El torneo que reconcilió a un continente». *Panenka*, núm. 105, 70-71.
- RODRIGÁLVAREZ, E., (2014) «Un soviético en la Catedral», Madrid, Libros del K.O.
- THOMPSON, E.P., (2012) «La formación de la clase obrera en Inglaterra», Madrid, Capitán Swing.
- USALL, R., (2021) «Futbolística. Una vuelta al mundo a través de los clubes políticamente singulares», Altamarea ediciones.
- USALL, R., (2023) «1936: El Tour del Frente Popular». *Revista Volata*, núm. 39, 112-115.
- USALL, R., (2023) «Unir Europa a golpe de pedal». *Revista Volata*, núm. 40, 89-91.
- USALL, R., (2024) «Los circuitos de los campos de batalla». *Revista Volata*, núm. 44, 68-71.
- USALL, R., (2023) «El règim contra el Barça». *Revista Sàpiens*, núm. 255, 6-10.
- VILAR, P., (2004) «Pensar históricamente», Barcelona, Crítica.

EL «MILAGRO» ECONÓMICO NAZI: ¿UN MITO QUE ALGUNOS LIBROS DE TEXTO ALIMENTAN?

ROBERTO MARTÍNEZ CATALÁN, PROFESOR IES PIRÁMIDE DE HUESCA

Es bien conocido que uno de los cauces habituales de legitimación o justificación de las dictaduras es la defensa de sus logros económicos, del supuesto desarrollo material que producen. Aunque como indico sea más supuesto, o propagandístico, que real. A este respecto, no es extraño encontrar razonamientos de que con tal o cual dictador se «vivía bien» o que «hizo cosas buenas» como fábricas, pantanos, autopistas... dicho además de esta manera, que parece que las hubiesen construido ellos mismos.

Uno de los cauces habituales de legitimación o justificación de las dictaduras es la defensa de sus logros económicos

Un ejemplo es el caso del llamado en ocasiones «milagro» económico nazi, acontecido entre su toma del poder y el estallido de la II Guerra Mundial. A groso modo vendría a afirmar que entre 1933 y 1939 la política nazi de fuertes inversiones en obras públicas, industria pesada y armamento, unido a la expansión del ejército, habrían disparado la producción y reducido el paro a niveles de pleno empleo, dando lugar a un periodo de prosperidad para Alemania.

Esta argumentación sin embargo soslaya cuestiones económicas importantes como las largas jornadas laborales, el control y represión extremos en el ámbito laboral... Y, sobre todo, el origen de los fondos invertidos y su futura disponibilidad, o dicho de otra manera, la posibilidad o no de mantener esta política en el tiempo.

Las inversiones, fundamentalmente, se habían costado mediante: **1.** Las reservas de divisas y oro del Banco Central alemán, acrecentadas



Industria militar: ensamblaje de los aviones Junkers JU-88 (foto: Bundesarchiv)

Fuente: [Preparándose para la guerra: la planificación del capitalismo en la Alemania nazi.](#) | [Conversacion sobre Historia](#)

tras las anexiones de Austria y Checoslovaquia; **2.** La emisión de moneda y diferentes formas de deuda; **3.** La expropiación de los bienes de los judíos. Pero nada dura eternamente. Así, a la altura de mediados de 1939 las reservas del Banco Central y los bienes expoliados a los judíos estaban prácticamente agotados, a la par que el nivel de deuda y moneda en circulación se habían disparado, amenazando con una escalada inflacionaria y/o suspensión de pagos si proseguía.

Ante esta situación solo había dos salidas para el régimen nazi: frenar en seco las inversiones, el gasto, disparándose de nuevo el paro; o marchar hacia delante con su proyecto expansionista ocupando nuevos países a los que saquear, a los que chuparles la sangre. Tal y como hicieron cuando iniciaron la invasión de Polonia en septiembre de 1939. En realidad, nunca se contempló si quiera la primera opción; toda la economía nazi de preguerra no fue sino la preparación de cara a desatar un conflicto a gran escala.

En definitiva, de cara a desmentir el éxito económico nazi, es importante destacar: **1.** Se fundamentó en el agotamiento y saqueo de los recursos propios y ajenos. **2.** Por tanto, no era mantenible en el tiempo y la guerra constituía su objetivo e inevitable salida.

1. Se fundamentó en el agotamiento y saqueo de los recursos propios y ajenos. 2. Por tanto, no era mantenible en el tiempo y la guerra constituía su objetivo e inevitable salida.

La asignatura donde mejor se estudia el nazismo y se suele profundizar en su economía es Historia del Mundo Contemporáneo de 1º Bachillerato. El enfoque que se le da en Geografía e Historia de 3º y 4º de la ESO es bastante generalista. Por ello voy a centrarme en la antedicha asignatura de Bachillerato. En cuanto a los libros de texto, he consultado los que están disponibles en el IES Pirámide de Huesca.

Todos ellos ofrecen una visión negativa del régimen nazi; destacando su carácter dictatorial y crímenes. Pero difieren notablemente a la hora de explicar y valorar su economía de preguerra. Paso a detallar, en orden cronológico de más antiguo a reciente, lo más relevante de cada uno:

— Luis Enrique Otero Carvajal, Virgilio Fernández Bulete y Gutmaro Gómez Bravo, *Historia del Mundo Contemporáneo*, SM, Alcobendas (Madrid), 2008. ISBN 9788467526073. Más allá de indicar la autarquía como uno de los objetivos del régimen, no entra en cuestiones económicas.

— Francisco Sánchez Pérez, *Historia del Mundo Contemporáneo*, Oxford Educación, Estella (Navarra), 2008. ISBN 9788467325102. Directamente, no analiza en absoluto su economía.

— Elena Cabezalí García y Candelas González González, *Historia del Mundo Contemporáneo*, Akal, Madrid, 2011. ISBN 9788446033790. Aunque encabeza el apartado dedicado a esta cuestión con el título «El milagro económico nazi» y escribe: «Si se miran los resultados, no puede negarse que hubo un milagro económico. El paro, crónico desde 1918, desapareció en seis años y algunos sectores industriales recuperaron el nivel anterior a la guerra. La renta per cápita se elevó en un 40 por 100»; la imagen que da es bastante crítica. Pues lo relaciona estrechamente con la preparación para la guerra y el endeudamiento. Así, escribe que la esencia del programa nazi era «el expansionismo, la guerra de conquista. La preparación de la guerra fue el resorte del despegue económico alemán de los años treinta [en negrita en el original]. (...) La demanda estatal de armamento era tal que en muchas ocasiones no se podían pagar los encargos, pero el pago se garantizaba a cuenta de las ganancias que proporcionarían la conquista de territorios que el Estado iba a emprender». E indica además otros aspectos económicos negativos: «Los salarios se mantuvieron bajos en todo momento y las jornadas de trabajo aumentaron de forma escandalosa. (...) El incremento de la explotación no tenía precedentes» (p. 248).

— Joaquín Prats, Enrique Moradiellos, Carlos Gil Andrés, María Pilar Rivero y Diego Sobrino, *Historia del Mundo Contemporáneo*, Anaya, Madrid, 2015. La imagen que ofrece es más ambivalente, indicando únicamente como aspecto negativo la expropiación a los judíos. Véase el siguiente par de fragmentos: «el paro obrero descendió radicalmente gracias a los nuevos empleos en obras públicas e industria pesada, así

como el aumento de soldados del ejército (...). Al mismo fin contribuyó la política de ‘arianización’ de la economía, iniciada en 1933 y culminada en 1938, que obligó a los judíos a desprenderse de sus empresas, empleos y oficios para dejar su puesto a los alemanes arios desempleados. Esos éxitos socioeconómicos cimentaron un alto grado de conformidad, activa o pasiva, de la población alemana con el nuevo régimen, tanto por temor a los riesgos que conllevaba la oposición como por los beneficios que implicaba la adhesión» (p. 250-251).

— José Manuel Fernández Ros, Jesús González Salcedo y Germán Ramírez Aledón, *Historia del Mundo Contemporáneo*, Santillana, Madrid, 2015. ISBN 8431300361058. Es el que contiene, en mi opinión, la crítica más clara. Indica la consecución del pleno empleo; pero a la vez destaca algunas contrapartidas de la política económica nazi y, sobre todo, su insostenibilidad a largo plazo, reseñando que desembocaba inevitablemente en la guerra: «El aumento de la producción y el pleno empleo hicieron olvidar a los alemanes los sacrificios impuestos a los obreros (congelación de los salarios y aumento de la jornada laboral). Por eso, las clases medias y los campesinos se convirtieron en el auténtico soporte social del régimen. Sin embargo, la política económica era insostenible a largo plazo y su mantenimiento dependía del estallido de una guerra para dar salida a la gran acumulación de armamento y obtener recursos de otros países». Para reforzar su argumentación, incluye una actividad con un gráfico que muestra los sectores a los que iban dirigidas las inversiones, donde se observa el predominio del gasto en armamento, sobre todo hacia los años finales (p.239).

	Ingresos Estado	Gastos Estado	Deuda Total	Dinero en Circulación
1928-29	9,0	13,0	—	16,4
1932-33	6,6	9,2	12,3	13,4
1933-34	6,8	8,9	13,9	13,9
1934-35	8,2	12,6	15,9 1	5,7
1935-36	9,6	14,1	20,1	16,7
1936-37	11,4	17,3	25,8	18,1
1937-38	13,9	21,4	31,2	20,0
1938-39	17,7	32,9	41,7	23,7

Evolución de las finanzas del Estado alemán

Fuente: *World of Armor - Hitler y el "milagro" de la economía alemana*

La preparación de la guerra fue el resorte del despegue económico alemán de los años treinta

— Luis Enrique Otero Carvajal y Alfredo de la Mata Carrasco, *Historia del Mundo Contemporáneo*, SM, Colección Revuela, 2022. ISBN 9788411202169. Comparado al anterior, ofrece una imagen más ambivalente, más ambigua. Por una parte, se indica la reactivación de la economía y disminución del paro, sin mencionar otros aspectos negativos: «La política de rearme sirvió para reactivar la economía y disminuir el paro, por lo que Hitler se ganó el apoyo de los industriales alemanes y de buena parte de la sociedad». Y por otra, aunque plantea la relación entre esta reactivación y el futuro estallido de la guerra, lo hace de manera menos clara; pues no lo explica dentro del texto, sino solo mediante un ejercicio que contiene una gráfica similar a la del libro de Santillana y la pregunta: «¿Cuál es el sector con más inversión? ¿Crees que Hitler necesitaba una guerra para mantenerse en el poder? Razona tu respuesta». Con lo cual queda más abierto a la interpretación (p. 211).

— *Historia del Mundo Contemporáneo*, Edelvives, 2022. ISBN 9788414037614. Es el que ofrece una imagen más positiva de la política económica nazi. Ya que, tras una breve explicación de sus fundamentos, se limita de manera extremadamente simplista a señalar: «el Estado promovió obras públicas y una gran industria armamentística, sectores que demandaron un gran número de trabajadores y que contribuyeron a la reactivación económica. En consonancia, el índice de paro comenzó a reducirse, absorbido además por el reclutamiento militar, la formación de una industria de armamento y las obras públicas» (p. 162).

— José Maroto, *Historia del Mundo Contemporáneo*, Casals, Barcelona, abril del 2022. ISBN 9788421874837. Muy ambiguo y de nuevo simplista. Pues la única contrapartida económica al logro del pleno empleo que reseña es la pérdida de poder adquisitivo. Así, tras una breve explicación de las características económicas del régimen, escribe: «se aplicó una política orientada a la autarquía, con grandes inversiones del Estado en obras públicas y en el rearme, que dieron como resultado el pleno empleo en 1939, aunque a costa de una disminución de los salarios reales (es decir, de su poder adquisitivo)» (p. 213).

En conclusión, como puede observarse, ninguno de los libros consultados explica los dos puntos que destaco para combatir el mito del «milagro» económico nazi. Hay alguno que incluso ayuda a alimentarlo. La tendencia además con el tiempo no ha sido a mejorar, siendo

Destaca algunas contrapartidas de la política económica nazi y, sobre todo, su insostenibilidad a largo plazo

Ninguno de los libros consultados explica los dos puntos que destaco para combatir el mito del «milagro» económico nazi. Hay alguno que incluso ayuda a alimentarlo

el libro que peor trata el tema precisamente del 2022 (adaptado ya pues a la LOMLOE).

Desde luego, no es obligatorio usar libro de texto; de hecho muchos docentes no lo utilizan. Pero es innegable que constituye una herramienta habitual en la preparación y realización de las clases. Por tanto, hay que tener presentes este, y otros posibles sesgos, de cara a subsanarlos; ya sea mediante apuntes propios, explicaciones añadidas, materiales prácticos... Por ejemplo el libro de Jean Ziegler, *El oro nazi*, contiene un capítulo titulado «El Führer en quiebra» que puede ser útil; además de dar detalles sobre el funcionamiento de la economía nazi, contiene un memorándum de comienzos de 1939 del presidente del Reichsbank explicando la situación crítica en que se encontraban las finanzas y la imposibilidad de seguir por la misma senda sin provocar una crisis.

La enseñanza y aprendizaje de los hechos humanos pasados, de la Historia, no es un proceso inocente; de su comprensión dependen en gran medida la visión del mundo actual y sus perspectivas futuras. Es decir, el desarrollo de un tipo de sociedad u otro. No alimentemos pues los discursos legitimadores de las dictaduras.



DEROGACIÓN DE LA FP DUAL PROPUESTAS DE CGT

El sábado 10 de mayo se celebró en Madrid el Encuentro Estatal para la derogación de la FP DUAL organizado por la Federación de Enseñanza de CGT. Una jornada donde se expusieron los datos y acuerdos alcanzados por CGT para reclamar la paralización de una dualización que está imponiendo un modelo neoliberal que beneficia a unos pocos y está perjudicando la formación profesional del alumnado. En el número 10 de Aula Libre publicamos varios artículos de compañeras y compañeros que conocen por su quehacer diario esta realidad. A continuación presentamos las propuestas desde Enseñanza CGT

POR UNA FP PÚBLICA Y SOCIAL #ESTAFPPARECEDELPP PROPUESTAS DE CGT

- 1. Retirada de la ley:** La ley actual representa una privatización y pérdida de conocimientos significativos para el sistema público de FP.
- 2. Moratoria:** Implementar una moratoria en la aplicación de la ley para evitar un cuello de botella que perjudique al sistema público de FP.
- 3. Valoración del profesorado:** Reforzar y valorar la función docente del profesorado de FP, evitando la reconversión hacia tareas no propias como la búsqueda de empresas, selección de alumnado e inspección educativa y laboral.
- 4. Reinversión en equipamiento:** Invertir en equipamiento e infraestructuras públicas para FP. Hay fondos disponibles, como lo demuestra el hecho de que los beneficios de los bancos en el

primer trimestre han sido equivalentes al presupuesto anual de Sanidad.

5. **Aumento de plantillas:** Incrementar el número de docentes y reducir las ratios de alumnos por clase.

6. **Marco normativo público:** Desarrollar un marco normativo gestionado por organismos públicos de empleo que aborde el desempleo juvenil y recupere la FP para el Empleo y Ocupacional.

7. **Dualización a través de cooperativas:** La dualización debe generar situaciones realistas del mundo laboral mediante cooperativas de servicios profesionales en los centros, similar a los hospitales públicos universitarios.

8. **Nuevo paradigma productivo:** A través de cooperativas, preparar a la sociedad para un nuevo paradigma productivo que priorice el bien común:

- Cumplimiento de normas
- Digitalización y automatización para el beneficio de las personas, no de grandes multinacionales
- Promoción de la igualdad y el reparto del empleo
- Respeto al medioambiente
- Jornadas laborales de 30 horas semanales, promoviendo una economía de cuidados y reproducción social.

¿QUÉ FALLA EN LA NUEVA LEY DE FP?

1. **Mercantilización de la FP:** La existencia de los títulos del FP no pueden quedar sometidos a los intereses de las empresas privadas al convenir puestos duales.

2. **Planificación pública:** Planificar un servicio público según intereses privados compromete la función pública y la igualdad de oportunidades.

3. **Reducción de plazas:** Riesgo de reducción de plazas de FP, vulnerando derechos de estudiantes y poniendo en riesgo títulos y departamentos.

4. **Insuficiencia de empresas:** No hay suficientes empresas para cubrir la demanda.

5. **Preferencia por 1º año:** Las empresas solo quieren estudiantes de 1º año, dejando fuera a los de 2º.

6. **Equipamiento insuficiente:** La falta de empresas y equipamiento adecuado en los



centros dificulta el desarrollo de los resultados de aprendizaje.

7. **Acuerdos no aptos:** Riesgo de acuerdos con empresas que incumplen los requisitos formativos.

8. **Competitividad interna:** Aumento de la competencia entre departamentos de la misma familia profesional por puestos duales.

9. **Títulos privados:** Los títulos privados pueden ofrecer «mejores condiciones» a las empresas, afectando la competencia justa.

10. **Defensa de departamentos:** Los dinamizadores de dual pueden favorecer a ciertos departamentos sobre otros.

11. **Certificación de visitas:** Dificultades en certificar visitas y manejar incidencias.

12. **Horarios de tutorías:** Carencia en la gestión de horarios para seguimiento en tutorías duales, incluyendo desplazamientos y tiempos.

13. **Búsqueda de empresas:** La tarea de buscar empresas es ardua y no está bien integrada en el horario regular.

14. **Explotación del alumnado:** Los estudiantes se sienten explotados pero callan ante la promesa de un futuro contrato. La FP no debería determinar las plazas en función de acuerdos duales con empresas.

15. **Incoherencia política:** La FP del PSOE parece más alineada con las políticas del PP, ignorando estos problemas al aprobar la ley en 2022

ENTREVISTA A CARLOS DÍEZ PROFESOR DEL COLEGIO LOURDES FUHEM Y AFILIADO A CGT ENSEÑANZA MADRID

ANDER PIEDRA GAMINDE
MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ

Cuéntanos cómo fue el origen del grupo de memoria histórica. ¿Lo crea el alumnado o es impulsado por el profesorado?

El grupo se origina en el curso 2022-23 cuando un grupo de alumnos de 4º de la ESO muestra un interés por la memoria histórica y decidimos realizar una visita al destacamento penal de Bustarviejo. En septiembre nos proponen a un grupo de profesores seguir haciendo actividades y ahí surge el grupo, cuando ya están en Bachillerato. Lo conformaban 10 alumnos y 2 profesores, Fernando Mazo y yo. En mayo de 2023 hicimos el viaje a Dachau, Gusen y Mauthausen. Previamente hicimos una Marcha Reto desde el colegio hasta el mismo destacamento penal de Bustarviejo para obtener dinero y sufragar el viaje. Al año siguiente se triplicó el número de alumnos y este tercer año ha vuelto a aumentar.

¿Cuál es el papel de la AFA y de los y las docentes en el grupo de MH?

Cuando hemos lanzado las campañas de crowdfunding, que nos han permitido financiar los distintos viajes que hemos hecho, la AFA ha puesto su cuenta a nuestra disposición y luego ha habido grupos de familias de los implicados en el proyecto que se han volcado, especialmente en la Marcha a Bustarviejo: fueron tres días caminando duramente y las familias venían por la noche a traer la cena. Era un momento muy bonito.

¿Cuál fue el motivo de la denominada Marcha Reto a Bustarviejo de 2023? ¿Y cómo resultó la experiencia?

Fue muy simbólico salir de la puerta del colegio un viernes y terminar el domingo por la mañana en Bustarviejo. La primera etapa hasta Tres



Marcha Reto
al penal
Bustarviejo
2023

Cantos, la segunda hasta Soto del Real y la tercera hasta Bustarviejo. Nos alojamos en una parroquia, un lugar de alojamiento para peregrinos del Camino de Santiago en Madrid, y en Soto del Real en un lugar que nos dejó el Ayuntamiento, en una antigua casa de bomberos. En el éxito de la Marcha está el origen de toda esta historia. Los chicos y chicas vieron que haciendo todo esto conseguimos el dinero necesario para el viaje a Mauthausen, que costaba 800 euros por persona. Conseguimos recaudar el 75% del total. Eso les dio mucha conciencia de la simpatía que suscitaba este proyecto. El simbolismo era perfecto. Vamos a un destacamento penal del franquismo porque queremos ir a campos de exterminio donde se aplicaba esa misma filosofía de la redención por el trabajo. Evidentemente con distancias muy claras, pero el modelo que se aplicó en el franquismo de redención de penas obedecía a esa filosofía. De hecho en la puerta del destacamento penal el lema era el mismo *El trabajo dignifica*.

Cómo fue el viaje a Mauthausen derivado de la Marcha Reto.

Participamos en un viaje anual organizado por la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) junto a colectivos como el Triángulo Azul y mucha gente del mundo memorialista. Compartimos con personas como Emilio Silva o Jesús Rodríguez e Isabel Martínez de Stoltpersteine (*ver Aula Libre núm. 10*). El grupo veía que formaban parte de algo global. Y las visitas, en primer lugar Dachau, cerca de Munich, después la visita a Gusen y a los túneles donde tenían las armas secretas les impactó mucho. También al castillo de Hartheim donde se desarrollaba el programa T4 de

Marcha a Bustarviejo: fueron tres días caminando duramente y las familias venían por la noche a traer la cena

Vamos a un destacamento penal del franquismo porque queremos ir a campos de exterminio donde se aplicaba esa misma filosofía de la redención por el trabajo.

esterilización a las personas con discapacidad, alemanes, austriacos y también 400 españoles exterminados allí. Toman conciencia de que lo que les habíamos contado era verdad, escucharon relatos y por petición de una familia del colegio con un familiar asesinado en Gusen llevamos un puñado de tierra del pueblo donde nació y leímos unas palabras. Un acto emotivo en memoria de ese familiar.

En los cursos siguientes ¿habéis realizado este tipo de marchas y/o acciones?

El éxito del viaje a Mauthausen se concretó a fin de curso, cuando hicimos una exposición por la que pasó toda la secundaria y eso hizo que en septiembre del 23 se triplicara el número



Ruta del Exilio 2024

de alumnos y alumnas que querían entrar en el grupo de memoria. Pensamos el viaje y les propusimos hacer la Ruta del Exilio en febrero, durante la semana blanca, y elegimos un viaje empezando por La Jonquera y desde allí a Le Boulou, Argelès-sur-mer y Colliure, para regresar por Cerbère y Portbou. Hicimos una campaña de crowdfunding y conseguimos muchos apoyos logísticos de asociaciones para ahorrarnos costes. Los ayuntamientos franceses nos dieron mucho apoyo, nos alojaron en Argelès y en Cerbère. De las cuatro noches que pasamos, sólo tuvimos que pagar la primera, las demás fueron gratuitas durmiendo en polideportivos municipales con sacos de dormir. Un viaje espartano en el que aprendimos que se puede viajar de otra manera.

Fue muy emotivo estar en las playas de Argelès, que el alcalde nos recibiera. Vimos el museo del exilio en La Jonquera, el de Argelès, la exposición fotográfica permanente en la playa y el monolito.

Hicimos una exposición por la que pasó toda la secundaria y eso hizo que en septiembre del 23 se triplicara el número de alumnos y alumnas que querían entrar en el grupo de memoria

El alcalde nos dirigió unas palabras en un acto de homenaje a las personas que murieron allí.

Hicimos el camino desde Argelès a Colliure caminando. Estuvimos con la presidenta de la Fundación Antonio Machado, que nos hizo una visita de enorme calidad, visitando el lugar donde se alojó el poeta y su sepultura.

En Colliure cogimos el tren a Cerbère y allí nos alojamos gracias a las gestiones del alcalde de Argelès. Caminamos hasta Portbou. Antes de cruzar la frontera vimos la exposición fotográfica permanente sobre los refugiados, dando un significado profundo a lo que estábamos transitando. En Portbou nos esperaba la Fundación Walter Benjamin que nos llevó al memorial sobre un acantilado y a la tumba del filósofo dando cierre al viaje. Pasamos la última noche en un centro social de Barcelona en Nous Barris.

Y este curso hemos hecho un viaje con un grupo de cuarenta alumnos y alumnas. Mi compañero Fernando cuando vio una escena en la obra de teatro *La Escuela Perdida*, recordó a su tío abuelo Ricardo Esparza, maestro navarro. La obra le llevó a descubrir el pasado verano la historia de su tío abuelo, que llevó a más de 300 niños de las colonias de Vilanova i la Geltrú y Sitges cruzando la frontera por Puigcerdà hasta llegar a la isla de Oleron, donde permanecieron hasta octubre del 39. Por eso denominamos al viaje la Ruta Esparza.

Madrid-Vilanova, Vilanova-Sitges, Puigcerdà y cruzamos los Pirineos caminando para viajar esa noche en bus hasta Oleron. Allí preparamos



Ruta Esparza



Ruta Esparza

un homenaje, pues este año cada participante de nuestro grupo representaba a un niño en el viaje, de forma que leyeron lo que habían podido investigar sobre la vida de estos niños refugiados, algunos de los cuales no volvieron a España. Pasamos dos noches invitados en el polideportivo. A la vuelta entramos por Irún donde nos esperaba un profesor de Historia quien nos contó todo lo que sucedió en el puente fronterizo, y es que a Ricardo Esparza lo detuvieron en Irún y ahí empieza su proceso de depuración. Después de ser encarcelado, fue deportado, aunque pudo ejercer la docencia quedando inhabilitado para cargos directivos. Fuimos al parque de la Memoria de Sartaguda (Navarra) donde nos esperaban integrantes de la Asociación de Familiares de Fusilados Navarra 1936. Al día siguiente fuimos a Andosilla, el pueblo natal de Esparza, donde el alcalde, familiares del maestro y miembros de la Asociación de Memoria de esta localidad nos invitaron a comer y a participar en un emotivo homenaje.

En la primera asamblea que hicimos tras el viaje, los chicos y chicas leyeron textos escritos durante el viaje. Queremos realizar un texto grupal como cierre del viaje.

¿Cómo se realiza la divulgación de este tipo de actividades por parte del grupo de memoria histórica?

El 7 de mayo se va a hacer una presentación a toda la comunidad educativa del Lourdes sobre la Ruta Esparza. También queremos hacerlo

Hicimos el camino desde Argelès a Colliure caminando. Estuvimos con la presidenta de la Fundación Antonio Machado

en el CEIP San Isidoro, Grupo Escolar Montesino durante la II República y la guerra en el que ejerció como maestro Ricardo Esparza. En el Montesino se conserva un refugio de la Guerra Civil que visitamos la víspera de iniciar la Ruta Esparza en un encuentro muy concurrido con el equipo directivo, profesorado y familias de este centro. Es posible que hagamos una tercera presentación de la Ruta en el Cercle Català. También el programa Comando Actualidad (TVE2) se interesó por el proyecto, grabándonos en las aulas antes del viaje y en varios momentos del mismo.

¿Se han llevado a cabo rutas didácticas para las familias del Colegio Lourdes por lugares de memoria del frente de Madrid en la GCE tal y cómo se planteaba en los inicios del grupo de MH?

Cuando estábamos preparando el primer viaje, organizamos paseos para las familias y el dinero recaudado contribuyó a financiarlo. Nuestro colegio está en pleno Frente de Madrid (sector Casa de Campo) y llegar al Puente de los Franceses y a la Ciudad Universitaria es fácil. Ese



Grupo Gaza de alumnado y profesorado



grupo del primer viaje que ahora está en la Universidad dio el paso de constituir una asociación de memoria denominada *Caminamos para no olvidar*. Han participado en los siguientes viajes ayudándonos a los profesores Fernando Mazo, Cristina Gaitán y yo.

¿Cómo se ha dotado de continuidad al grupo ya que el alumnado va pasando o irá pasando de curso?

El grupo de memoria histórica del Lourdes está consolidado. Seguimos teniendo peticiones para incorporarse cada curso. El grupo lo forman alumnado de cuarto de la ESO y de primero y segundo de Bachillerato, además de los miembros de la nueva Asociación. Cerca de cincuenta estudiantes, tres docentes y quizás alguno más el próximo curso

No tiene nada que ver que te expliquen la historia en el aula a hacerlo en los lugares donde se desarrollaron los acontecimientos y que te la cuenten personas vinculadas a la historia

¿Esta iniciativa tiene algún tipo de impacto en el aula? ¿Nos lo podrías explicar? ¿Qué es lo que aporta este grupo al alumnado? ¿Cómo se puede llevar al aula la memoria histórica?

No tiene nada que ver que te expliquen la historia en el aula a hacerlo en los lugares donde se desarrollaron los acontecimientos y que te la cuenten personas vinculadas a la historia. El perfil académico del alumnado no es de altas calificaciones, pero algo les llama la atención y eso hay que llevarlo a las aulas. Personas como las compañeras y compañeros de la Asociación La Comuna, o Jesús e Isabel del Triángulo Azul visitan nuestras aulas para contarles cosas. La AV de Carabanchel nos ha mostrado la historia del solar donde estuvo la cárcel. Nosotros llevamos años haciendo estas actividades sin ocultarlo y nunca nadie nos ha dicho «qué es lo que estáis haciendo», ni familias ni administración. Hay que ser autocríticos y ver por qué no hacemos más cosas. Hoy el currículo prescribe hacerlo. Hay muchos recursos: la ARMH, Aulas con Memoria, muchas personas y colectivos que se ofrecen para colaborar.

¿Se puede extrapolar la experiencia y el conocimiento de nuestra memoria histórica a situaciones actuales?

En la actualidad hay dos grupos, el de Memoria Histórica y el Grupo Gaza, que se formó con alumnado de 3º ESO que nos preguntaba qué estaba sucediendo en Gaza. En noviembre



Durante la Ruta Esparza

del 23 ambos grupos organizaron el acto *Madrid1936-Gaza2023: la población civil bombardeada*. Vino un experto sobre los bombardeos durante la Batalla de Madrid y una activista palestina y conectamos la Guerra Civil con lo que pasa en Palestina. En nuestra programación disponemos de un ítem «Aplica lo aprendido para la comprensión del mundo actual». No hay ningún hecho del presente que no se pueda explicar con lo sucedido en el pasado. Historia es una asignatura privilegiada para formar conciencias sin salirte del currículo. Por ejemplo, ahora que estamos en 3º ESO con el Tratado de Utrecht, estudiamos el tema de los asientos de negros, el reparto de cuotas de esclavos por los países europeos en el siglo XVIII. Y esto lo ponemos en relación con el mundo actual. La estrategia es la utilidad de la Memoria para comprender el presente.

¿Qué aspectos son mejorables con respecto al grupo o qué retos consideras que debe afrontar?

Un aspecto que nos preocupa es incorporar más profesorado porque tenemos el riesgo de caer en la personalización en estos proyectos. El proyecto arranca de las aulas, pero todo lo que hacemos se hace fuera del horario lectivo, las asambleas a las tres de la tarde, en tiempo personal, empiezas ahí a formar conciencia, nuestra militancia, nuestro voluntariado no lo hacemos en horario lectivo, algunas actividades para todo el alumnado sí se desarrollan en horario lectivo,

pero el proyecto del Grupo se elabora y desarrolla fuera.

No se contemplan dietas. Es un proyecto muy militante. Hay otra vía más institucional, más curricular, proyectos remunerados, proyectos de centro. Son diferentes.

Queremos hacer un proyecto para el año que viene donde el foco esté en la Mujer. En el grupo se ha hablado también de hacer un proyecto más local en Madrid, recuperando el elemento de la actividad física (senderismo). En mayo nos comprometimos a hacer alguna travesía por la sierra de Madrid por lugares de memoria, metiendo algo más físico en los próximos proyectos. Lo más importante es descubrir que a los chicos y chicas les interesan estas cosas. Y además es un viaje peculiar, donde se establece otra relación, otra vivencia alumnado-profesorado. Nosotros nos comprometemos a ir donde nos inviten, buscar lugares. Cada dos años se hace un Congreso de Historia con Memoria en Navarra y estamos abiertos a contar nuestros proyectos, nuestra experiencia. Durante el curso se hacen actividades, viene gente a dar charlas, visitamos lugares, vimos el 47 y luego trajimos a Pepe Molina, histórico del movimiento vecinal de Madrid que nos contó como también se secuestró en Madrid un autobús (el 57) y de la revista Ctxt. es vino Miguel Mora para hablar sobre cómo se está presentando la figura de Franco en la actualidad. Algunos miércoles que no tenemos asamblea programamos actividades. Es un



Grupo Gaza

trabajo voluntario, claro que se dedica tiempo a las gestiones, pero sobre todo se trata de una actitud, un modelo de profesorado generacional que «nos apuntamos a lo que sea» y el alumnado lo valora mucho.

Somos conocedores de tu participación, así como de otrxs docentes, en la obra de teatro La Escuela Perdida. De nuevo nos gustaría saber ¿qué impacto piensas que tiene la referida obra en el tratamiento de la memoria histórica? ¿Ha llegado o puede llegar a nuestro alumnado y de qué manera sería posible?

De los ocho integrantes cuatro somos docentes (dos en activo y dos jubilados) una compañera estudió pedagogía y otra psicología y están implicadas en proyectos sociales y los otros dos miembros de la compañía han participado en proyectos teatrales. Hemos notado que tiene impacto. Llevamos 25 funciones con llenos en todas ellas. Vinieron 20 compañeros del MCEP y de otros ámbitos y centros educativos. La gente capta que los personajes están inspirados en personas reales. Hay emoción porque hablamos de desde nuestras historias personales.

Pensábamos que la gente joven que viniera a ver la obra se iba aburrir, pero no sucede eso. Somos ocho personajes contando tres momentos de nuestras vidas: «el deseo», antes de la guerra, la ilusión de cada personaje; «la guerra», lo que le sucede a cada personaje durante su desarrollo; y «la pérdida», lo que le ocurrió después de la guerra.

¿Cuál es la valoración que hace el público una vez que termina la obra?



Nos han hablado de que se nota que hay rigor, que nos hemos documentado mucho. Y eso es verdad. La idea inicial era qué hubiéramos hecho un grupo de maestros en septiembre del 36 y yo me comprometí a aportar el rigor histórico. Emoción, rigor y autenticidad esto es lo que nos dicen. En la obra hay bastantes monólogos, quizás algo largos y puede que nos falte algo de expresividad corporal, pero esto tiene que ver con nuestras limitaciones al no ser actrices ni actores profesionales, aunque nuestro director, ayudante de dirección e iluminadora sí lo son.

Por último, sabemos que se ha creado en todo el Estado un colectivo de profesores del que formas parte denominado La Educación con

Palestina. ¿Cuál es el objetivo de dicho colectivo y por qué aparece meses atrás?

Aparece en diciembre en Valladolid, en la Montaña Palentina y en Sevilla. Me llega esta noticia en diciembre y me sumé en enero. En Madrid hay docentes de Velilla de San Antonio, Chapinería, Móstoles, Buitrago y por supuesto, Madrid capital. El objetivo es generar conciencia en la educación no universitaria y movilizar al profesorado, conectar movilizaciones que se estén realizando contra el genocidio. Tenemos una camiseta que se ha convertido en una seña de identidad del grupo. La red va creciendo y nos reunimos de forma on line a partir de las 9 de la noche. Es una red de activismo, de sumarse a acciones como la RESCOP y hemos elegido como destinatarios de la ayuda económica que vayamos generando a la UNRWA, una entidad que genera consenso en la red.

¿Qué tipo de acciones se han realizado en las aulas y en los centros educativos?

¿Cuáles piensas que podrían/deberían llevarse a cabo?

Los martes palestinos: ese día nos ponemos la camiseta y hacemos pequeñas acciones en los institutos desde leer un poema a exponer fotos. Ya van 120 centros que han hecho actividades algún martes. Hay una exposición itinerante que está funcionando muy bien.

¿Crees que el colectivo puede seguir creciendo? ¿Cuál sería vuestro objetivo a medio-largo plazo?

Va a haber un encuentro estatal presencial coincidiendo con la gran manifestación unitaria el 10 de mayo en Madrid y luego mantener la venta de camisetas y apoyar iniciativas que surjan en cada territorio.

Me gustaría contaros otra iniciativa en la que también estoy implicado. El 7 de abril presentaremos en el Ateneo de Madrid la «Campaña de apostasía colectiva Matilde Landa». De nuevo se trata de asociar la memoria con el presente. La memoria de Matilde Landa, una mujer extremeña con una historia trágica, muy dura, de gran compromiso con la República a través, principalmente, del Socorro Rojo Internacional. Militaba en el PCE y en febrero del 39 el partido le ordena quedarse en Madrid para empezar a organizar la inminente clandestinidad. La detienen el 4 de abril y es internada en la cárcel de Ventas. Se la condenó a muerte, pero se le conmutó la pena y fue trasladada a Mallorca donde será presionada

El objetivo es generar conciencia en la educación no universitaria y movilizar al profesorado, conectar movilizaciones que se estén realizando contra el genocidio

para que se bautice, con el chantaje de que si no lo hacía, le retirarían las raciones de leche a los bebés de las presas. El 26 de septiembre de 1942, cuando ve que su bautizo es inevitable, se tira desde una galería para suicidarse. En su agonía de cuarenta minutos fue bautizada «in artículo mortis». No es una campaña dirigida contra los católicos. Está dirigida hacia quienes, no siéndolo, aún no hemos dado el paso de apostatar.

Lo hacemos por la memoria de Matilde Landa y para contribuir a la construcción de una sociedad laica en la que las instituciones religiosas se sostengan exclusivamente con los medios de sus feligreses, no de quienes constamos formalmente como tales sin desearlo.



Matilde Landa. Archivo Pares



AMPARO POCH

MÉDICA, FEMINISTA, ACTIVISTA
LIBERTARIA, PACIFISTA,
COFUNDADORA DE MUJERES LIBRES

ESPERANZA NEGUEROLES

Silenciada por su familia y el Régimen franquista, fue una prolífica escritora que procuró la divulgación científica, proporcionó las claves para la emancipación de las mujeres y difundió el mensaje pacifista en un contexto de guerra.

Nació en Zaragoza en 1902. Amparo, según su biógrafa, Antonina Rodrigo: «Fue una niña de

inteligencia precoz, con una portentosa capacidad intelectual desde la escuela primaria.» En la adolescencia, fue consciente de la problemática económica que había en su hogar donde convivían, junto con sus padres, la abuela y los cinco hijos. Se convirtió en la maestra de sus hermanos y hermanas a los que entretenía contándoles y dibujándoles cuentos que se inventaba,

evidenciando ya sus dotes artísticas; continuó practicando el dibujo, escribió poemas, una novela y ensayos políticos.

Cuando comunicó a su padre que quería estudiar medicina recibió una negativa tajante, según él «es una carrera de hombres» y le exigió que estudiara magisterio como carrera más apropiada para una mujer. Cuando terminó los estudios de magisterio comenzó la carrera de medicina que terminó con matrícula de honor en todas las asignaturas; siendo Premio Extraordinario de su promoción.

Desde 1918 Amparo frecuentaba círculos revolucionarios de la época que fundamentarían su anarquismo; a sus 20 años, era ya una mujer intrépida que se rebelaba contra la opresión sexista de la época. Sus años como estudiante universitaria fueron controvertidos al rebelarse contra el sistema que menospreciaba a las mujeres, defendiendo la formación y la autonomía de las mismas en los diferentes ámbitos de la vida. A través de distintos artículos denunciaba el trato discriminatorio que recibían en la Universidad, tanto por parte de sus compañeros como por la falta de atención del profesorado.

Protagonizó una polémica originada a raíz de un artículo que en 1923 publicó la «Revista del Ateneo Científico Escolar» titulado ¿Qué seré yo? donde una estudiante exponía su desconfianza hacia las mujeres que estudiaban medicina para ejercerla, recordando que su papel era el de esposa y madre. La respuesta de Amparo no se hizo esperar: publicó en el siguiente número de la revista el artículo ¿Y yo? en él expresaba, con ironía, su rechazo a la supuesta incapacidad de la mujer para ejercer la medicina, haciendo un repaso de grandes profesionales femeninas, mujeres pioneras y su negación a aceptar convencionalismos arcaicos:

«Yo no sé cómo resolvería el caso la gran Concepción Arenal, que desempeñó cargos oficiales, [...] Yo no sé cómo habrán resuelto el caso Concha Espina, Sofía Casanova, la señorita Dautschakoff, la primera mujer que desempeñó una cátedra oficial en el Imperio Ruso, perteneciendo al Claustro del Instituto Histológico de la Universidad de Moscú; Henry Peterson, la primera mujer abogada que informó en Dinamarca; las cirujanas y médicas que en el siglo XII hubo en Bolonia y Palermo, y en nuestros días se encuentran en Rusia, Alemania, Suecia y particularmente en los Estados Unidos, donde hay más de cuatro mil médicas, algunas de las cuales dirigen hospitales en Filadelfia, Boston y Chicago;



D. Amparo Poch Gascón
 natural de Zaragoza
 Fecha de nacimiento 15 de octubre de 1902
 Fecha del título de Licenciado 27 de octubre de 1928
 Fecha del título de Dr.
 Universidad donde terminó los estudios Zaragoza
 Fecha de colegiación 3 de octubre de 1929
 Cargo que desempeña
 Residencia actual Zaragoza Distrito Iden.

PUEBLOS DONDE EJERCIÓ LA PROFESIÓN

Zaragoza	de 3 de octubre de 1928	a	de
	de	a	de
	de	a	de
	de	a	de

Núm. de orden 13

DISTRITO UNIVERSITARIO DE ZARAGOZA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MAESTRAS

ESTUDIOS PARA MAESTRA DE 1.ª ENSEÑANZA

CURSO DE 1917 A 1918

ENSEÑANZA oficial

Curso *primero*

D.ª *M. del Pilar A. Poch Gascón*
 natural de *Zaragoza* provincia de *Zaragoza* de *14* años de edad.

Solicita matricularse en las asignaturas abajo expresadas, mediante el pago de los derechos inscripcionales que acompaño adjuntos, y con sujeción a lo que determinen las disposiciones vigentes.

Vive en la calle de *Minicordia* núm. *2*

N.º de la asignatura	Asignaturas en que solicita matricularse	Notas

CÓPIA DE LA INSCRIPCIÓN

Núm. *36.135* Clase *1.ª*

Zaragoza *1* de septiembre de 1917

Oficial de la Universidad a la persona que la representa

CELESTIA DEL REMEDIANTE

Núm. *1* Clase

Fecha

Nota. El nombre de la persona deberá llevar los dos apellidos paternos y maternos en el caso de ser mujer.

en Rusia pasan de setecientas; en Inglaterra de trescientas...

En ese mismo año publicó su primera y única novela, *Amor*. Novela de juventud, bien construida y de amena lectura que podría encuadrarse,

A través de distintos artículos denunciaba el trato discriminatorio que recibían en la Universidad, tanto por parte de sus compañeros como por la falta de atención del profesorado

AMPARO POCH Y GASCÓN

Consultorio médico para mujeres
y niños

Consulta de tres a seis

Especial para obreras, de doce a una

M. RAFOLS, 8.—ZARAGOZA

Ateneo Libertario de Cuatro Oa- minoe

Hoy, a las doce de la mañana y
seis de la tarde, hablarán en el
domicilio social de este Ateneo,
calle de los Artistas, 37, los con-
ferenciantes Amparo Poch y Gas-
cón, José Brocca y Manuel No-
bruzán sobre temas de palpitante
actualidad.

según el historiador Antonio Prado, dentro de la novela rosa anarquista donde se exponen situaciones y argumentos amorosos y socio— políticos, caracterizando a la protagonista como una heroína liberada y emancipada. Las relaciones entre los protagonistas son una crítica feroz del hombre que no ve con buenos ojos a la mujer moderna y por otro lado la protagonista, ejemplo de mujer emancipada, que se decanta por el amor libre.

Para la profesora Anna Mellado: «En la novela de Amparo Poch encontraremos términos propios del contexto revolucionario: regeneración humana, hipocresía burguesa, revolución socialista, liberación de la mujer, en oposición al registro autoritario patriarcal, pero siempre en tono delicado, con lenguaje amoroso, buscando captar la atención sobre todo de las lectoras y de paso formarlas en los valores anarquistas. *Amor* es una novela basada en el propio entorno y en las propias experiencias personales de Amparo Poch como activista revolucionaria, dejando traslucir su determinado feminismo, sus convicciones libertarias y su antibelicismo»

Asimismo, el texto constituye una descripción del agitado contexto social de la época: la protagonista es asesinada por unos pistoleros en un fuego cruzado callejero; la autora estableció una consecuencia lógica del uso de las armas,

pudiéndose rastrear críticas al anarquismo virulento. De hecho, Amparo Poch se adhirió a la corriente treintista disidente de la CNT y al Partido Sindicalista fundado por Ángel Pestaña, uno de los dirigentes de la corriente reformista que se escindió de la CNT, desvinculándose de la perpetración de actos violentos y promulgando la revolución social por medio de la educación.

Una vez terminada su carrera, la doctora Poch realizó sus prácticas en la especialización de puericultura, durante las cuales quedó fuertemente impactada por las imágenes de los niños con malformaciones a causa de la miseria y la transmisión de las enfermedades venéreas, la cra social de la época. En el artículo *La otra moral* plasmó su indignación ante la despiadada discriminación de niños y mujeres gravemente contagiados: «Por esos pobres niños y por esas mujeres, vengo yo a terminar con un recuerdo a la moral masculina, entre tantas voces que acusan a la mujer de frívola e impura, entre tantos dedos que la señalan como contagiada de todas las degeneraciones. [...] de esa sociedad que las aparta a un lado y que las deja con sus hijos, a merced de un crimen aún no calificado, sin defensa ninguna.»

Fue pionera en medicina preventiva y en métodos de control de natalidad siendo difusora del método Ogino-Knaus en España, como sistema natural de control de la natalidad. Comenzó a ejercer como médica a los pocos días de licenciarse; así, en octubre de 1929 instaló en la antigua vivienda familiar, su Clínica Médica con horario especial para obreras dedicada a la ginecología y la pediatría. Según Antonina Rodrigo: «No cobraba a las gentes de escaso nivel de vida. Cuando asistía a visitas domiciliarias, en una viviendas en las que no existían ni las básicas normas de salubridad, los cuidaba proporcionándoles los medicamentos para su curación y, a quienes no tenían sábanas, se las pedía a su madre para dárselas o las compraba para vestir a la miseria de cierto decoro.»

Comenzó a ejercer como médica a los pocos días de licenciarse; así, en octubre de 1929 instaló en la antigua vivienda familiar, su Clínica Médica con horario especial para obreras dedicada a la ginecología y la pediatría



Amparo escribió en 1931 el manual *Cartilla de consejos a las madres* para informar a las mujeres sobre el periodo de gestación y la lactancia del niño; sus consejos sencillos y didácticos eran vanguardistas. En esas mismas páginas, incluía la condena del aborto clandestino que tantas muertes ocasionaba; era partidaria del aborto en determinados supuestos, que coincidían a «grosso modo» con los aprobados por la ley española del 2010. Asimismo, incluía análisis y consejos de prevención de riesgos laborales relacionados con la intoxicación ocasionada por el trabajo de las madres en las fábricas. Esta obra fue galardonada en 1931 en el II Concurso Dr. Borobio por actos de protección a la infancia.

Una de sus inquietudes y a las que dedicó la mayor parte de sus esfuerzos fue el tema de la higiene y la educación sexual de las mujeres, sobre la que publicó *La vida sexual de la mujer*. Fue una importante divulgadora del neomalthusianismo en España, teoría muy difundida desde finales del siglo XIX que promulgaba el necesario control de la natalidad entre las clases obreras, la difusión de una sexualidad y reproducción libre de enfermedades venéreas, la divulgación de métodos anticonceptivos para una procreación responsable, la defensa de la maternidad libre y la formación en puericultura. Consciente de la gran ignorancia del país, del poco uso de los medios profilácticos y de la gran afluencia de los

Se lamentaba de los pocos estudios existentes sobre la fase que ella creía fundamental en la vida de las mujeres como es la aparición de sus primeros impulsos sexuales

hombres a los prostíbulos, inaugurará a partir de entonces un ciclo formativo de divulgación de la ciencia y la puericultura.

En 1932 publicó *La vida sexual de la mujer* dentro de la colección *Cuadernos de cultura*, una publicación de gran difusión en medios estudiantiles y obreros. El documento además de encuadrarse en la divulgación científica, hacía denuncia y crítica social. Una de ellas constituía la denuncia de una educación de moral represora y antipedagógica fomentada por el catolicismo:

«La gran mayoría de las escuelas no puede educar en el amor a la Pureza, a la Sencillez, a la Verdad, porque son producto de una moral toda de escondrijos y malicia; porque aún intentan, tenazmente, iniciar en la Ciencia bebiendo en las fuentes de una religión que ha martirizado bárbaramente a cuantos hombres sabios, nobles y liberales se atrevieron a descubrirla con la luz de su genio.»

Opinaba que ni las maestras ni las madres estaban capacitadas para impartir educación sexual puesto que estaban condicionadas por una sociedad decimonónica que aún identificaba la vagina con el pecado. Se lamentaba de los pocos estudios existentes sobre la fase que ella creía fundamental en la vida de las mujeres como es la aparición de sus primeros impulsos sexuales. Denunciaba la rígida moral que imponía la abstinencia sexual a las parejas antes del matrimonio, provocando las frecuentes visitas del novio a los prostíbulos.

A las mujeres se les había negado el derecho al placer por diversos motivos: la decencia, la religión, la psicología deformada de los hombres acostumbrados al sexo «egoísta» con prostituidas. Así pues, defender ese derecho de las mujeres rompía con la dualidad de mujer decente (fría, asexuada) que se enfrentaba a las malas mujeres: «El placer sexual es, para ellas, como un pecado (...) con esta idea y lo deformada que sale la psicología masculina de la asidua concurrencia a los prostíbulos, no es extraño que



muchas mujeres casadas, con varios hijos, consideren el acto sexual como algo recurrente a que solo se someten por deber —deberes conyugales llaman a éstos-»

Amparo estaba en contra de la prostitución. Las terribles consecuencias era la propagación de las enfermedades venéreas, fundamentalmente la sífilis que afectaba especialmente a las mujeres sin distinción: a las unas «las decentes» porque eran contagiadas y además de padecer la enfermedad, cargaban con el drama de transmitirlo a futuros hijos (en caso de no haberse quedado estériles por el mismo motivo); las otras, las prostitutas, porque su ejercicio hacía que acabaran prácticamente perdiendo su cualidad de ser humano.

Hacía hincapié, en toda su obra, sobre la importancia de la coeducación y la renovación formativa. Para ella, la clave de la modernización de las mujeres estaba en su acceso a la educación, que debía de ayudarles a formarse, emanciparse y liberarse de la dependencia del hombre. La

formación influiría beneficiosamente en las relaciones de pareja, por ello reclamaba para los jóvenes: «centros donde se enseñe, obligatoriamente, las ideas más fundamentales de la evolución y de la herencia, con la higiene sexual, a los que aspiren a unirse amorosamente.»

Para ella la ignorancia de las mujeres las abocaba a una idea de identidad promovida por el sistema patriarcal de acompañante, sumisa y reproductora:

«[...] encauzar la acción social de la mujer, dándole una visión nueva de las cosas, evitando que su sensibilidad y su cerebro se contaminen de los errores masculinos. Y entendemos por errores masculinos todos los conceptos actuales de relación y convivencia: errores masculinos, porque rechazamos enérgicamente toda responsabilidad en el devenir histórico, en el que la mujer no ha sido nunca actora, sino testigo obligado e inerme... no nos interesa rememorar el pasado, sino forjar el presente y afrontar el porvenir, con la certidumbre de que en la mujer tiene la humanidad su reserva suprema, un valor inédito capaz de variar, por la ley de su propia naturaleza, todo el panorama del mundo... que miles de mujeres reconocerán aquí su propia voz, y pronto tendremos junto a nosotras toda una juventud femenina que se agita desorientada en fábricas, campos y universidades, buscando afanosamente la manera de encauzar en fórmulas de acción sus inquietudes.»

En 1934 se trasladó a Madrid donde siguió ejerciendo la Medicina en su «Clínica de mujeres y niños» del Puente de Vallecas y en la Mutua de Médicos del sindicato CNT, continuando con sus premisas de favorecer a las mujeres obreras imponiendo un horario y unas tarifas acorde a sus necesidades. Continuó con su labor divulgativa en otros ámbitos no dejando de escribir folletos, artículos e impartir charlas en los ateneos de barrio. Sus ensayos y textos, siempre reivindicativos, giraban en torno a la defensa de la labor intelectual de las mujeres, la emancipación de las trabajadoras y la importancia de la atención a la salud femenina.

En abril de 1936, Amparo Poch y Gascón, Lucía Sánchez Saornil y Mercedes Comaposada fundaron la revista *Mujeres Libres*; el primer número salió el 20 de mayo de 1936, se agotó casi inmediatamente, el segundo número apareció el 15 de junio. Según Marta Ackelsberg, «en total se publicaron 14 números si bien, el último estaba en imprenta cuando el frente de batalla llegó a Barcelona y no se conserva ninguna copia». Se

Hacía hincapié, en toda su obra, sobre la importancia de la coeducación y la renovación formativa



concibió con la idea de «despertar la conciencia femenina hacia ideas libertarias». La revista estaba formada íntegramente por mujeres con la excepción del escultor Baltasar Lobo, esposo de Mercedes Comaposada que trabajó de ilustrador y maquetista. Muchos de los números de la revista contenían artículos sobre puericultura escritos por Amparo o por «Florentina» (Carmen Conde).

Amparo Poch también participó en otras revistas como *La Revista Blanca*, *Tiempos Nuevos* y *Tierra y Libertad*. Cabe resaltar en *Mujeres Libres* los cómicos episodios que escribía sobre el «Sanatorio del Optimismo», firmados por la «Dra. Salud Alegre», con personajes como los doctores Buen Humor, Buen Apetito, Sueño Feliz, Amor Humano o Guasa Viva, y las enfermeras Fantasia, Ilusión, Risa, etc., o el microbio Reflexión que constituyen, aún hoy, un modélico programa divulgativo de promoción de la salud.

En noviembre de 1937 se trasladó a Barcelona, donde fue directora de El Casal de la Dona Treballadora, proyecto en el que se preparaba a la mujer obrera a través de un programa cultural, profesional y social que trataba de ofrecer las claves para la independencia de las mujeres, uno de los objetivos de *Mujeres Libres*.

Ya constituida la Federación de Mujeres Libres promovió los «Liberatorios de Prostitución», desde donde poder atender a las mujeres

Promovió los «Liberatorios de Prostitución», desde donde poder atender a las mujeres prostituidas sin estigmatizarlas, facilitándoles medios para subsistir y recuperarse (incluso psicológicamente)

prostituidas sin estigmatizarlas, facilitándoles medios para subsistir y recuperarse (incluso psicológicamente). Allí se las protegía con un vínculo de género y de clase; no eran las culpables, sino que eran esclavas sexuales, obreras, explotadas como ellas. Se puede ver la imagen que, en la revista, daban de estas mujeres: famélicas, sucias, etc. Otra imagen muy diferente era la que daban cuando promovían campañas antisifilíticas, ahí dibujaban a la prostituida como mujer guapa incitadora que atraía a los soldados y por lo tanto, era la responsable de la alta transmisión. Denunciaba, con un tono poco amable, que «allá donde un campamento de soldados se fija, el alcohol y la prostitución no tardan en aparecer revestidos de los más repugnantes y tristes atributos... Una sola prostituta puede contagiar a un batallón» (*La Guerra y la degeneración de la especie*).



... vivió las penalidades propias de todos los que abandonamos España, por no querer aceptar el triunfo del fascismo...

Durante la Guerra Civil se incorporó al IX Batallón del Regimiento Ángel Pestaña como doctora miliciana y también asumió la labor de formación en Primeros Auxilios para las Brigadas de Salvamento. Fue nombrada miembro de la Junta de Protección de Huérfanos de los Defensores de la República, presidió la sección española de la asociación pacifista War-Resisters International de la que formaba parte desde febrero del 36 y también del Comité de Solidaridad Internacional Antifascista (SIA) desde 1938 hasta su muerte. Asimismo, jugó un papel muy importante para la protección de la infancia con la organización de los Hogares Infantiles y de las evacuaciones de niños a México, Francia y Rusia.

En febrero de 1939 tuvo que exiliarse a Francia donde, en septiembre, le extendieron un permiso que le autorizaba a vivir en el país pero le prohibía trabajar. Así pues, vivió en Nîmes con su compañero, Francisco Sabater, donde trabajaban pintando tarjetas y pañuelos, bordando, haciendo bolsos de rafia y plegando sobres. En aquellos momentos le escribió a una amiga:

«Trabajo todos los días (domingo y fiestas igualmente) hasta medianoche y hasta la una de la mañana, pues no hay para subsistir más que el producto de este esfuerzo desde el primer día y ya comprenderás que la cosa es como una cadena que no se ve, pero que limita todos mis movimientos.»

En enero del 43 se produjo una redada en toda Francia contra los refugiados españoles sospechosos de luchar contra los nazis. Francisco fue detenido e internado en un Grupo de Trabajadores Extranjeros hasta la liberación de Francia en agosto del 44. En ese año, ya ubicada en Toulouse, al aprobarse el *Estatuto Jurídico de los Refugiados Españoles* pudo normalizar su vida laboral y ejercer la medicina atendiendo a pacientes españoles.

En el dispensario de la Cruz Roja Española se ocupó de las consultas de Medicina General y

Ginecología, también colaboró en la Clínica San Andrés, en el dispensario del Hospital Varsovia de Toulouse. La CNT en el exilio organizó unos cursillos gratuitos por correspondencia y Amparo Poch coordinó los de Puericultura, Anatomía y Fisiología Humana. Asimismo, prestó asistencia médica en el Comité Nacional de Toulouse del SIA. Pudo sobrevivir gracias a su trabajo como médica, pero nunca logró validar su título en Medicina.

En 1965 se le diagnosticó un cáncer cerebral; alternó ingresos en el hospital con períodos de mejoría. Quiso volver a Zaragoza junto a su familia —sus padres ya habían fallecido— y sus hermanas le comunicaron que: «¡No quieren volver a ver a la persona que ha sido la ignominia de su casa, hartos hacen con pedir por ella en sus misas y oraciones!»

La enfermedad la sumió en la decadencia física. Falleció el 15 de abril de 1968 en Toulouse. El periódico *Espoir* de Toulouse publicó: «...vivió las penalidades propias de todos los que abandonamos España, por no querer aceptar el triunfo del fascismo... A su última morada la acompañaron muchos hombres y mujeres, de todos los partidos políticos y organizaciones, que sabían cuán abnegada y ejemplar había sido su vida, como médico, dedicada a ayudar y a curar a los que más lo necesitaban.»

En definitiva, estas últimas líneas sirven de colofón para una vida entregada a la defensa de la libertad, la igualdad y la paz.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ackelsberg, Martha: *Mujeres Libres. El anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres*. Virus edit., 2006.
- Gómez Cadenas, Concepción: *Ética, anarquismo y sexualidad en Amparo Poch y Gascón*. Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2022.
- Martínez Cobos, Victoria: *Maternidad y salud sexual en la obra médica de Amparo Poch y Gascón*. Universidad de Granada. 2017.
- Mellado García, Anna: *El discurso ético de Amparo Poch y Gascón: Anarcofeminismo, divulgación científica y pacifismo*. I.E.S. Poeta Julián Andúgar (Santomera-Murcia). *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, octubre 2014.
- Miqueo Miqueo, Consuelo: *Amparo Poch y Gascón*. Real Academia de la Historia, 2018.
- Rodrigo, Antonina: *Amparo Poch y Gascón. La vida por los otros. Guerra y exilio de una médica libertaria*. La linterna sorda, 2020.



JORNADAS DE PEDAGOGÍA LIBERTARIA

En Centros Sociales autogestionados, en Ateneos Libertarios, en los distintos sindicatos de enseñanza del anarcosindicalismo, se celebran jornadas, conferencias, debates sobre la historia, el presente y el futuro de la Pedagogía Libertaria. Formarse es aprender de manera conjunta, planteando preguntas, cuestionando nuestra metodología y nuestro estar en las aulas.

IX JORNADA DE PEDAGOGÍA LIBERTARIA

De forma conjunta el Sindicato de Enseñanza CGT de Madrid, CNT enseñanza y Solidaridad Obrera, organizan para el mes de abril las Jornadas de Pedagogía Libertaria. En la Fundación Anselmo Lorenzo en la calle Peñuelas 41 de Madrid tendrán lugar varias ponencias, talleres y mesas redondas centradas en colectivos que apoyan y aportan propuestas a los centros educativos de todos los niveles. Como viene siendo habitual en estas

novenas jornadas descubriremos acciones compartidas por enseñantes y organizaciones unidas por sus objetivos, su historia, mediante una propuesta crítica, transformadora y comprometida con las luchas sociales. Tratamos de identificar una Pedagogía Libertaria que se enfrenta a un modelo educativo dominado por el capitalismo, el patriarcado, el militarismo y el negacionismo... Hoy como siempre, la escuela ha de vivenciar la Utopía. Además de las asociaciones Tartaruga, Obreras sin fábrica, Lavanderas, contaremos con la presencia de las compañeras de



la CNT y CGT Beatriz de Lara, María Alemany y Jessica Belda con una ponencia sobre la invisibilización de la mujer en los programas educativos, del compañero de CGT David Domínguez, con una ponencia sobre las luchas políticas en el ámbito educativo en la revolución portuguesa. Las jornadas contemplan una mesa de debate con distintos actores protagonistas de las luchas por la educación pública. Cerraremos las jornadas con la participación de la banda Kinkfolks, del compañero de CGT de enseñanza de Madrid, Lucas Feo.

Porque llevamos otra escuela en nuestros corazones



LOS LIBROS DE TEXTO: UN RELATO CULTURAL SESGADO

COLECTIVO: CNT/CGT

PARTICIPANTES: MARÍA ALEMANY, BETTY DE LARA, JESSICA BELDA

Presentación del proyecto: Análisis y debate en torno a los diferentes elementos que intervienen en la invisibilización sistemática de la mujer en los materiales escolares. Causas, consecuencias y alternativas para la docencia.

MARÍA: Buenos días. Queremos seguir tejiendo la red que las compañeras de "Obreras sin fábrica" y "Lavanderas" han iniciado y continuar hablando del tejido cultural y social de las mujeres para otorgarles el mérito de su contribución a la Historia. Nosotras nos vamos a centrar en cómo ese relato cultural sesgado se perpetúa en las enseñanzas medias, a través de los libros de texto. Hace poco fuimos al Teatro del Barrio a ver una obra de Secun de la Rosa ¿Cómo se llamaba?

JESSICA: *Los libros ardieron (muerte y vida de Juanita Capdevielle), que interpreta Natalie Pinot.*

MARÍA: Allí nos enteramos que Juanita Capdevielle, desde julio de 1931 fue bibliotecaria de la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1933, era jefa técnica de la Biblioteca del Ateneo de Madrid, y gracias a ella, en la primavera del 36, La Barraca realizó su última función. Pues ella, de la que nada se dice en los libros de texto, fue asesinada la misma madrugada que se fusiló a Federico García Lorca. La pregunta que nosotras, profesoras de la Pública, nos hacemos al enfrentarnos cada día a nuestras materias: Literatura, Tecnología es si es justo seguir perpetuando un relato cultural protagonizado únicamente por hombres, y recluir a las poetisas, narradoras, científicas, historiadoras, etc a un recuadro violeta al final de la página.



Juanita Capdevielle en el Ateneo. Crónica, núm 242

Silvia Federicci en su *Calibán y la bruja* apunta alguna de las causas por las que se eliminó a las mujeres del panorama cultural y se las recluyó en sus casas. Para ella, la razón fundamental fue el capitalismo. En el siglo XVI la prosperidad de un estado estaba ligada a su capacidad mercantilista y esta era posible gracias al crecimiento poblacional. Las décadas de hambruna de 1540 y 1550; y luego otra vez en 1580 y 1590 fueron un problema que había que atajar de alguna manera, así que se acusó a los pobres de

Silvia Federicci en su Calibán y la bruja apunta alguna de las causas por las que se eliminó a las mujeres del panorama cultural y se las recluyó en sus casas. Para ella, la razón fundamental fue el capitalismo

no querer reproducirse, especialmente a las mujeres que fueron las que lideraron las revueltas por la comida.

El Estado, ese gran aliado del capitalismo junto con la Iglesia, creó nuevos métodos disciplinarios con el fin de regular la procreación y quebrar el control de las mujeres sobre la misma. Su principal iniciativa fue la caza de brujas que demonizó cualquier forma de control de la natalidad y la sexualidad no procreativa. Se redefinió lo que constituía un delito reproductivo: anticoncepción, aborto y se impusieron las penas más duras para combatirlos: mujeres clavadas en el cadalso para que las contemplara el público, o decapitación.

Estas políticas duraron dos siglos y el resultado fue la expropiación de los cuerpos de las mujeres para hacerlos funcionar como máquinas para producir mano de obra. Sus úteros se transformaron en territorio político, controlados por los hombres y el Estado. La procreación fue directamente puesta al servicio de la acumulación capitalista, y la maternidad se convirtió en el trabajo forzado de las mujeres. Se había establecido socialmente la idea de que las mujeres no debían trabajar fuera del hogar y que solo tenían que participar en la producción para ayudar a sus maridos. Incluso se decía que cualquier trabajo hecho por mujeres en su casa era "no-trabajo" y carecía de valor aun si lo hacían para el mercado. Esa fue una derrota histórica para las mujeres. Con su expulsión del artesanado y la devaluación del trabajo reproductivo, la pobreza fue feminizada. Se construyó así un nuevo orden patriarcal que avocaba a las mujeres a la dependencia de los hombres.

JESSICA: Se intervino en el propio deseo de las mujeres sobre la forma de su maternidad y sus propios roles como mujeres, en ese sentido era forzado por la propia idea de maternidad que se había ido generando en las propias mujeres y que, por supuesto, satisfacía tanto al

dominio de los hombres como a la producción capitalista.

MARÍA: Exacto, se subjetiva la idea de que la mujer tiene como fin vital la maternidad y si no, no es una mujer completa. En los siglos XVI y XVII, emerge en paralelo con el estado moderno, el concepto de familia burguesa separada de la esfera pública. El marido se convirtió en el representante del Estado, encargado de supervisar y disciplinar a su esposa e hijos. Además de la devaluación económica y social, las mujeres experimentaron un proceso de infantilización legal: si enviudaban se las ponía un tutor, y no podían vivir solas o con otras mujeres. Se construyeron nuevos cánones culturales que maximizaban las diferencias entre mujeres y hombres. Se estableció que las mujeres eran inherentemente inferiores, excesivamente emocionales y lujuriosas, incapaces de manejarse por sí mismas, y tenían que ser puestas bajo control masculino. La lengua femenina era especialmente culpable, considerada como un instrumento de insubordinación, muy bien difundido a través de la literatura de la época: *La fierecilla domada* de Shakespeare, y algunos poemas misóginos de Quevedo como «*A la edad de las mujeres*».

De quince a veinte es niña; buena moza de veinte a veinticinco, y por la cuenta gentil mujer de veinticinco a treinta.

¡Dichoso aquel que en tal edad la goza!

De treinta a treinta y cinco no alboroza; mas puédesse comer con sal pimienta; pero de treinta y cinco hasta cuarenta anda en vísperas ya de una coraza.

A los cuarenta y cinco es bachillera, ganguea, pide y juega del vocablo;

y cumplidos los cincuenta, da en santera,

y a los cincuenta y cinco echa el retablo. Niña, moza, mujer, vieja y santera,

bruja hechicera, se la lleva el diablo.

Ninguna de las tácticas desplegadas contra las mujeres habría podido tener éxito si no hubieran estado apoyadas por una campaña de terror. La caza de brujas jugó el papel principal en la construcción de la nueva función social de las mujeres y en la degradación de su identidad social. Fue fundamental en la construcción de un orden patriarcal en el que los cuerpos de las mujeres, su trabajo, sus poderes sexuales y reproductivos fueron colocados bajo el control del Estado y transformados en recursos económicos.

La definición de las mujeres como seres demoníacos, salvajes, mentalmente débiles, de



Las autoras de la ponencia durante la Jornada

apetitos inestables, rebeldes, insubordinadas e incapaces de controlarse a sí mismas, unido a las prácticas atroces y humillantes a las que muchas de ellas fueron sometidas, dejó marcas indelebles en su psique colectiva y en el sentido de sus posibilidades. Fue en las cámaras de tortura y en las hogueras donde se forjaron los ideales burgueses de feminidad y domesticidad: la mujer y esposa ideal, casta, pasiva, obediente, ahorrativa, de pocas palabras y siempre ocupada en sus tareas. Este cambio empezó a finales del XVII, después de que las mujeres hubieran sido sometidas por más de dos siglos a un terrorismo de estado.

BETTY: Entonces, el objetivo era crear un concepto de feminidad e integrarlo como si fuera algo de origen biológico, ¿no? Es decir, hacernos creer que la desigualdad entre hombres y mujeres es algo propio del ser humano. La antropóloga Assumpció Vila Mitjá en su libro *Venus y cazadores "sexo y división del trabajo"* explica muy bien todo esto y cómo la estructura social, que marcará las relaciones sociales, surge a través del control y la regulación de la reproducción.

MARÍA: Cuando el refuerzo ideológico se materializó, la disciplina social fue restaurada (a finales del XVIII) y la clase dominante vio consolidada su hegemonía, los juicios a las brujas llegaron a su fin. La creencia en la brujería se convirtió en algo ridículo, despreciado como superstición y borrado de la memoria. Las élites europeas habían conseguido su objetivo: erradicar todo un modo de existencia, que a finales de la Baja Edad Media amenazaba su poder político y económico. Esta corriente adoctrinadora permaneció en la psique social: la mujer tenía un rol

bien delimitado basado en un ideal de feminidad que se perpetuaba a través de los púlpitos y los manuales: la madre entregada que permanecía en el hogar cuidando de su familia y que, como la abnegada Virgen María, se entregaba a una vida de oración y castidad.

Este será un modelo que nunca perderá fuerza en la historia. Cuatrocientos años después de la caza de brujas, un nuevo Régimen insistía en imponer este mismo modelo. En el IV Consejo Nacional de la Sección Femenina de Falange, celebrado en Madrid en 1940, Pilar Primo de Rivera adoctrinaba a sus afiliadas sobre lo que el Régimen esperaba de ellas: *«Para la mujer, la tierra es la familia. Por eso, además de darle a las afiliadas la mística que las eleva, tenemos que apegarlas con nuestras enseñanzas a la labor diaria, al hijo, a la cocina, al ajuar, a la huerta, tenemos que conseguir que encuentre allí la mujer toda su vida y el hombre todo su descanso.»*



Pilar Primo de Rivera

Huiría de atribuir ciertas cualidades al hombre y otras a la mujer. La competitividad, agresividad... no son características exclusivas de los hombres

Después de siglos de repetir este mismo modelo de feminidad, ¿qué cuestiones hemos superado y cuáles quedan por resolver? Seguimos sometiendo a vergüenza pública a quienes muestran conductas que se salen de la norma heteropatriarcal. Si en el siglo XVI la víctima de una violación debía demostrar ante el tribunal su credibilidad, hoy jueces, medios de comunicación y la propia sociedad cuestionan la palabra de la víctima y su comportamiento antes, durante y después de haber sido violada. Hoy, el acceso al crédito y la financiación de las mujeres sigue siendo mucho más difícil. Una mujer emprendedora, teniendo mayores cargas familiares que un hombre, tendrá mayores dificultades para recibir un crédito y financiación, además de la precarización económica actual de aquellas que toman una decisión tan privada como es la de divorciarse (los jueces siguen sin valorar en términos no monetarios el trabajo de cuidados aportado por las mujeres).

Es cierto que la esfera privada, el hogar, no es el único ámbito donde encontramos a las mujeres. Pero los datos estadísticos siguen arrojando números que no dejan lugar a dudas: el número de horas que hombres y mujeres dedican a las tareas domésticas y a los cuidados sigue quedando mayoritariamente en manos femeninas.

Las mujeres ocupan hoy cargos públicos y llevan décadas saliendo al mercado laboral. Pero cabría preguntarse de qué forma lo hacen y qué sacrificios conlleva esta defensa de sus espacios de poder. Parece que aquellas que, teniendo un cargo de responsabilidad, optan por ser madres son condenadas al juicio social: ¿no son acaso miradas con recelo y tachadas incluso de malas madres aquellas que abandonan el hogar para apostar por su carrera profesional? Resulta obvio que a las mujeres se las pone en una disyuntiva: la madre abnegada o la desnaturalizada. Parece también que aquellas que deciden salir a la esfera pública deben hacerlo adaptándose a las reglas de la sociedad patriarcal en la que vivimos: la competitividad, agresividad, eficacia, etc. Se entiende que

la mujer que decide salir a la esfera pública debe hacerlo con características masculinas, pues lo femenino y lo público son incompatibles.

JESSICA: Yo huiría de atribuir ciertas cualidades al hombre y otras a la mujer. La competitividad, agresividad... no son características exclusivas de los hombres. También son características que puede tener una mujer. Lo que sí ha impuesto el patriarcado es una productividad salvaje que nos lleva a olvidar la parte del cuidado, pero ojo, para mí tampoco el cuidado, aunque así nos lo han asignado, no es una cualidad exclusiva de la mujer.

MARÍA: Habrá que reivindicar que las cualidades no tienen género y que en sociedades plenamente humanas la repartición de los trabajos no viene dada por una naturaleza inmutable, y por tanto es susceptible a cambios o modificable a lo largo del tiempo según parámetros sociales. A lo largo de la historia, todos, hombres y mujeres, hemos y seguimos siendo presas de una forma de organización psíquica que refleja y perpetúa el dominio masculino en la sociedad, con su énfasis en la agresión sobre la ternura, la competición sobre la colaboración, la explotación sobre el cultivo, y en la que milenios de dominio del padre en la familia ha desarrollado los vínculos de obediencia y dependencia. Dice Barthes que *«el mito no oculta nada, no pregona nada. Deforma. El mito no es ni una mentira, ni una confesión: es una inflexión, y tiene esta función de transformar la historia en naturaleza»*. El poder del mito reside en su recurrencia: hablar insistentemente de las cosas hasta establecer una jerarquía inalterable del mundo. En nuestra cultura, hay que comenzar una lucha a muerte, una lucha histórica con el significado naturalizado, mitificado del rol que se ha asignado a la mujer. Una manera de desnaturalizar el mito es apropiarse de los derechos sobre el relato porque la ignorancia también se fabrica a base de silencios. Por eso, la primera fase pasa por ser nombradas, ocupar un espacio, y ese acto político de ocupación es el que reivindicamos hoy para las mujeres en los libros de texto.

JESSICA: En esta parte, lo que voy a hacer es un análisis de los diferentes cuellos de botella o embudos por los que han ido pasando las mujeres hasta llegar a los libros de texto.

El primer embudo: el saber legitimado.

Como punto de partida sería interesante preguntarnos por la definición de campos de saber, en qué momento se determina que un campo



Las autoras de la ponencia durante la Jornada

debe ser objeto de estudio o no. A qué intereses responde este campo, cuáles son los saberes que interesan y los que no en función de los objetivos que una determinada sociedad se plantea como fundamentales en su desarrollo. Está claro y todas somos sensibles ahora a la intención de eliminar asignaturas que a algunas nos parecen fundamentales como la filosofía, la reducción de horas que está acusando de manera sistemática frente al auge de ciertas ramas como la economía o el emprendimiento, que cada vez acaparan más horas en el sistema educativo y que llevan a fomentar una sociedad más competitiva en las que poco tiempo hay para el análisis y para el pensamiento crítico. Esto mismo ocurrió con el surgimiento de las ciencias sociales como la psicología, la sociología tras la revolución industrial ya que se hacía necesario un estudio del comportamiento colectivo para el disciplinamiento y el control de las masas. Es significativo, en este sentido, analizar cómo aquellos ámbitos del conocimiento que tradicionalmente se han asociado a la mujer nunca han sido incluidos como objeto de estudio elevado y sin embargo hayan sido reducidos a actividades menores que no merecían especial atención. En ese sentido y como ejemplo, la artesanía, la cerámica siempre han sido las hermanas menores del gran arte, la pintura, la escultura, actividades que por las necesidades materiales que comportan han sido más vinculadas a los hombres. Esto no quiere decir que, durante toda la historia, tal como lo demuestran diferentes estudios, a los que más adelante nos referiremos, no hayan existido mujeres en la pintura, la escultura, las ciencias. Por supuesto que las ha habido y evidentemente

no son estudiadas, sino que, ya partiendo de la base, los campos de conocimiento tradicionalmente más accesibles a la gran mayoría de mujeres no han sido incluidos dentro del canon de saberes. Habiendo aclarado este punto vamos a realizar un análisis de esas materias que actualmente son impartidas en la ESO y que ya de por sí suponen una primera exclusión de saberes.

Segundo embudo: invisibilización general.

La segunda exclusión la evidencian los diferentes estudios sobre las mujeres que han realizado aportaciones dentro de los diferentes ámbitos de conocimiento canónico y que revelan que lo que se enseña en nuestras aulas responde solo a una pequeña parte de ese saber canónico porque aplica un sesgo de género, sí, pero un sesgo masculino, generando un ocultamiento y una amputación de todo aquello aportado por el 50% de la humanidad que supone una pervisión de la historia, una pérdida colectiva y una amputación de una parte de nuestro relato cultural.

Lo que se enseña en nuestras aulas responde solo a una pequeña parte de ese saber canónico porque aplica un sesgo de género, sí, pero un sesgo masculino

MARÍA: Esta arrogancia universalista del orden patriarcal se halla ya en los comienzos de la filosofía en los que se establecen unas representaciones neutromasculinas que se van repitiendo a lo largo de la historia, la literatura. El centro simbólico de la cultura es un sujeto masculino que se pretende neutro/universal y extiende a su alrededor un sentido del mundo hecho a su medida. Las figuras femeninas encuentran su lugar en referencia al sujeto masculino: pareja, madre, hijas vírgenes, hechiceras disolutas. De modo que inexorablemente toda figura femenina acaba interpretando un papel cuyo significado reside en los códigos patriarcales que se le han asignado. Las mujeres están llamadas a reconocerse en un sujeto masculino, que representa la vivencia del Hombre entendido como género humano. Esta tradición oculta la subjetividad femenina en las masculinísimas figuras de los hombres y en las figuras de las mujeres concebidas por los hombres. El pensamiento antiguo se sitúa al principio y marca la dirección del llamado destino de Occidente. Así, la cultura nos devuelve un hueco. No hay reflejo para la subjetividad femenina.

JESSICA: Desde los años ochenta se han realizado sucesivos estudios sobre sexismo en el material escolar: Garreta y Careaga (1987), Subirats (1993), Blanco (2000) y Peñalver (2001), Lomas y Espigado (2004) ... En todos ellos, se demuestra cómo la presencia de mujeres en los textos escolares es muy escasa y apenas ha aumentado en todo este tiempo. A saber, estamos hablando de estudios de 1987 y estamos en el 2025. Por otro lado, hay que ser muy conscientes de que la educación secundaria no solo es fundamental en la difusión del conocimiento, sino que también es generadora de identidades individuales y sociales.

Se estudió, por tanto, de qué manera son presentadas las mujeres a nuestro alumnado, la importancia que se les otorgaba y los roles que de su presencia se derivan como los más naturalizados y comunes para una mujer

Hace unos años la Universidad de Valencia llevó a cabo un estudio para analizar la presencia y la relevancia de las mujeres y los hombres en los libros de texto. Se analizaron 115 manuales de tres editoriales en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO. Y se utilizaron indicadores de presencia y recurrencia, junto a otros de modo, lugar y contenido, que posibilitan un análisis cuantitativo y cualitativo de la etapa. Este estudio tomó el nombre de *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Fue dirigido por Ana López-Navajas para la Universidad de Valencia. Se estudió, por tanto, de qué manera son presentadas las mujeres a nuestro alumnado, la importancia que se les otorgaba y los roles que de su presencia se derivan como los más naturalizados y comunes para una mujer. Los resultados mostraron una muy escasa presencia de mujeres —12,8%—, la cual revela la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión de la visión del mundo que se traslada desde la enseñanza. Atendiendo al segundo indicador que tomó el estudio, el de "apariciones", que muestra las veces que aparecen citadas, el porcentaje disminuye por debajo del 7 % de media. Estos datos indican, con claridad, el carácter excepcional con el que aparecen las mujeres y la escasa repercusión que tienen en los libros de texto.

MARÍA: Es decir nos presentan un mundo en el que pareciera que la mujer no forma parte de una manera activa, creando contenido, pensamiento, cultura. Y esto ocurre de manera más evidente conforme los saberes se van especializando.

Tercer embudo: especialización de los saberes y las ciencias.

Otro de los patrones que se reproduce es la disminución de la presencia de las mujeres a medida que los niveles de la ESO aumentan. Es decir, a medida que los contenidos ganan en profundidad, la mujer pierde peso en ellos. Así, en la primera etapa (1.º y 2.º de ESO) tenemos una media de presencia del 13%, pero esta se convierte en 10% en la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO). Las asignaturas de ciencias mantienen un porcentaje de presencia femenina en torno al 8 %, por debajo de la media. No solo los porcentajes en general son muy bajos, sino que, en todas las ciencias, la ausencia de mujeres se hace más notoria a medida que el nivel avanza, lo

cual reproduce el patrón antes expuesto. La parte de las tecnologías, que hemos separado de las ciencias para no desvirtuar las cifras generales, presenta unos números mucho más bajos aún y es, sin duda, el sector en que existe menor presencia femenina: sobresale Tecnología (1 %) — la de menor representación femenina —, donde solo aparecen dos mujeres entre 211 hombres a lo largo de los tres cursos en que se imparte. Por añadidura, en 4.º de ESO no aparece ninguna mujer entre 117 hombres.

MARÍA: ¿Por qué sucede esto?

BETTY: En mi opinión hay diversos motivos, pero enumero algunos:

- Falta de referentes femeninos
- Falta de identificación de profesiones técnicas con «supuestas capacidades femeninas» y fomento de lo contrario para «supuestas capacidades masculinas»
- Bombardeo de referentes y presión social para que las mujeres desarrollemos profesiones relacionadas con los cuidados
- Falta de compañeras, si eliges caminos más técnicos
- Ambientes laborales masculinizados Y un largo etcétera.

Cuarto embudo: los roles que se derivan como naturales.

Es muy interesante señalar, por otra parte, el análisis que se ha hecho sobre personajes y profesiones que aparecen en los libros de texto, así las mujeres suelen aparecer como actrices, cantantes, personajes de moda, mientras que los hombres aparecen con profesiones ligadas a las ciencias y al saber culturalmente "legitimado". Si no incorporamos ya a todas aquellas que sistemáticamente son excluidas, hay que ser conscientes de que no sólo estamos ofreciendo a nuestro alumnado una visión parcial de la historia, sesgada e incompleta, de la literatura, de la tecnología y de las ciencias, sino que también les estamos privando de una construcción identitaria en la que quepan todas las posibilidades de elección que cualquier ser humano debería poder tener. Esta exclusión, que para las mujeres supone una ausencia de referentes y de genealogía que sirva de anclaje a los deseos a modo de ejemplos, fragiliza su situación y las desautoriza sistemáticamente en lo social, siendo perpetuadora de las desigualdades. Por otra parte, esta ocultación es una absoluta pérdida colectiva que imposibilita comprender el pasado de una

No somos una excepción, somos y siempre hemos sido, hemos hecho, generado y aportado, por tanto, la inclusión debería hacerse de manera integradora, natural y cotidiana para transmitir a nuestras alumnas que cualquier profesión es también para ellas

manera global y priva de la posibilidad de un análisis riguroso sobre nuestro presente y futuro.

Quinto embudo: cómo llevar a cabo la visibilización.

Ahora bien, cómo llevar a cabo la inclusión, es evidente que los diferentes currículos deben incorporar ya los referentes de mujeres que han aportado en los diferentes campos, pero no como advertía María, en un recuadro violeta, separado, como elementos a destacar y aplaudir por ser una excepción. No, no somos una excepción, somos y siempre hemos sido, hemos hecho, generado y aportado, por tanto, la inclusión debería hacerse de manera integradora, natural y cotidiana para transmitir a nuestras alumnas que cualquier profesión es también para ellas.

Para acabar me gustaría señalar que, en este estudio, estamos analizando la presencia de las mujeres y cómo llevar a cabo la inclusión en la ESO. Quizá sea el momento también de empezar a plantearnos cómo se integra en nuestro saber "legitimado" las aportaciones de personas no binarias y los mecanismos de invisibilización, ocultación y sesgo de la historia que como siempre ha perpetuado la visión androcéntrica de nuestro mundo.

BETTY: Y, para terminar si mis compañeras están de acuerdo, me gustaría transmitir un poco más desde mi propia experiencia y vivencia como Tecnoprofa. Y para ello, aplicando el método socrático que uso en las aulas, me gustaría empezar lanzando varias preguntas y reflexionando sobre las respuestas que surjan:

Pregunta, ¿quiénes de las personas que estamos aquí conocemos a Homero??? Gran escritor e imprescindible de escritos como La Odisea o La Iliada que cimentan nuestra cultura occidental.

Y ahora lanzo otra pregunta, ¿quién conoce a Enheduanna??? ¿Alguien???? Pues compañerxs, lo que se considera el primer libro de Historia está escrito por ella, Sí por una mujer. Según recoge la maravillosa y más que recomendable Irene Vallejo en "El infinito en un junco": "La historia de la literatura empieza de forma inesperada. El primer autor del mundo que firma un texto con su propio nombre es una mujer". Mil quinientos años antes de Homero, Enheduanna, poeta, sacerdotisa, escribió un conjunto de himnos cuyos ecos resuenan en los Salmos de la Biblia. Enheduanna (2285-2250 a. C.) fue una poetisa y escritora acadia, considerada la poeta más antigua conocida y una de las primeras mujeres en la historia cuyo nombre se conserva.



Enheduanna

Y después de este análisis más generalista, con vuestro permiso voy a aterrizar en mis experiencias

**No somos una excepción,
somos y siempre hemos sido,
hemos hecho, generado
y aportado, por tanto, la
inclusión debería hacerse de
manera integradora, natural
y cotidiana para transmitir a
nuestras alumnas que cualquier
profesión es también para ellas**

personales como mujer que decidió escoger el camino, diseñado exclusivamente o bueno, matizando por cortesía general, preferentemente, para hombres. Yo por vocación y por ganas de conocer y saber cómo funcionaban las cosas, decidí escoger el camino de la ingeniería. Y no sólo la ingeniería, sino la más masculina que existía, la ingeniería mecánica. Qué le voy a hacer si me encanta entender cómo funcionan los motores, los mecanismos y cómo se fabrican las cosas. Vamos que poco más y me hacen socia del programa de forjado a fuego del canal Discovery. Y cómo llegué hasta ahí. Hombre, pues no fue porque me faltaran referentes masculinos desde luego, sobre todo en los libros de texto. Señoras y señores, si quieren un buen catálogo de la manosfera, sólo tienen que elegir cualquier asignatura científica y relajarse porque no encontrarán ningún referente femenino. Buscar a una mujer en un libro técnico es como jugar a —¿Dónde está Wally?—. Bueno, es verdad que a la pobre Marie Curie, con eso de que murió expuesta al Radio, elemento que descubrió, algo se la nombra, pero ¿recuerdan algún nombre femenino más en su formación académica? Vamos a repasar historias famosillas que todx profx de secundaria te tiene que contar, por lo menos a lxs que estudiamos, Ciencias Naturales. Perdonen mi tono viejuno, pero yo, a mucha honra, soy de la EGB, de BUP y de COU. Empezamos el repaso:

Arquímedes y su lupa curvada que con la reflexión del sol quema las velas de los barcos enemigos. ¿Quién no conoce esta súper historia épica? Galileo y su juicio supremo donde por defender que la tierra era redonda casi le condenan a la hoguera, pero se salvó. Por cierto, no como a los millones de mujeres que sí condenaron y quemaron en la misma época. No fuera a ser que vivas resultaran demasiado peligrosas para el paso del feudalismo al capitalismo cuyos cimientos se sustentan en el patriarcado, para lo que ya hemos comentado y desde luego recomendamos la lectura de Silvia Federicci de —Calibán y la Bruja—. Y luego tenemos a Newton descubriendo las leyes de la óptica al tener tiempo para descansar en su casita de campo, privilegiado, porque habían cerrado la universidad por la peste negra. Se pone a jugar con cristales, no como el personaje de Heisenberg en —Breaking Bad— esta vez sí eran cristales de verdad, y pim pam, tenemos una ciencia nueva. Por cierto, puede ponerse a jugar y a experimentar porque estaba seguro, protegido y con víveres para él y su familia porque era un señor muy privilegiado, que a nadie se le escape que las condiciones materiales son imprescindibles para

tener capacidad de invertir tiempo en el placer, la cultura y la ciencia. Y claro, también tienes que tener tiempo para invertir en tus estudios, inventos o descubrimientos, cuando normalmente los cuidados, tradicionalmente ejercidos por mujeres, no te permiten hacerlo. Ahí lo dejo. Oppenheimer, padre de la bomba atómica con biopic incluido, es ahora mismo archiconocido, ¿verdad? Y hablando un poco de los tiempos modernos, ¿quién no conoce a Bill Gates, fundador de Microsoft o a Steve Jobs, cofundador de Apple? ¿Alguien de esta sala???

Y en cambio, vamos a jugar a ver cómo nos han silenciado en la Historia las mujeres molonas. Quién conoce a: ¿Ada Lovelace???? Considerada la primera programadora informática de la historia que consiguió crear el algoritmo que conseguía que la máquina de calcular de Babbage, primera calculadora de la historia, funcionara. ¿Lise Meitner??? Madre de la fisión nuclear, que asentó las bases para que luego hayan podido hacer el biopic del que hablaba antes. ¿Hedy Lamarr??? Científica, actriz y espía en la 2ª guerra mundial que diseñó la tecnología que hace posible el wifi, y el bluetooth, tecnologías sin las que Bill Gates o Steve Jobs, antes nombrados, hubieran podido sustentar sus inventos. Y otras tantas que podríamos describir y comentar, pero que han sido ignoradas por las editoriales y, desde luego, por el sistema educativo. Y todo esto, es decir, esta invisibilización, esta falta de referentes, se transforma en un - Buenos días Bonita - cuando eres jefa del dpto. de I+D+I, eso sí, en una empresa del metal. Porque compañerOs del metal sólo son así, compañerOOOOssss.



Ada Lovelace

La Comunidad de Madrid con Ayuso al frente y la tergiversación de la libertad aplicada por bandera, ignora uno de los pocos avances que nos ofrece la última ley educativa, la LOMLOE, donde se habla de terminología como ECOFEMINISMO

Menos mal que en la actualidad, poco a poco se van creando nuevos referentes como la bióloga molecular y astronauta, y además española, Sara García Alonso. Para mí, como tecnoprofa, sería maravilloso que mujeres como Sara inspiraran y consiguieran que alumnas de mi insti se imaginaran y se plantearan estudiar carreras técnicas. Yo de hecho, cada vez que puedo, sobre todo en el desarrollo de proyectos en el aula taller, no paro de intentar que la chavalada se convierta aunque sea por un ratito en equipos de ingenieras e ingenieros. Pero no os voy a engañar subrayo mucho cuando me dirijo a ellas y les digo: -¡Vamos equipazo de ingenieras, a imaginar y construir! -. Y desde luego sería un sueño conseguir que una alumna gitana, no solo terminase el bachillerato y se decidiera a estudiar un grado en la universidad, sino que encima eligiese cualquier ingeniería.

Y para concluir, me gustaría resaltar el fascismo, y sí, así lo digo, y espero que quedé claro y evidente mi intención reivindicativa, de cómo la Comunidad de Madrid con Ayuso al frente y la tergiversación de la libertad aplicada por bandera, ignora uno de los pocos avances que nos ofrece la última ley educativa, la LOMLOE, donde se habla de terminología como ECOFEMINISMO. Y cómo el decreto autonómico 65/2022 que aterriza las programaciones didácticas, es decir, las competencias y contenidos que tienes que, supuestamente, desarrollar en el aula, lo ignora y borra como si fuera una inquisición partidista y autonómica de lo que se pretende con la ley nacional.

Por último, y como homenaje a un puñado de maravillosas mujeres ignoradas e invisibilizadas en los libros de texto a lo largo de la historia, me gustaría homenajearlas nombrándolas e indicando sus inventos. E indicar que creo que

El objetivo es subrayar la importancia de sus aportaciones a pesar de ser mujeres, a pesar de tener que haber luchado contra todo un Sistema, el Sistema Patriarcal, que las ha marginado, que NOS HA marginado

es nuestra responsabilidad y oportunidad, como docentes, rescatarlas del olvido y darles su lugar en las aulas. El objetivo es subrayar la importancia de sus aportaciones a pesar de ser mujeres, a pesar de tener que haber luchado contra todo un Sistema, el Sistema Patriarcal, que las ha marginado, que NOS HA marginado, e intentado apartar a un mundo de cuidados, a un mundo donde sólo se nos visibiliza hoy en día en profesiones que tienen que ver con los cuidados, en un mundo donde ser pionera, inventora e ingeniera estaba vetado. Y no sé si pedirlos un hurra o similar para cada una de ellas según las nombres, porque se lo merecen jeje. Son un ejemplo de la cantidad de nombres que nadie conocemos porque no se habla de ellas.

- 1839 Josephine Cochran, inventora del primer lavavajillas
- 1868 Anna Connelly, inventó la escalera de incendios
- 1873 Amalie Auguste Melitta Bentz, inventora del primer filtro de café
- 1873 Florence Parpart, inventó la primera nevera
- 1882 Mary Beasley, inventó el bote salvavidas

1883 Edith Clarke, inventora de la calculadora gráfica

- 1893 Margaret A. Wilcox, inventó la calefacción en vehículos
- 1895 Ángela Ruiz Robles, inventora española que creó el primer libro electrónico
- 1895 Alice Parker, inventó la calefacción de caldera
- 1899 Letitia Geer, inventó la primera jerin-guilla que podía usarse con una sola mano
- 1904 Elizabeth Magie, inventó la primera versión del juego del Monopoly, versión que criticaba la especulación como forma de enriquecimiento
- 1923 Stephanie Kwolek, inventó el material kevlar, imprescindible para un montón de objetos que utilizamos hoy en día como los chalecos antibala
- 1973 Beulah Louise Henry, inventó la fotocopiadora
- 1990 Simone Giertz, inventora de robots que sirven para automatizar tareas cotidianas

BIBLIOGRAFÍA

- Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. Ana López-Navajas Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación. Valencia, España.
<https://buscador.womenslegacyproject.eu/catalog?locale=es>
<https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Home.htm>
- Silvia Federici, (2010) *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de sueños
- Adriana Cavarero (2014) *A pesar de Platón*. Galaxia Gutenberg
- Amaia Nausia Pimoulier (2020) *¿Vírgenes o putas?: Más de 500 años de adoctrinamiento femenino*. Txalaparta.
- Assumpció Vila Mitjà (2018) *Venus y cazadores: Sexo y división del trabajo*. Confederación General del Trabajo.
- Roland Barthes (1957) *Mitologías*. Siglo veintiuno.
- Irene Vallejo, (2019) *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.

MEMORIA DE LAS LUCHAS DOCENTES EN EL PORTUGAL REVOLUCIONARIO

DAVID DOMÍNGUEZ

Hace poco más de doce meses se vivió el aniversario de la caída del Estado Novo, que no es sino el Estado fascista portugués, con la conocida como revolución de los claveles. Pero más allá del 25 de Abril, los militares, los claveles, y la canción de Zeca Afonso, el 25 de Abril dio lugar a un proceso que ahora cumple 50 años, la revolución social que sucede a la revolución política; mucho menos recordada, se trata no sólo de la última revolución de Europa, sino de la revolución más importante que se dio después de 1936. ¿Qué papel jugaron las docentes en ese proceso? Para conocerlo es importante recordar de dónde venía la situación de la educación en el Portugal salazarista.

LAS CONDICIONES DEL PROFESORADO ANTES DEL 25 DE ABRIL.

Por un lado la profesión docente se encuentra en Portugal en condiciones de profunda degradación; no podría esperarse otra cosa en un Estado que se entiende a sí mismo como un patrimonio de clase, que entiende la escuela como un aparato ideológico, y que recela del potencial emancipador de la educación.

La degradación se traduce en cifras: El 80% del profesorado de primaria y secundaria lo estaba en régimen de contrato temporal, sin remuneración por periodo de inactividad estival (sólo se cobraban 10 meses), sin cotización en la Seguridad social, y sin condiciones de reconocimiento laboral que posibilitara procesos de estabilización o acreditación alguna. No había garantía alguna de continuar el siguiente curso en el mismo centro para todas ellas y estaba permitido el

despido sin causa justificada. El 20% restante se dividía entre docentes fijos y docentes sin contrato (en primaria y secundaria).

La remuneración estaba cotizada a la baja entre otras razones por la infravaloración institucionalmente promovida de la figura del maestro, con al menos dos estrategias:

La degradación formativa, que se expresa en la reforma Carneiro Pacheco de 1936 clausura las Escuelas Superiores de Magisterio; cuando se reabren, en 1942, pasan de ser estudios de tres años a estudios de dos años.

La explotación de la figura de los 'regentes escolares' cuya única acreditación era la formación escolar básica, y que ocupaban puestos docentes con menos remuneración que un maestro o profesora formada con estudios superiores.

Fuera del ámbito laboral, el fascismo portugués determina la orientación educativa a los principios ideológicos que lo vertebran, que suelen asociarse al eslogan 'Dios, Patria

"PORTUGAL NÃO É UM PAÍS PEQUENO"



LAS CONDICIONES DE LA ESCUELA ANTES DEL 25 DE ABRIL

La nostalgia por los valores tradicionales en la escuela, además de reaccionaria, es profundamente miope. La escuela salazarista no es muy distinta a la escuela franquista. Acercarse a la escuela de un estado fascista es acercarse a una escuela de sumisión, adoctrinamiento y obediencia.

La censura en la educación, en el *Estado Novo*, está perfectamente legalizada desde 1933 (Decreto-Lei 22 469). A su vez, la reforma Carneiro Pacheco de 1936, que exigía la presencia

y Familia'; algunas de sus formas de ejercer el control totalitario de la educación pasan por exigir, para acceder a un puesto docente, de la firma de una declaración de no adhesión a los principios de ideología subversiva alguna. El control estatal de la conciencia y la vida del docente se aumenta si éste es una mujer: la reforma Carneiro Pacheco alcanza desde la prohibición de la maestra o profesora a maquillarse hasta la necesidad de un permiso ministerial para casarse en caso de querer seguir ejerciendo su profesión, permiso que no era completamente discrecional, sino sujeto a principios biopolíticos como que el futuro esposo tuviera un comportamiento civil irreproachable o una condición económica de acreditada solvencia. Datos a tener muy en cuenta si los cruzamos con el de la presencia femenina entre los puestos docentes: hasta el 67%, lo cual se acusa más aún entre las docentes de primaria.

en el aula de un retrato del Jefe del Estado, del primer ministro y de un crucifijo, establecía la orientación curricular hacia los principios morales del régimen: 'patria, familia y amor a la tierra natal'. El currículo escolar vigente en 1974 había entrado en vigor en 1942 y los manuales de uso obligatorio estaban plagados de referencias patrióticas, eurocéntricas y coloniales como el mapa diseñado por Henrique Galvão. Eran frecuentes actividades extraescolares de carácter ultranacionalista como la visita al parque museo 'O Portugal dos pequeninos' de Coimbra, donde se ensalzaba el orgullo patriota con la exaltación del colonialismo.

Además de la imposición de materiales, actividades extraescolares y prácticas cotidianas profundamente ideológicas, el docente no tenía capacidad de decisión alguna en la gestión escolar. La educación estaba fuertemente centralizada haciendo que las docentes no tuvieran órgano alguno en el que participar de manera decisoria en los asuntos referentes a la gestión de los centros educativos o a la elección de directores y rectores de los mismos.

Si a todo esto sumamos la infradotación de centros, recursos y financiación, tenemos por resultado tasas de analfabetismo superiores al 30% y una segregación institucionalizada en el acceso minoritario a la enseñanza secundaria, centralizada en los núcleos urbanos. El 80% de la población rural, a la que hay que sumar la población de las colonias, quedaba sin acceso material a la educación. Para las élites que podían tener un televisor, el salazarismo encontró

La escuela salazarista no es muy distinta a la escuela franquista. Acercarse a la escuela de un estado fascista es acercarse a una escuela de sumisión, adoctrinamiento y obediencia.

la manera de llevar la escuela fuera de las urbes: la telescola, una combinación de docencia por televisión y tareas por correo postal.

Contra esta escuela será contra la que luchen las docentes en el Portugal revolucionario, con una condición muy particular, que era a la par un problema y una ventaja: había poco tejido organizativo desde el que articular una lucha, pero había poco tejido organizativo que obstaculizara una lucha si esta llegaba a organizarse.

LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO ANTES DEL 25 DE ABRIL

El control de la escuela pasa irremediablemente por el control de sus trabajadoras. La herramienta de resistencia más eficaz son las organizaciones. La táctica ha de ser impedir las organizaciones de trabajadoras. Desde 1933, y hasta el 1º de Mayo de 1974 el profesorado portugués carecía de organizaciones sindicales, como todo funcionario público. (Decreto-Lei 23 048). El salazarismo sólo permitía las asociaciones de profesores si los fines de las mismas eran pedagógicos, no laborales, políticos o de cualquier otra naturaleza.

Un año antes de la caída del régimen nos encontramos con un proyecto de reforma educativa, la ley Veiga Simão (Lei 5/73), que no llegó a implantarse. La ley tenía un cierto aroma de apertura y democratización propio de los años setenta. Al existir la posibilidad de organizarse los docentes bajo el paraguas de las asociaciones con fines pedagógicos, y ante el desencanto por la falta de implantación de la ley, surge un primer movimiento de oposición en el ámbito educativo, el llamado 'Grupo de Estudos'. Este proto-sindicato fue perseguido por el régimen que lo consideró un sindicato encubierto. Sin embargo tendrá un papel protagonista entre las diferentes estrategias enfrentadas en las luchas del profesorado en la revolución portuguesa; y será su programa reformista del 73, no su programa de máximos del 74-75, el que acaben consiguiendo imponer tras la derrota de la revolución.

Paralelo a la lucha clandestina del profesorado hubo, como era de esperar, una lucha estudiantil que estalló en 1969 en Coimbra y se extendió por el resto del país seguido de una enorme oleada represiva por parte de los aparatos del Estado. La represión no se conformó sólo con detenciones, espionajes e infiltraciones; costará vidas como la de José Antonio Ribeiro Santos, asesinado el



12 de octubre de 1972 cuando participaba en un mitin estudiantil en Lisboa. El hecho más recordado en la memoria de aquellas luchas acontecerá en la final de la copa de fútbol portuguesa, en la que el club Académica Coimbra, vinculado a la universidad, lució sus capas negras en solidaridad con las estudiantes represaliadas en el 'mayo del 68' portugués.

Paralelo a la lucha clandestina del profesorado hubo, como era de esperar, una lucha estudiantil que estalló en 1969 en Coimbra y se extendió por el resto del país seguido de una enorme oleada represiva



ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO: EL PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN POR ARRIBA

En el escenario que abre el 25 Abril del 74 confluyen dos fórmulas para la revolución educativa completamente distintas. De un lado, encontramos lo que el especialista Stoer llama la 'estrategia de la alfabetización', de la que forman parte los miembros del Grupo de Estudios y los cuadros sindicales del PCP. Su proyecto parte de una lucha sindical en el seno del Proceso Revolucionario En Curso -PREC- (dirigido por el gobierno de la revolución política y las fuerzas armadas), pero pasa también por una campaña centralizada de expansión de la escuela pública con el objetivo principal de terminar con las altas tasas de analfabetismo especialmente acusadas en el Portugal rural. Adherido a la expansión de la escuela pública, el proyecto incluye campañas de difusión cultural en barrios populares y entornos rurales, llevadas a cabo tanto por estudiantes de Magisterio como por miembros de las fuerzas armadas; o la realización por parte de los jóvenes preuniversitarios de un servicio cívico, sustituto del servicio militar, centrado en campañas

de dinamización cultural en entornos rurales. No deja de ser el correlato educativo a la táctica del PCP de la 'batalla por la producción', que en materia educativa se convierte en la 'batalla por la alfabetización'.

Este proyecto presupone o arrastra la concepción utópica del docente, en la cual no sólo se defiende que la educación es un acto político e institucionalmente diseñado, sino que lo es de vanguardia; se espera de las profesoras una militancia para la 'revolución cultural', transponiendo la ideología revolucionaria al alumnado. Pero no sólo. También se espera un papel de dinamizadoras culturales en los medios donde realizan su función, en una concepción de escuela abierta al entorno. La relación docente-alumnado y escuela-pueblo no se piensa como un espacio de intercambio sino como una misión pedagógica de clase.

Para llevar a cabo esa misión es preciso un determinado tipo de profesor, profesionalmente cualificado, ideológicamente formado, políticamente organizado, moralmente comprometido y socialmente perteneciente a la clase trabajadora. Dado el extracto social real del profesorado entre las clases medias y urbanas portuguesas, se pretendía a través de los estudios superiores de Magisterio eliminar los residuos de conciencia pequeñoburguesa de los profesores; por eso eran tan importantes materias en la carrera que exigieran el contacto con los entornos barriales y rurales, o la exigencia de ejercer los primeros años de profesión en dichos entornos. La educación se previene también del clasemedianismo ideológico del profesorado haciendo que la escuela entre en el medio, y el medio entre en la escuela; lo hace con propuestas como la participación de miembros de la comunidad en tareas escolares, la inserción de elementos de cultura popular en los currículums de las materias, las salidas extraescolares a espacios sociales rurales, colectivos, laborales, etc., donde el contacto entre profesoras, alumnos y medio social fuera permanente. Y donde se redujesen hasta eliminarse las fronteras de la división social del trabajo entre el trabajo manual y el intelectual.

Adherido a la expansión de la escuela pública, el proyecto incluye campañas de difusión cultural en barrios populares y entornos rurales

ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO: EL PROYECTO DE TOMAR LAS ESCUELAS POR ABAJO

La estrategia de tomar las escuelas desde abajo es el correlato en el ámbito educativo de la estrategia del control obrero en las fábricas, las ocupaciones de tierras, las ocupaciones de viviendas, las asambleas barriales, etcétera; en resumidas cuentas, la gestión democrática hace efectiva en las escuelas (en algunas escuelas) la situación generalizada de 'doble poder' que se da especialmente a partir del golpe de estado fallido del 11 de Marzo del 75, pero que en algunos ámbitos viene produciéndose con anterioridad (y la escuela es uno de ellos). Podemos resumir el proyecto como una progresiva toma de poder autogestionario que va de las depuraciones de directivas a la constitución de comisiones de gestión y de ahí se bifurca: de un lado hacia la presión al poder central, y de otro hacia la descentralización en la toma de decisiones. Todo lo que tiene que ver con esta estrategia no formaba parte de los planes del PREC; fueron una serie de imposiciones de los docentes a las que progresivamente iban cediendo las administraciones centrales y una serie de decisiones deliberadamente contrarias y autónomas respecto al poder central por parte de una comunidad educativa que había tomado buena parte del poder en las escuelas.

Las distintas comisiones de gestión que fueron surgiendo en las últimas jornadas de abril y primeras de mayo del 74 en muchas ocasiones se componían además de docentes, de alumnos y personal no docente de las escuelas. A pesar de no ser mayoritarios estos centros, los saneamientos iniciales de directivas impuestas por el régimen fascista consiguieron el apoyo popular y de la directiva provisional del sindicato de profesores. Las comisiones de gestión suponían dos cambios profundos respecto a la directiva a la que destituyen: de un lado, el carácter democrático y electivo de la misma, de otro la no presencia de cargos unipersonales con responsabilidades y jerarquías unipersonales (había coordinadores de funciones, pero no directores, con lo que se rompía con la lógica vertical de la obediencia a quien ostenta



Las comisiones de gestión suponían dos cambios profundos respecto a la directiva a la que destituyen: de un lado, el carácter democrático y electivo de la misma, de otro la no presencia de cargos unipersonales

el cargo). Dichas comisiones serán legalizadas por el II Gobierno provisional, el 27 de Mayo del 75 en la Lei 221/74, después de estar en funcionamiento y en una expansión ya imparable. A finales del 74 contamos ya con un 25% de escuelas de enseñanza secundaria dirigidas con comisiones de gestión.

Dotadas de comisiones de gestión democráticas, algunas escuelas emprendieron pronto el camino hacia el autogobierno, ignorando decididamente la legislación educativa en vigor, tanto la previa al 25 de Abril como la posterior. Las decisiones de autogobierno que tomaron muchas escuelas autogestionadas afectaron al calendario escolar, currículum, normas de evaluación. En ocasiones estas decisiones se tomaban por las comisiones de gestión, en otras estas obedecían a una lógica asamblearia en la que estaba envuelta la comunidad educativa, en ocasiones asambleas sólo del profesorado. No hay unicidad en estos procesos pero sí queda claro que hay una estrategia común de toma

La Lei 375-a/74 no es sino una manera encubierta de ilegalizar las asambleas bajo la fórmula de crear jurisprudencia donde había un vacío legal

del poder en las escuelas por parte de las personas implicadas en el proceso educativo. Estudiosos del proceso como Licínio Lima subrayan que el carácter legislativo de las asambleas (fueran de profesores, o más amplias) convirtió a estas escuelas en el objetivo de la contrarrevolución en el seno educativo, haciendo desaparecer el órgano que las legitimaba, las comisiones de gestión, sustituido por tres consejos (directivo, pedagógico y administrativo) electos, pero con funciones decisorias y legitimadas desde arriba.

Para frenar a las asambleas, el 21 de Diciembre del 74 se aprueba la Lei 735-A/74. La ley legaliza la existencia de las asambleas, al precio de dotarlas de funciones consultivas y declaradamente no vinculantes. Con ello otorga jurídicamente la capacidad decisora a las 'comisiones de gestión' en muchos casos ya ocupadas por profesoras del Grupo de Estudos y del PCP; pero lo que es más grave, hace depender a la asamblea de la convocatoria de la 'comisión de gestión', rompiendo cualquier autonomía de la asamblea. La Lei 375-a/74 no es sino una manera encubierta de ilegalizar las asambleas bajo la fórmula de crear jurisprudencia donde había un vacío legal,

una jurisprudencia que no encaja con el funcionamiento real de las asambleas y que permite un marco de represión de las mismas. Sin embargo, muchas comisiones de gestión y asambleas ignoraron dicha ley de manera efectiva, especialmente a partir del verano caliente de 1975, en el que el Estado se ve incapaz de controlar el estallido social en todos los frentes que tiene abiertos.

SECUENCIA Y BALANCE DE LAS LUCHAS DESDE EL 25 DE ABRIL HASTA LA 'NORMALIZACIÓN' POSTERIOR A LA CONTRARREVOLUCIÓN

Previamente fueron las docentes dentro de las escuelas las que, desde los cuadros más activos del *Grupo de Estudos*, empezaron a sembrar la idea de un sindicato de profesores en Portugal.

Tras el Golpe del 25 de Abril, en un primer momento toma la delantera la fórmula de la 'toma de las escuelas', teniendo por éxitos la depuración de cargos, la constitución de órganos democráticos, las comisiones de gestión, y forzando al Estado a legislar en favor de las mismas.

Con la correlación de fuerzas en el Estado a favor, el proyecto de la alfabetización tomó la vanguardia de la lucha sindical del profesorado; ganaron las elecciones por la dirección del sindicato y por los estatutos del mismo, aglutinaron a estudiantes en las campañas de servicio cívico, y tejieron alianzas con las fuerzas armadas en las campañas de dinamización cultural.

Sin embargo, en el verano caliente del 75, la explosión organizativa que se dio en Portugal se expresa en las escuelas que, desde las asambleas,

rebasan la fuerza democratizadora de las comisiones de gestión, construyendo poder popular desde las escuelas; y lo hacen desobedeciendo al Ministerio, tejiendo alianzas con los barrios y gestionándose desde abajo con todos los trabajadores de la enseñanza.

En ese momento crítico, las escuelas organizadas por abajo dejaban patente en textos y discusiones que el proyecto de la alfabetización enfrentaba a la escuela a un doble peligro: una organización débil y una escuela normalizada.



El primer peligro, una organización de las docentes débil, era el peligro de la conversión del sindicato de profesores en una mera correa de transmisión de un órgano político, el PCP. Un PCP al que veían a veces como conciliador con la burguesía con la que compartían gobiernos, y otras veces marcadamente pro-soviético (lo que ellas entendían como favorable a un capitalismo de Estado), pero nunca anticapitalista. Con ello la lucha pedagógica y laboral del profesorado quedaría subsumida, controlada, limitada y puesta al servicio de intereses y compromisos ajenos a las de los docentes, advertían. Al final de cuentas, una escuela no organizada era la consecuencia del proyecto de alfabetización, más centrado en tomar el poder que en construirlo, con lo cual se aumentaban los riesgos por partida doble: a) se debilitaba la revolución en las escuelas ante un posible proceso contrarrevolucionario como el que finalmente hubo, y b) se establecía un límite 'realista' a la revolución en las escuelas que, conjugado con la táctica general del PCP de la conciliación con las fuerzas progresistas en el gobierno, rebajaría las exigencias por debajo de dicho límite dejando expedito el camino al segundo de los peligros.

El segundo peligro era el proyecto de la 'normalización' de la escuela que, si bien no estaba siendo vanguardista en el PREC, tenía fuertes alianzas en el exterior, especialmente en la UE, y tenía en los cuadros del Partido Socialista y en los miembros moderados del Grupo de Estudios a sus principales agentes.

A pesar de haber advertido ese doble peligro, las comisiones de gestión no fueron capaces de desactivarlos. Las causas nunca son sencillas de detectar y sopesar, pero conviene señalar algunas, más allá del mantra simplista de la correlación de fuerzas: la derrota en las elecciones por la dirección provisional del sindicato de profesoras, permitió que las docentes previamente organizadas ocuparan el sindicato, tuvieran la legitimidad, el tejido organizativo y las horas de liberación suficientes para organizar una importante campaña de 'infiltración' en las comisiones de gestión. Con ello consiguieron torcer en muchas ocasiones las deliberaciones y las decisiones en un sentido previamente pactado. La derrota en las elecciones para los estatutos del sindicato, que habilitaba la representatividad frente a la horizontalidad, trasladaba al sindicato de profesores las contradicciones que el PCP tenía en los gobiernos de coalición y hacía 'realista' o necesaria la asunción de urgencias y negociaciones ajenas a las docentes.

En estas condiciones, dada la capacidad del proyecto de alfabetización de negociar a la baja sus expectativas y la debilidad de los gobiernos provisionales, el golpe contrarrevolucionario del 75 supondrá la marginalización progresiva de las escuelas autogestionarias. Con ello salió reforzado principalmente el proyecto de la normalización, dado que el proyecto de la alfabetización perdió fuerza negociadora; y la pierde precisamente al esfumarse el miedo a una escuela que va más allá de los límites que el realismo político ha trazado; límites que, cuando triunfa definitivamente el proyecto de una escuela normalizada, quedarán desplazados aún más lejos del sueño de una escuela anticapitalista.

En la derrota general de la revolución y en la derrota particular de la revolución en las escuelas, las luchas del profesorado quedan circunscritas en las organizaciones sindicales de un sindicalismo que se ha normalizado según el paradigma sindical europeo, con un sindicalismo plural monitoreado por partidos parlamentarios y orientado hacia la concertación con las administraciones educativas. En ese escenario que se impone a lo largo del año 76, las luchas se centrarán en las reivindicaciones del reconocimiento profesional de las docentes expresado en la necesidad de fomentar la formación del profesorado, las reivindicaciones salariales y la cuota de presencia de las docentes en los órganos de gestión democrática de las escuelas, así como la lucha por el estatuto docente que se aplaza hasta 1990.

Frente a toda esta derrota generalizada surgirá un grupo de presión que se expresa en la revista *Contra a Escola Capitalista*, refugio de los ideales de una escuela que vaya más allá de los límites del realismo político de un Portugal normalizado, conscientes de que todo realismo político no es otra cosa que el intento de hacer comunes los límites de uno mismo.



FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y ANARQUISMO

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

Desde sus inicios, Filosofía para Niños ha demostrado un serio compromiso con la democracia. Si bien se trata de un programa ambicioso y con una amplia gama de objetivos educativos, su propósito fundamental se ha vinculado a la contribución potencial del sistema educativo a la formación de ciudadanos libres, dotados de las capacidades cognitivas y afectivas que son un requisito previo para una democracia auténtica (Lipman, 1977).

Los primeros pasos de P4C tuvieron lugar a finales de los años 60, en un periodo de turbulencias educativas. Muchos ciudadanos de los Estados Unidos estaban bastante preocupados por la calidad de su sistema educativo y buscaban nuevos enfoques para la educación. El objetivo de la educación era elevar los estándares educativos a un nivel más aceptable. También fue una época de agitación política y social, con grandes temores y grandes esperanzas en todo el mundo. Era una época de intensa actividad política, con gente que luchaba por un mundo mejor. Los países colonizados obtuvieron independencia y autonomía, los jóvenes buscaron formas de vida alternativas y una

sociedad más democrática, los negros lucharon por sus derechos sociales en los Estados Unidos y las mujeres exigieron el pleno reconocimiento en los campos social, político y laboral.

En esos años difíciles, Matthew Lipman desarrolló las ideas básicas que allanaron el camino para la creación del plan de estudios P4C. Su idea básica, sencilla pero fructífera, fue vincular la filosofía y la educación, aplicando luego esta tesis fundamental a los objetivos de la educación en las sociedades democráticas, o en las sociedades que se presentan como tales. Siguiendo algunas ideas básicas propuestas por Dewey y otros filósofos estadounidenses, Lipman aceptó la creencia de que, mientras queramos vivir en sociedades democráticas, necesitamos personas autónomas y atentas, capaces de pensar crítica, atenta y creativamente, siempre dispuestas a cooperar con los demás. Estas personas solo pueden desarrollarse si las entrenamos desde el primer momento de su proceso de socialización para que practiquen las habilidades y disposiciones básicas necesarias para alcanzar estos estándares democráticos (García, 2002).

La contribución más innovadora de Lipman fue proponer que la filosofía se convirtiera en un ingrediente fundamental del currículo escolar. Su tesis era que la filosofía, desde sus orígenes en Grecia, había hecho un gran esfuerzo en el

Lipman aceptó la creencia de que, mientras queramos vivir en sociedades democráticas, necesitamos personas autónomas y atentas, capaces de pensar crítica, atenta y creativamente, siempre dispuestas a cooperar con los demás

campo de la calidad y el rigor del pensamiento. En este sentido, ha hecho una contribución apreciable a la democracia. Lipman no se detuvo ahí, sino que fue un paso más allá y argumentó que los niños antes de la adolescencia podían hacer filosofía porque poseían las habilidades necesarias para filosofar. Además, los niños poseían la capacidad de asombro y curiosidad que pueden activar la reflexión filosófica y mostraron un interés particular por los conceptos fundamentales de la tradición filosófica, como la verdad, el bien, la belleza, la realidad y la identidad personal. Si hacemos filosofía con niños desde los tres o cuatro años, crecerán como individuos autónomos y cooperativos, a la vez que desarrollarán una actitud crítica y abierta hacia el mundo en el que viven. Desde este punto de vista, la educación es una condición necesaria pero no suficiente para las sociedades democráticas. Se necesita mucho más para hacer realidad los ideales democráticos en las sociedades actuales. La educación contribuye de manera fundamental al empoderamiento de los niños. Es una herramienta poderosa para ayudar a las personas a superar las desigualdades sociales, desarrollando sus habilidades tanto como sea posible para que puedan adquirir el estatus social que merecen en función de sus esfuerzos personales. De esta manera, el sistema educativo proporciona a los estudiantes un medio perfecto para superar las limitaciones sociales.

No todos los enfoques y estilos educativos satisfacen las necesidades de una sociedad democrática. De hecho, el sistema académico normal suele estar sesgado a favor de la socialización y la estandarización de los jóvenes, que se ven obligados a ajustarse a las normas sociales sin prestar especial atención a sus necesidades individuales. Tampoco se presta especial atención a las habilidades críticas, creativas y de pensamiento superior que los niños necesitarán para hacer frente a los problemas de una sociedad abierta. Más grave aún es el hecho de que, al mismo tiempo que pretende estar orientado hacia la igualdad de oportunidades, en realidad el sistema escolar legitima las desigualdades sociales existentes. Freire, educador contemporáneo de Lipman, hizo una clara distinción entre el concepto bancario de educación y la forma crítica de educar a los niños y jóvenes. Lipman, quien siempre ha expresado su cercanía a las ideas de Freire, enfatizó la relación entre una forma específica de enseñar y la democracia. La transformación del aula en una comunidad de



La tesis principal de este artículo es que los pensadores y activistas anarquistas se han tomado en serio la democracia y han ofrecido un enfoque de la política y la educación que se asemeja mucho a las ideas desarrolladas por Lipman

indagación es una característica central del programa de filosofía de los niños. El nuevo papel del profesor como facilitador de un diálogo filosófico representa otro rasgo distintivo del estilo educativo de Lipman para entender la educación democrática.

TOMAR EN SERIO LA DEMOCRACIA

La dimensión política del programa, tal como acabo de describirlo, ha sido aceptada por la mayoría de las personas de todo el mundo que aplican la filosofía a los niños. Prácticamente todos ellos muestran un compromiso similar con la democracia y se guían por los principios democráticos en su práctica educativa. Por supuesto, no todo el mundo comparte el mismo concepto de democracia, lo que no es sorprendente, ya que tales discrepancias son intrínsecas a las sociedades democráticas. La democracia es un concepto muy amplio, con una larga historia y diferentes formas de interpretarlo y aplicarlo.

La tesis principal de este artículo es que los pensadores y activistas anarquistas se han tomado en serio la democracia y han ofrecido un enfoque de la política y la educación que se

asemeja mucho a las ideas desarrolladas por Lipman en sus libros y artículos teóricos (Marshall, 1993). Aunque no hay referencias explícitas a los pensadores anarquistas en las obras de Lipman, estaba familiarizado con sus puntos de vista políticos y mostró interés en el modelo de educación de Tolstoi. Al final de su vida, Tolstoi, un anarquista extraordinario, estableció una escuela en Yásnaya Poliana donde los niños podían aprender sin la presión de maestros y programas, simplemente por el placer de aprender y pensar por sí mismos en un ambiente abierto donde aprendían y trabajaban en compañía de sus compañeros (Tolstoi, 1978). La Yasnaia Polaina fue una escuela similar a las creadas por otros educadores anarquistas como Faure, Pelloutier y Robin. Estaba en consonancia con las reflexiones didácticas de los pensadores anarquistas más importantes, como Bakunin, Kropotkin o Mella.

Lejos del estereotipo del anarquista descrito por Joseph Conrad en su novela *El agente secreto*, los anarquistas han sido y siguen siendo personas que muestran un profundo compromiso con los ideales democráticos a los que apelan los gobiernos de nuestras sociedades para gozar de legitimidad a los ojos de los ciudadanos, aunque la mayoría de las veces estos mismos gobiernos los ignoren impunemente. Trataron de mantener unidos los tres grandes ideales de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad (García, 1986 y 2001). También se dieron cuenta de que estos tres grandes ideales eran una poderosa herramienta para luchar contra los gobernantes despóticos, tanto sociales como políticos.

Al igual que otros socialistas militantes, los anarquistas han sido muy sensibles a la explotación económica de los trabajadores por parte de sus empleadores, aunque pueden diferir en que han insistido mucho más en la opresión que en la explotación. La tesis es que la miseria y la infelicidad social están íntimamente ligadas a las relaciones opresivas que la minoría impone a la

mayoría. El poder corrompe y el poder absoluto corrompe absolutamente, y además el poder atrae a las personas corruptibles. Por esta razón, los anarquistas creen que el poder debe dividirse tanto como sea posible (Goldman, 1969). El objetivo es crear instituciones sociales que impidan el crecimiento de cualquier intento de control y opresión por parte de los poderosos. Por lo tanto, es necesario desempoderar a los poderosos, pero si miramos el problema del poder desde el punto de vista de los oprimidos, es obvio que necesitan más poder, no menos. La libertad nunca se le puede dar a nadie. La libertad nunca es una concesión de la sociedad, sino una conquista de las personas que luchan por el reconocimiento. Esta lucha tiene lugar no sólo en la esfera política, sino en todas las instituciones sociales: la familia patriarcal, la escuela, los sindicatos o las iglesias.

Mientras que los siglos XIX y XX vieron una división política entre los que enfatizaban la libertad individual y los que se preocupaban más por la igualdad social, los anarquistas ofrecieron un enfoque más equilibrado de la vida social. Creían que no había verdadera libertad si no se disfrutaba de la igualdad social. Al mismo tiempo, tal igualdad puede ser negativa si requiere el sacrificio de la libertad individual. Según este enfoque, la clave para una vida social rica es mantener juntas la igualdad y la libertad. Bakunin nos recuerda que nuestra libertad no empieza donde termina la de los demás, como afirmaban los pensadores liberales. Es más bien lo contrario, mi libertad comienza donde comienza la libertad del otro; sólo soy libre si todas las demás personas que me rodean también son libres y reconocen mi libertad como seres humanos libres (Bakunin, 1990). En un mundo donde hay amos y esclavos, hay que tomar partido: o estás con los amos, que oprimen a la gente, o estás del lado de los esclavos que luchan por un mundo libre. Por otro lado, la igualdad no tiene nada que ver con la uniformidad social o la marginación de la iniciativa individual. Más bien, tiene que ver con la expansión del poder en la sociedad, de modo que nadie pueda controlar a los demás (García, 1979).

El frágil equilibrio entre libertad e igualdad puede lograrse a través de otro concepto fundamental del anarquismo, el del apoyo mutuo. No somos lobos esteparios, como sugiere Herman Hesse en su novela, ni vivimos en una guerra de todos contra todos, seres humanos solitarios, pobres, malos, brutales, que claman por un

En un mundo donde hay amos y esclavos, hay que tomar partido: o estás con los amos, que oprimen a la gente, o estás del lado de los esclavos que luchan por un mundo libre

gobernante poderoso que los cuide, como describió Hobbes a sus contemporáneos. Somos seres nacidos en compañía de otros, que desde el principio necesitan de la ayuda de los demás para sobrevivir. Todos tenemos una tendencia innata a cooperar, porque solo aquellos que están dispuestos a trabajar junto con sus semejantes pueden superar las dificultades que plantea el entorno. Kropotkin escribió un hermoso libro, *Apoyo mutuo* (Kropotkin, 1970), en el que refutó las ideas de Huxley y otros darwinistas sociales que abogaban por una versión moderna de la idea hobbesiana de la guerra universal: la vida es lucha y solo los seres humanos más poderosos sobrevivirán.

EDUCACIÓN Y LIBERTAD

Por lo tanto, los pensadores y activistas anarquistas argumentan que es el problema del poder y la opresión lo que más daña a la sociedad. A partir de este análisis, insisten fuertemente en la necesidad de encontrar formas de superar la opresión. Sin embargo, aún queda mucho por hacer, ya que la participación activa de las personas que viven en una sociedad determinada es una condición necesaria para que ésta se convierta en una sociedad democrática, con un gobierno que esté verdaderamente formado por personas que trabajen para el pueblo.

El concepto anarquista de democracia participativa requiere ciudadanos activos e ilustrados. Es un concepto similar al de los políticos y filósofos de los siglos XVII y XVIII, desde Locke hasta Kant. Para estos pensadores, la educación era un elemento necesario en el camino hacia la democracia. Sólo las personas educadas e iluminadas podían expresar claramente sus ideas, luchar por ellas y defenderlas. Hay un dicho anarquista que resume clara y tajantemente el papel que le asignaban a la educación: «La ignorancia es el alimento de la esclavitud» (García, 1986). Mientras el pueblo siga siendo ignorante y analfabeto, no podrá resistir a la dominación.

Section One: Page 46 * * * The Star-Ledger EDUCATION/YOUTH Sunday, August 25, 1991

Educator works to add truth, beauty and justice to 3 Rs

By JOE TERRITO

What would it be like to convert time into space? How can you measure the difference between an inch and a minute?

Educators from all over the world asked such questions during Montclair State College's annual international workshop on teaching philosophy to children. A group of 19 teachers and education students gathered for the two-week session, which ended yesterday, at St. Marguerite's Retreat Home in Mendham Borough.

The program was led by Matthew Lipman, 67, director and founder of the college's Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Lipman is a pioneer in his field who developed a 14-volume psychology curriculum for elementary school students.

His collection includes "Harry Sottlemaier's Discovery," exploring the views of Aristotle and other well-known philosophers through "Harry" and his friends who spend their time reflecting on life's deep questions. Seminar participants gathered around a table to experiment with Lipman's teaching methods in a simulated classroom setting.

During one exercise on analogies, the educators pondered how many ways they could compare humans and dogs. After the group came up with a list including weight, color, language and character, Nigerian philosopher John A.I. Bewaji asked, "Could we, from that comparison, go back and say that a dog is a human?"

The meeting produced many more questions than answers. But they were the "tough questions," according to Lipman, who said elementary pupils exposed to his program have improved their reasoning capabilities and reading comprehension.

Robert Pilat, a Polish philosopher who recently established a community school in Warsaw, attended the session because he is trying to introduce the philosophy education program to elementary teachers in his homeland. He explained that change is sweeping Poland's political system and its schools, giving him an opportunity to introduce his ideas to the nation's education transfer when he returns.

Pilat, 32, said open discussions that challenge values are important to strengthening democracy in the formerly communist nation.

"Now that we have this political freedom, we don't even know how to use it. We are trying to make ourselves aware of the problems we will be dealing with," Pilat said.

He added that philosophical thinking will help the Polish people learn how to choose their art, politics and literature, selections that used to be dictated by the government. He noted Lipman's books ease children into the subject of reasoning.

"This combines children's language and children's plots with very important topics," Pilat said. "It will make them

sensitive for that in the future," preparing elementary students for the free flow of ideas at western-style universities.

But Pilat and his Soviet colleagues sometimes found it hard to concentrate while military leaders staged a coup in the U.S.S.R. last week. Pilat was interpreting for Russian-speaking educators Ludmila Baranskaya and Margarita Dudina of Ural State University in Sverdlovsk.

"At the first moment, they were very upset," Pilat said, noting that the Soviets changed their flight reservations for an earlier trip home after hearing of political unrest there. "They are scared," he said.

But Lipman was preoccupied with another battle: how to persuade elementary teachers to include philosophy in their lesson plans.

"Philosophy is largely ignored. It is considered irrelevant to elementary education," said Lipman, pointing out that although his curriculum is used in 8,000 American schools, it is taught in very few New Jersey schools. The books have also been translated into 15 other languages for 5,000 more schools in 25 countries.

"Kids should have the feeling they don't have to solve the problems they are talking about. Children need practice in making judgments," Lipman said, in support of his curriculum. "This is a place where they can take whatever time they want to study what they want."

He said some educators don't know where philosophy fits into elementary studies. After pushing for integrating his subject with English courses in the 1970s, Lipman now supports teaching philosophy as a separate topic.

"Philosophy is a funny business. In a way, it's one of the humanities, in some ways it resembles the sciences," he said.



Matthew Lipman, right, director of Montclair State's Institute for Advancement of Philosophy for Children, talks to Felix Garcia, a participant in the international workshop.

Habría sido más fácil para las minorías adineradas mantener el control sobre los asuntos sociales, económicos y políticos.

Durante el siglo XIX, grandes sectores de la clase obrera lucharon por mejorar las condiciones de trabajo y por conquistar el derecho a participar y controlar las instituciones políticas. Se dieron cuenta de que tenían que acceder al sistema educativo para recibir la educación que necesitaban para aspirar a mejores empleos y a un estatus social más alto. Los anarquistas, sin embargo, aspiraban a la igualdad y al apoyo mutuo. Por lo tanto, no insistieron en el tema de la igualdad de oportunidades, porque tal enfoque parece estar de acuerdo con una competencia social en la que los ganadores obtienen el estatus social más alto, limitando sus demandas de justicia a la lucha por el estatus social como una lucha justa. Por el contrario, los anarquistas están más bien interesados en una sociedad en la que todos tengan las capacidades suficientes para contribuir a una mejor vida social en general, en la que todos reciban de acuerdo con sus necesidades y contribuyan de acuerdo con sus

Sólo las personas educadas e iluminadas podían expresar claramente sus ideas, luchar por ellas y defenderlas

Los anarquistas se han dado cuenta, sin embargo, de que el control social a menudo se basa en el uso de una prensa «libre» que apoya la ideología de la clase dominante

capacidades, una sociedad gobernada por la cooperación y no por la competición. En consecuencia, el propósito de la educación era formar individuos libres y responsables, críticos y cooperativos, con el deseo de trabajar hacia la realización de sus aspiraciones personales sin sacrificar las aspiraciones de quienes los rodeaban.

Para ello necesitamos educación, pero no cualquier educación. Desde el comienzo de la escolarización universal y obligatoria en las sociedades modernas, los anarquistas han criticado el papel de la escuela como un poderoso instrumento de control social. Anticipándose a los astutos análisis de Foucault sobre el papel disciplinario de la escuela en la creación de personas «normales», los teóricos anarquistas denunciaron la escuela como un sistema en el que las relaciones de poder eran omnipresentes (Brossio, 1994). Los maestros, trabajando en un sistema que tenía sus propias reglas internas de funcionamiento, disciplinaban y castigaban a los niños, subordinando la educación a la tarea primordial de inculcar la obediencia y la sumisión en las mentes de esos niños. Esta ha sido una crítica constante, apareciendo con los padres fundadores del anarquismo, como Bakunin, y continuando en el periodo de Paul Goodman (Estados Unidos en los años cincuenta y sesenta), y continuando hoy (Goodman, 1960; Díaz y García, 1974; Chomsky, 2006). Por esta razón, muchos anarquistas decidieron crear sus propias escuelas, como La Ruse de Faure en Francia o la escuela racionalista de Ferrer Guardia en España.

A. S. Neill compartía este punto de vista cuando fundó su famosa escuela en Summerhill. La escuela de Neill es un buen ejemplo de un modelo educativo cercano al de los anarquistas. Sin embargo, Summerhill carecía del ímpetu social y político de los pensadores anarquistas, gente seriamente comprometida con los problemas sociales y políticos. Fue precisamente este compromiso político el que llevó a los anarquistas a

extender su idea de personas ilustradas y sociedad libre a una esfera social más amplia. Publicaron libros, folletos, revistas y periódicos, establecieron escuelas para adultos, especialmente para trabajadores, y todo esto con el objetivo de denunciar una sociedad opresiva, invitando a las personas a unirse a ellos en el sueño de una sociedad libre y justa basada en el apoyo mutuo (Lida, 1973). Así lo expresó Buenaventura Durruti en una célebre frase pronunciada durante la guerra civil: «llevamos un mundo nuevo en el corazón», un mundo nuevo que querían compartir con todos los seres humanos, ayudándoles a romper las cadenas de la opresión y la explotación. Al final, fueron los trabajadores los que construyeron los palacios y las ciudades y después de la revolución los volverían a construir, esta vez nuevas y mejores casas para el pueblo, no palacios para los poderosos.

Al mismo tiempo, una prensa libre y abierta, en la que se haga un esfuerzo permanente por difundir las ideas, es una condición necesaria para una democracia digna de ese nombre. Los anarquistas se han dado cuenta, sin embargo, de que el control social a menudo se basa en el uso de una prensa «libre» que apoya la ideología de la clase dominante. Noam Chomsky utilizó una frase de un periodista de la década de 1930 como título de un libro en el que ofrece una cruda descripción de la situación (Chomsky y Herman, 1988). La prensa libre se había convertido en la nueva herramienta de la clase dominante para asegurar el control social. Una combinación de propaganda, noticias distorsionadas y mentiras descaradas contribuyó a la creación de consenso. Walter Lipman, junto con otros filósofos como Ortega en España, pensaba que el mundo se estaba volviendo demasiado complejo para que la mayoría de los ciudadanos lo entendieran. La prensa se dio a la tarea de fabricar consensos de tal manera que la élite pudiera obtener un control efectivo sobre la estabilidad social. La democracia se reduce así a la dominación de una élite social que, como en el siglo XVIII, gobierna para el pueblo pero sin el pueblo. Esta élite propone un despotismo benévolo e ilustrado. En realidad, gobierna para su propio beneficio.

Aunque las ideas de Dewey sobre este tema pueden estar cerca de las declaraciones de Lipman, y algunas personas en el círculo intelectual de Dewey simpatizan con la idea de una élite gobernante, el propio Dewey creía que el público, es decir, el pueblo, podía formar una «Gran

Comunidad» capaz de ser educado sobre los problemas sociales y políticos, hacer juicios bien informados y llegar a soluciones a los problemas sociales. La democracia para Dewey, como para los anarquistas, es un proceso continuo de comunicación abierta y pública en el que los prejuicios tienen la oportunidad de ser contrarrestados y en el que una mayoría activa de personas educadas e informadas logra evitar que una minoría privilegiada tome el control de la vida social (Dewey, 2004).

EMPODERAR A LOS NIÑOS

La contribución que la educación puede hacer a la enseñanza depende en gran medida del estilo de educación que ofrezcamos a los niños y jóvenes. Como pensaban Paul Goodman y los anarquistas clásicos, la mayor parte del sistema educativo está orientado a adoctrinar a los niños, asegurando que luego, como adultos, acepten las normas sociales preestablecidas. Una de las lecciones fundamentales que aprenden los niños en la escuela es que hay personas que dan órdenes y que lo mejor y más seguro es someterse a su autoridad y poder; en otras palabras, aprenden a obedecer sin quejarse. La interiorización profunda de la disciplina y la obediencia son resultados indiscutibles del sistema educativo. En esta sociedad en la que una minoría conserva el control de la vida social, la clase dominante utiliza la escuela como la herramienta perfecta para imponer sus objetivos, que no son otros que la preservación del estatus de la clase dominante y su capacidad para oprimir y explotar lo necesario (Mella, 1978). Si queremos una educación que estimule las relaciones democráticas, debemos dejar de convertir a todos los niños en ladrillos en el muro de la opresión. Debemos derribar los muros opresivos de la escuela, la no educación ofrecida por los maestros ordinarios, y hacer exactamente lo contrario: dejar a los niños en paz, ayudarlos a ser libres y capaces de pensar por sí mismos.

Bakunin compartía con muchos de sus contemporáneos la idea de que los niños eran personas «discapacitadas», que buscaban y necesitaban el control y el cuidado de los adultos para superar los problemas de su vida cotidiana. Sin embargo, insistió en la necesidad de educarlos de tal manera que su formación fuera un crecimiento ininterrumpido de la libertad. Aunque es necesario mantener un control estricto sobre las actividades de los niños en los primeros años

de escolarización, este control debe ir disminuyendo paulatinamente hasta desaparecer por completo al final del periodo escolar obligatorio. El proyecto social del currículo escolar, ya sea oculto o abierto, abarca desde un programa centrado en la autoridad hasta el más alto nivel de libertad. La única manera de aprender a ser libre es ejerciendo la propia libertad (Brossio, 1994).

En muchas escuelas, el proceso va exactamente en la dirección opuesta. Cuando los niños comienzan la escolarización obligatoria, es normal que tengan una mente abierta, llena de curiosidad y asombro. Están constantemente haciendo preguntas, porque el mundo que les rodea es una fuente inagotable de experiencias, y observan el mundo con asombro. Tratan de dar sentido a sus experiencias y vidas y tratan de organizar sus pensamientos para decidir qué hacer. Con el paso del tiempo y la escuela, sin embargo, ocurre una cosa curiosa: pierden gran parte de esa frescura original. Se dan cuenta de que muchas preguntas son inapropiadas, ya que interiorizan que el proceso de aprendizaje es un proceso de interiorización del conocimiento y las normas de los adultos. Los estudiantes comienzan a verse a sí mismos como recipientes vacíos que deben llenarse con maestros, cuyo papel está más cerca del de señor o amo que del de un compañero cariñoso, compasivo y solidario (Meirieu, 1998).

Los pensadores anarquistas del siglo XIX, influenciados por las ideas de Rousseau sobre la infancia y la educación, argumentaban que los niños nacen libres y buenos y que pierden su libertad y bondad ante las influencias sociales. La única forma de contrarrestar este triste desarrollo es ofrecer a los niños un modelo educativo diferente, en el que los propios niños se conviertan en el centro de atención. Desde este punto de vista, sostenemos que las diferencias entre niños y adultos son diferencias de grado, nunca de tipo, tienen las mismas habilidades latentes, aunque carezcan de la experiencia, competencia lingüística y otras habilidades sociales y cognitivas necesarias para vivir en un mundo social complejo.

La interiorización profunda de la disciplina y la obediencia son resultados indiscutibles del sistema educativo



Los niños no son recipientes vacíos para ser llenados con ideas obsoletas y estancadas. Tampoco podemos reducir la educación a un proceso de transmisión a los niños de las reglas y habilidades que los maestros creen que necesitarán en el futuro. Los niños son individuos, seres humanos únicos e irrepetibles. Deben descubrir su propio camino en el mundo en el que viven, un mundo al que solo podrán enfrentarse si estimulamos las habilidades que les permitan construir su personalidad y las herramientas con las que puedan contribuir a una transformación social que les permita avanzar hacia un mundo más justo. No queremos que se conviertan en ciudadanos obedientes en nuestras sociedades opresivas, como señaló Ricardo Mella. Tampoco decimos que tengan que crecer para convertirse en buenos anarquistas. En cambio, el desafío es ayudarlos a pensar por sí mismos y convertirse en quienes son.

Por lo tanto, debemos tratar a los niños desde el primer momento como personas en todos los aspectos; tenemos que escucharlos y tomar en serio sus preguntas y sugerencias. Debemos cultivar sus habilidades de pensamiento y afectivas, todas esas habilidades que el ser humano

necesita para criticar lo que hay que criticar en nuestra sociedad y para descubrir nuevos caminos, muy diferentes a los que recorrieron sus antecesores, padres, madres y maestros. También debemos cultivar su carácter, especialmente los rasgos de autofuerza y coraje para transformar la sociedad (Red, 1944). La lucha por el reconocimiento no es fácil y tendrán que ser fuertes y valientes para enfrentar a los enemigos de una sociedad libre, igualitaria y fraterna. No hay otra forma de desarrollar estas habilidades que transformar la escuela en un lugar seguro y democrático donde los niños tengan la oportunidad de ponerlas en práctica.

Todos los que están familiarizados con Filosofía para Niños pueden percibir fácilmente las similitudes, o incluso las superposiciones cercanas, entre estos ideales anarquistas y el énfasis del programa en transformar la clase en una comunidad de investigación, una comunidad caracterizada por el diálogo y cooperativamente formada por las contribuciones reflexivas y razonadas de aquellos que participan en ella. Trabajamos para fomentar una comunidad comprometida con el empoderamiento de los niños que, como señalan Sharp y Splitter, es un lugar donde las personas experimentan el diálogo entre sí como iguales y pueden participar en una investigación pública y compartida. Si los niños tienen la oportunidad de tener esta experiencia, es probable que con el tiempo puedan desempeñar un papel activo en la formación de una sociedad democrática (Splitter y Sharp, 1995). Es una comunidad que va más allá de los muros de la escuela, permitiendo que toda la escuela se convierta en una institución verdaderamente democrática.

La idea crucial de la colaboración como corazón del proceso educativo es también una de las ideas básicas de la teoría y la práctica educativa anarquista. Aunque la ideología libertaria suele identificarse, y con razón, con el fuerte valor que se otorga al individuo, su insistencia en el valor del apoyo mutuo también es de extraordinaria importancia. Fue un anarquista, Kropotkin, quien se opuso firmemente a las ideas de los darwinistas sociales como Huxley, quien propuso una versión hobbesiana de la propuesta de Darwin sobre la supervivencia del más apto en la lucha por la vida. Kropotkin, basándose en sus argumentos y en la evidencia empírica acumulada como geógrafo en Siberia, sostenía una interpretación comunitaria: en la lucha por la vida, los que colaboran con otros seres en la lucha con

Transformar la clase en una comunidad de investigación, una comunidad caracterizada por el diálogo y cooperativamente formada por las contribuciones reflexivas y razonadas de aquellos que participan en ella

el medio ambiente son los que sobreviven. Por lo tanto, es el apoyo mutuo y no la lucha universal y constante la verdadera fuerza motriz de la evolución (Kropotkin, 1970).

Por esta razón, los anarquistas han tratado de mantener un equilibrio entre el individuo y la comunidad. Nadie debe arrodillarse ante nadie, especialmente ante aquellos que pretenden superioridad intelectual o económica en un intento de justificar sus injustos privilegios políticos y sociales. No nacimos para vivir de rodillas, siempre mendigando el favor de los poderosos; nacimos libres y debemos seguir siendo libres, luchando por ello. Como dejó claro el señor Proudhon, la vida social debe basarse siempre en el libre acuerdo entre los seres humanos, en pactos a los que se adhiere libremente y que incluso pueden romperse libremente cuando se comprende que las consecuencias no son aceptables para el desarrollo personal (M. Proudhon, 1970). Al mismo tiempo, las personas necesitan cooperación y siempre están dispuestas a establecer las condiciones para una cooperación justa. La lucha por el reconocimiento y el apoyo mutuos están estrechamente vinculados.

Por lo tanto, la única forma en que la escuela puede convertirse en una institución liberadora es encontrar este equilibrio entre el empoderamiento individual de los niños y la promoción del aprendizaje cooperativo. Este es también el sentido más profundo de la comunidad de indagación: organizar un ambiente en el que, como decía Freire, nadie enseñe a nadie y los seres humanos se eduquen en comunidad. La relación educativa básica entre estudiantes y docentes ya no sigue el modelo tradicional de arriba hacia abajo. Más bien, los niños descubren que pueden aprender de sus compañeros; Además, descubren y comprueban que el carácter cooperativo de la comunidad investigadora, comprometida en la búsqueda de la verdad, es precisamente la característica que marca la diferencia. Están en un ambiente donde los maestros facilitan el diálogo abierto entre los niños, un diálogo en el que cada uno puede defender su punto de vista, siempre y cuando ofrezca las mejores razones que conoce. También aprenden a escuchar atentamente el punto de vista de sus compañeros, en caso de que sus razones sean más fuertes y puedan convencerlos de la necesidad de cambiar sus ideas preconcebidas. Es un enfoque totalmente coherente con la comunidad de descubrimientos científicos preconizada por Peirce, pero también un buen modelo de sociedad

Este es también el sentido más profundo de la comunidad de indagación: organizar un ambiente en el que, como decía Freire, nadie enseñe a nadie y los seres humanos se eduquen en comunidad

ilustrada como el imaginado por Kant y otros filósofos del siglo XVIII. Por último, es muy similar al modelo de sociedad anarquista por el que lucharon Proudhon, Bakunin y Kropotkin, los padres fundadores del anarquismo.

NO EXISTE UNA SOLUCIÓN DEFINITIVA A LOS PROBLEMAS HUMANOS

Todo el enfoque de la comunidad investigadora va acompañado de la propuesta falibilista de Peirce, una tesis epistemológica coherente con el método científico desarrollado por la tradición occidental. De acuerdo con las ideas filosóficas de Peirce sobre el conocimiento y las creencias, no hay creencia, opinión o punto de vista que esté tan bien justificado y respaldado por evidencia tan sólida que no pueda ser falso tarde o temprano. El falibilismo apoya la tesis de que no hay justificaciones definitivas o concluyentes para nuestras creencias. No es una actitud escéptica hacia el conocimiento o la posibilidad de justificar nuestras creencias. Simplemente enfatiza la necesidad de una búsqueda permanente de la verdad, un largo proceso en el que cada nuevo juicio representa solo un momento de descanso intelectual que nos lleva a nuevos problemas y nos permite recuperar la energía para seguir buscando la verdad.

El falibilismo refuerza el valor de la comunidad investigadora en el sentido de que, en el momento en que una persona admite la posibilidad de estar equivocada, independientemente de cuánta razón crea que tiene, estará dispuesta a escuchar atentamente las opiniones de los demás y los argumentos que presentan, con el fin de avanzar en algo tan importante como la búsqueda de la verdad. Las personas que forman parte de una comunidad de investigación quieren que sus ideas pasen por el filtro de las creencias y opiniones de otros miembros de la comunidad. Incluso si están convencidos de la

validez de sus creencias, siguen siendo conscientes de que sus puntos de vista son inconsistentes y provisionales y que se volverán más fuertes y estables cuando estas creencias se fabriquen conjuntamente en una comunidad de investigación. Nadie en la comunidad tiene un punto de vista privilegiado desde el cual resolver discusiones o desacuerdos. El objetivo final de una comunidad investigadora no es llegar a un acuerdo o consenso, sino buscar la verdad. Este compromiso implica la posibilidad, o incluso la necesidad, de que la discusión compartida termine en desacuerdo. Los participantes nunca renuncian a sus creencias más profundas para obtener la aceptación o la conformidad del público; solo cambian sus ideas cuando alguien más ofrece mejores argumentos.

Esta ha sido también la posición del anarquismo. Como casi todos los socialistas del siglo XIX, los anarquistas adoptaron una interpretación izquierdista del método dialéctico de Hegel, según el cual la realidad consistía en un movimiento «dialéctico» progresivo que se desarrollaba en tres momentos, tesis, antítesis y síntesis. Este movimiento constante de contradicción y negación conduce a un mundo racional y a una unidad reconciliada, lo que permite superar ambos extremos y llegar a una unidad superior. Hay, sin embargo, dos diferencias importantes entre el uso de la dialéctica por parte de los anarquistas y el de otros socialistas, particularmente Marx y sus seguidores. Para Proudhon, como para la mayoría de los anarquistas posteriores, no existe una etapa final o síntesis en la que se logre la unidad y la reconciliación como consecuencia del proceso dialéctico (Díaz, 1975).

Después de cada revolución social en la que se resuelven o superan algunas contradicciones básicas, aparecen nuevas contradicciones similares y la gente tiene que luchar de nuevo contra las relaciones sociales opresivas. La dialéctica anarquista está más cerca de la de Heráclito que de la de Hegel; son conscientes del peligro de aceptar una síntesis social final. Desde el principio fueron conscientes de la tendencia a

interpretar el nuevo orden social revolucionario de una manera totalitaria. Es el caso de la defensa marxista de la dictadura del proletariado, una tendencia autoritaria prevalente entre los socialistas contra la que los anarquistas han luchado incansablemente. Si aceptamos una dictadura, por temporal que sea, se convertirá en permanente. El poder y la opresión se reproducen; siempre son el medio equivocado para un buen fin.

El enfoque típicamente marxista de la síntesis dialéctica también ha conducido a otra consecuencia equivocada y peligrosa. Los dirigentes de los partidos socialista y comunista se veían a sí mismos como la vanguardia consciente de la clase obrera; se ven a sí mismos como el pueblo en posesión de la conciencia de clase correcta, los únicos capaces de interpretar la realidad social y decidir las políticas correctas y necesarias para destruir las relaciones sociales capitalistas obsoletas y construir una nueva sociedad proletaria sin opresión ni explotación. La consecuencia final de esta interpretación de la dialéctica es un orden social diferente, pero también bastante similar: es una estructura jerárquica dirigida por una clase dirigente minoritaria «ilustrada», con una gran mayoría educada para aceptar las ideas de estos líderes ilustrados y obedecer sus órdenes. Se olvida la insistencia en la autonomía autogestionaria de la clase obrera y ya no es necesario que los trabajadores piensen y actúen por sí mismos. Basta recordar la evolución de la Revolución Rusa desde sus comienzos para darse cuenta de lo acertada que era la crítica anarquista.

La contribución de Kropotkin también fue fundamental para superar la versión «totalitaria» de la dialéctica. De esta manera, ayudó a que las ideas anarquistas se arraigaran más en el método científico, cerca del enfoque falibilista que forma parte de los pilares de la comunidad investigadora. Kropotkin consideraba al anarquismo como la mejor hipótesis para explicar la evolución de la sociedad y sus problemas. Utilizó los procedimientos de la investigación científica tal como los había utilizado en su trabajo de campo en Liberia y en sus primeros trabajos sobre economía y política (Kropotkin, 1977). Sus análisis y propuestas de política se basaron en la recopilación de datos empíricos y medibles, sujetos a principios específicos de razonamiento. Recopiló datos de la observación para descubrir en el presente la omnipresencia de la cooperación social en todos los niveles de la sociedad. La autocorrección y el escrutinio cuidadoso por

Tanto los anarquistas como los filósofos están de acuerdo en que la cooperación y la colaboración son los requisitos previos para una sociedad fraternal

parte de otros científicos sociales y políticos eran requisitos previos para una comprensión diferente de la sociedad. Desde este punto de vista, las clases trabajadoras y los campesinos no eran simplemente obedientes, sino personas capaces de participar en la construcción de una nueva sociedad libertaria.

CONCLUSIÓN

Filosofía para Niños es hoy un programa educativo bien definido, pero al mismo tiempo, fiel a sus principios, es una propuesta abierta en la que conviven diferentes estilos y formas de trabajar, manteniendo el mismo ambiente familiar. Su compromiso con una sociedad democrática, la autonomía, la actividad y la libertad de pensamiento de los niños no está vinculado a ninguna idea o creencia política específica. Después de más de veinte años de trabajar con el programa, asistir a muchas conferencias internacionales y leer muchos artículos y libros, he conocido a personas con diferentes visiones políticas, aunque la mayoría de ellas están en lo que podemos llamar el sector «progresista» o «de izquierdas» del espectro político.

Sin embargo, el objetivo fundamental de este artículo es resaltar la fuerte relación entre el anarquismo y la filosofía para niños. Aquellos que vienen de una tradición anarquista, como yo, descubrirán inmediatamente las fuertes similitudes entre la forma de entender la educación presente en la filosofía para niños y la expresada por los teóricos y militantes anarquistas. Esto se puede ver tanto en los enfoques educativos generales como en las actividades pedagógicas más concretas. El estilo anarquista de enseñanza es muy cercano al estilo habitual percibido en la comunidad dedicada a hacer filosofía con niños.

Además, resulta que los compromisos democráticos de la filosofía infantil están muy en sintonía con las propuestas políticas y sociales del anarquismo. Existe un interés similar en la democracia participativa, en la que todos los ciudadanos tienen el derecho y el deber de participar en la gestión de los asuntos sociales y en la toma de decisiones. El objetivo educativo es que ya no haya amos y esclavos, sino personas libres que defiendan sus ideas en un diálogo abierto. También comparten la insistencia en la simpatía por los demás y el apoyo mutuo como fuerza vinculante esencial de la vida social. Tanto los anarquistas como los filósofos están de acuerdo

en que la cooperación y la colaboración son los requisitos previos para una sociedad fraternal. En ambos casos, nos encontramos con personas que se han tomado en serio la democracia y quieren ser coherentes con sus principios.

REFERENCIAS

- Bakunin, Mijail (1990): *Escritos de filosofía política*. Editado por G. Maximoff. Madrid: Alianza. 2 vols.
- Brosio, Richard A. (1994): *Una crítica radical y democrática de la educación capitalista*. Nueva York: Peter Lang
- Chomsky, Noam (2006): *Sobre la democracia y la educación (vol. 2): Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Chomsky, Noam. y Herman, Edward (1988): *Fabricación del consentimiento. La economía política de los medios de comunicación de masas*. Nueva York: Pantheon.
- Dewey, John (2004): *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata
- Díaz, Carlos (1975): *El anarquismo como fenómeno político moral*. Messico: Editores Mexicanos Unidos.
- Freire, Pablo (2002): *Pedagogia degli oppressi*. Madrid: Siglo XXI.
- García Moriyón, Félix (2002): «Matthew Lipman. Una autobiografía intelectual» in García, F. (Ed): Matthew Lipman: *Filosofía y educación Madrid*: Ed. De la Torre. Cap. 1.
- (2001) *Senderos de Libertad*. Madrid: Libre Pensamiento.
- (1986) *Del socialismo utópico all'anarquismo*. Madrid: Cíncel
- (eds.) (1986) *Escritos anarquistas sobre la educación: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier*. Madrid: Zero 1986.
- (1979) *Pensamiento anarquista español. Individual y comunitario*. Madrid: Universidad Complutense.
- Goldman, Emma: *Anarquismo y otros ensayos*. Nueva York: Dover 1969.
- Goodman, Paul (1975): *Problemas de la juventud en Barcelona. La sociedad organizada*. Península.
- Kropotkin, Peter (1970): *Apoyo mutuo*. Algoritmo: Cero
- (1977): «Ciencia moderna y anarquismo» en Kropotkin, P.: *Panfleto revolucionarios I*. Ed. R. Badwin. Barcelona: Tusquets.
- Lida, Clara (1973): *Antecedentes y desarrollo del movimiento obrero español (1835-1888)* Madrid: Siglo XXI.
- Lipman, Matthew: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre, 1997
- Marshall, Peter H. (1993): *Exigir lo imposible. Una historia del anarquismo*. Hammersmith, Londres: Harper Collins.
- May, Todd G. (1995): *La filosofía política del anarquismo post-estructuralista*. Pensilvania: University State University of Pennsylvania Press.
- Meirieu, Philippe (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mella, Ricardo (1974): *Forjando un mundo libre*. Madrid: La Piqueta.
- Proudhon, Pierre Joseph (1977): *El principio federativo* Madrid: Editora Nacional.
- Read, Herbert (1944): *La educación de los hombres libres*. Nueva York: Freedom Press
- Splitter, Laurance y Sharp, Ann M.: *Enseñar a pensar mejor. La comunidad de investigación en el aula*. Melbourne: ACER 1995.
- Tolstoj, Lev (1978): *La escuela de Yasnaia Poliana*. Madrid: Júcar.

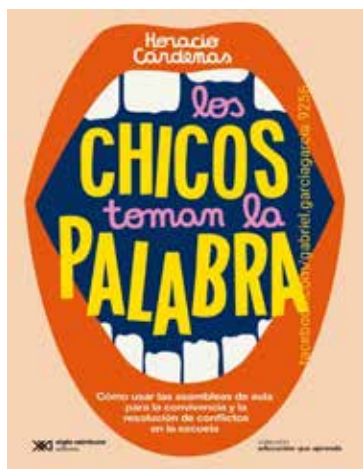
LOS CHICOS TOMAN LA PALABRA

Cómo usar las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela

Horacio Cárdenas

Siglo XXI. Buenos Aires, 2022

Reseña por Maxi de Diego, mayo 2025



Me llega la información de este libro del educador, formador del profesorado y escritor Carlos Lomas en esta red social (frecuentemente nos proporciona lecturas muy sugerentes):

<https://www.facebook.com/profile/100004310088087/search/?q=Los%20chicos%20toman%20la%20palabra>

A medida que iba avanzando en la lectura, se asentaba la sensación de que estaba leyendo un libro importante. A pesar de que ya no me dedico a la enseñanza formal, y que mi relación con ella se limita a colaboraciones esporádicas en forma de talleres o en cursos de

verano, considero que este libro me ayuda a tener una visión de la práctica y la teoría educativa que me sigue siendo útil por dos motivos. Uno, por la sensación de que me interpela y dialoga con mi tarea de tantos años, en los que hubiera sido de gran ayuda y apoyo en momentos de duda y soledad. Y dos, porque me resulta imposible dejar de pensar que otra educación es posible, y creo que este ensayo puede contribuir a ello.

La reflexión de Horacio Cárdenas en torno al asamblearismo en las aulas no adopta ninguna etiqueta, por eso inscribirla en la tradición de la pedagogía libertaria no es algo imprescindible, si bien es certero reconocer el peso que la asamblea tiene en la práctica de los movimientos anarquistas y en la trayectoria histórica de la enseñanza basada en sus ideales.

Para quienes, como el que esto escribe, dedican parte de su tiempo en indagar en propuestas y reflexiones de personas seguidoras de esta línea pedagógica (con el convencimiento de poder encontrar ideas con las que rellenar algunos de los vacíos que observamos a nuestro alrededor), este

libro puede resultar gratificante al revelarnos que su práctica en la actualidad no solo es posible, sino también recomendable, deseable y necesaria.

La exposición de la participación del alumnado en las aulas sigue una metodología muy sugerente desde el primer momento y dota a la lectura de un atractivo digno de subrayar, en torno a tres elementos:

- La explicación de la práctica diaria que recoge de forma destacada las voces del alumnado.

- La reflexión teórica a partir de la práctica.

- La reflexión sobre la práctica en diálogo con la reflexión teórica.

El proyecto pedagógico del que nos habla nace en un contexto de vulnerabilidad social, en un barrio popular donde la escuela se convierte en un refugio y una oportunidad de cambio. Recoge la experiencia de más de once años en una escuela de primaria del arrabal porteño. Desde tercero a séptimo grado.

En el capítulo uno, «Necesidad de la asamblea», Cárdenas nos habla de aprendizaje a través de lo colectivo:

«Para que un estudiante aprenda en la escuela es indispensable un grupo de trabajo. Un individuo que interactúa en solitario con un problema no aprende lo mismo que compartiendo con otros, discutiendo, escuchando diferentes voces, enfrentando distintas formas de acercarse al mundo. Así se tensa la propia manera de actuar, se cuestionan las estructuras del

pensamiento, y esto posibilita el aprendizaje¹».

También en este capítulo inicial incide en los temas de las asambleas, en las formas de organizarlas, nos da consejos sobre su práctica, para qué sirven, su eficacia como dispositivo pedagógico, la colaboración y reflexión con compañeros y compañeras para superar la ausencia de formación en la carrera docente...

En el segundo capítulo enfrenta la relación del uso de las asambleas con el vínculo pedagógico de la maestra: su función, su posición, su participación como *«sembradora de interrogantes genuinos»*. *«Queremos convertir en preguntas los vínculos, los roles y las actitudes que entrelazan el trabajo colectivo»*. *«(...) la docente es responsable de horizontalizar, tanto como pueda (y acaso más), el ejercicio del poder»*. Se afirma también la ausencia de recetas y que el método se construye explorando y errando. Importante me parece la constatación de la necesidad de transferir el *«dominio y jurisdicción»* del aula *«a quienes en verdad les corresponde»*.

Nuevamente hemos de recordar a la pedagogía libertaria porque, sin abandonar el segundo capítulo, ubica sus propuestas en aquellas corrientes (Escuela Nueva rioplatense,) que se posicionan a favor de tener en cuenta los intereses o iniciativas del alumnado. Y plantea el reto de su articulación con los contenidos curriculares o los *«corozos universales de la cultura»*.

Para finalizar este apartado, Cárdenas reivindica la



Horacio Cárdenas



extensión de la asamblea a cada una de las materias. *«Si no, la asamblea sería un lapsus libertario en medio del discurso de la alienación, un pantano verborrágico en la aridez domesticadora»*. Y recomendamos la lectura de su inspiradora posición ante el concepto de inclusión.

De forma recurrente el texto continúa profundizando en el porqué de las asambleas, su utilidad, su manejo, su

significado político: *«Ponerle palabras a lo que nos pasa es una necesidad y, por tanto, un derecho. Esa es una de las primeras funciones de la asamblea»*. En este tercer capítulo, *«Palabras que crean»*, reflexiona además sobre el poder transformador de lo dicho en la colectividad, las formas de la argumentación y los silencios.

En el cuarto, relaciona el proceso asambleario con los juegos cooperativos que sirven

¹ Me gusta recordar en este momento lo expuesto por Félix Carrasquer en su *Una experiencia de educación autogestionada*. Yo lo leo en una edición del autor, pero veo que está editado ahora por Descontrol.

como motor. Nos explica algunos de utilidad en su práctica docente ya que «*Cuando algo se vuelve metáfora es más fácil hablarlo*». En el repertorio que nos presenta con una explicación detallada observamos que todos ellos evidencian la necesidad de cooperación. En uno de ellos, la cornisa, resalta: «*Como cualquier conocimiento, la solidaridad no se enseña solo con afiches o eslóganes: se aprende desde el cuerpo y los abrazos*».

Horacio Cárdenas no se amilana a la hora de afrontar conceptos claves en el discurso educativo y confrontarlos con la experiencia que nos está presentando. Así, en el quinto capítulo aborda la disciplina escolar y expone algunos de los enfoques desde una posición crítica. Lo digo con sus palabras porque expanden sinceridad: «*Pero nuestros ensayos de justicia comunitaria en el aula, entendida como un proceso sereno de identificación de los problemas, de indagación de las causas y de propuestas revisables de solución, nos dieron más que interesantes frutos, tanto por sus consecuencias concretas en la convivencia como por los reflexivos aprendizajes que los sostuvieron*». (...) «*La circulación de la palabra serena, reflexiva y paciente es el mejor freno para la brutalidad. Un gran remedio para un gran mal*».

Desde la verdad de las aulas, afronta la disciplina desde la necesidad de una mínima organización para el trabajo comunitario. De esta manera,

la convivencia «*se funda en las ganas de hacer, en el placer de resolver comprendiendo y de buscar con otros*». Para terminar el capítulo, comenta otros asuntos relacionados como el acoso escolar o el conflicto.

En el capítulo 6 se posiciona sobre la autoridad y el respeto. Y a estas alturas de la lectura ya no nos sorprende su enfoque: «*Ni mano dura ni mano blanda: en la escuela juntamos manos firmes con manos tiernas en un abrazo fraterno*». Nos va a hablar del deseo, de aprender y de enseñar («*Las ganas de enseñar son tanto más convincentes que cualquier respeto exigido*»). Nos habla del amor, imprescindible, y a mí se me va la cabeza a aquel hermoso libro de mi compañera de instituto, Ma Milagros Montoya: *Enseñar: una experiencia amorosa*². Y de las violencias, analizadas desde diferentes posiciones, pero constantemente como reflejos de otras violencias:

«*Hablamos también de violencias didácticas que se nos escapan sin intención: el desparramo de contenidos inabarcables y ajenos al sujeto que aprende, la expropiación ideológica de su historia y su presente, la distancia entre el conocimiento presentado y las lecturas cotidianas del mundo que realizan los estudiantes, la delegación de la tarea didáctica en libros de textos inadecuados; en síntesis: la pura exigencia sin enseñanza a cambio*».



Y continúa revisando otros conceptos fundamentales en el proceso de enseñanza, que a pesar de su enjundia, nos transmite con un soplo de animosidad: el trabajo docente, la autoridad y la libertad. El acercamiento a la concepción de esta última nos conduce nuevamente a uno de los rasgos caracterizadores de la pedagogía libertaria (el componente solidario como fundamento de la expresión individual)³. «*Es explorar hasta encontrar sus fronteras, sus confines, para trazar un mapa del territorio donde el yo se convierte en nosotros. Es lo que nos permite cuestionarnos qué hacer con lo que hicieron de nosotros*».

En el siguiente capítulo, el séptimo, vincula las asambleas con la afectividad. Me parece muy sugerente por la

² Editado por Sabina editorial en 2008.

³ «Luego no podemos olvidar un instante que estos dos dinamismos humanos —libertad y solidaridad— han de cultivarse de modo simultáneo; ya que, donde no hay solidaridad la libertad es imposible y viceversa.» Félix Carrasquer, *La escuela de militantes del Aragón. Una experiencia de Autogestión de Análisis Sociológico*. Lo leo en Ediciones Foil, Barcelona, 1978. En la actualidad publicado por Descontrol.

verdad que transmite a través de las voces de chicos y chicas y el apoyo comunitario que refleja.

«En la escuela no soslayamos las emociones. Admitimos que —innumerables y anónimas— son parte del trabajo, porque constituyen indisolublemente la subjetividad, inteligencia, conciencia, espíritu o como nos guste categorizar a esa porción de las personas con que trabajamos. Desconocerlo sería pensar en el ser humano como un cristal astillado, una cabeza sin un cuerpo, una razón sin voluntad, un conocimiento sin deseo. Y eso no existe».

(...)

«Al igual que cualquier aprendizaje, el desarrollo de la sensibilidad personal es resultado de un proceso de construcción colectiva».

Observamos una vez más el lenguaje poético con el que el autor convierte en placentera la lectura.

Para hacernos una idea de la forma de abordar el capítulo dedicado a la evaluación, creo que procede la cita de algunas preguntas que plantea:

«Nos preguntamos con qué parámetros cuantificar estos triunfitos de la expresión personal o los repentinos descubrimientos de incertidumbres escondidas. ¿Cómo sedimentan las experiencias que no se olvidan? ¿Cuáles son los indicadores de la crítica, del ejercicio responsable de los derechos, del amor por los compañeros, de las ganas de hacer justicia o el afán de edificar el futuro? ¿Cuánto cotiza para los relojeros del mercado educativo esta caminata colectiva?»

Horacio Cárdenas sitúa la necesidad de propuesta e intervención pedagógica por encima de *«indicadores de «calidad» denominada»*. Apuesta por hacer, por debatir con compañeros y compañeras qué ofrecer para que la escuela *«marche cada vez mejor»*.

En este mismo capítulo el autor aporta varias referencias para ubicar el funcionamiento de las asambleas como algo que no es nuevo. Es interesante para darnos cuenta, si todavía no lo habíamos hecho, que el autor es conocedor de una tradición, aunque propone tomarlas no como recetas, sino como un estímulo para

adaptarlas a las necesidades presentes.

Y cierra el libro con un décimo capítulo en el que nos habla de la construcción de ciudadanía, como los demás muy sugerente y lleno de propuestas y reflexiones que llaman a la acción. Relata tres hechos que sucedieron en su escuela que evidencian el profundo sentido democrático de las asambleas. Una democracia que no es nada sin participación activa de la ciudadanía, algo que se aprende a través de la práctica continuada de las asambleas en la escuela. Completa lo anterior con una llamada a tomar decisiones relativas a la neutralidad del profesorado y a la educación política.

El libro constituye un impulso de aire limpio entre tanto mensaje superficial que pone en cuestión a la pedagogía, a cualquiera, y que ridiculiza el dar voz al alumnado. Y para terminar, una última cita:

«Parafraseando a un maestro, decimos que las asambleas no cambian el mundo, pero cambian a las personas que cambiarán el mundo».

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