

L · I · B · R · E

Pensamiento

primavera 2010 | 5 euros

64

SINDICALISMO "COPYLEFT"

BANCA ÉTICA FIARE

LA ENERGÍA QUE SE ACABA

DOSSIER:

la pedagogía
libertaria





índice

	LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA
6	1. LA AUTOGESTIÓN DE LA EDUCACIÓN. ACCIÓN CULTURAL DEL MOVIMIENTO LIBERTARIO DURANTE LA REVOLUCIÓN Cristina Escrivà Moscardó y Rafael Maestre Marín
12	2. DESESCOLARIZANDO LA ESCUELA. LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SUMMERHILL Y PAIDEIA David Seiz Rodrigo
20	3. NO SE PUEDE HACER NADA. SE PUEDE HACER TODO Daniel Parajuá
28	4. ORGANIZACIÓN AUTORITARIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: PUNTO FINAL AL DESARROLLO DE LOS MISMOS Rafael Fenoy Rico
34	5. LA FORMACIÓN EN CGT: FINES Y MEDIOS Conrado Santamaría y Amalia García Fuertes
42	PASOS HACIA UN SINDICALISMO "COyleft" David Aristegui
48	EL PROYECTO FIARE DE BANCA ÉTICA: PONER LA INTERMEDIACIÓN FINANCIERA AL SERVICIO DE LA JUSTICIA Antonio Pérez Collado y Francisco Cobacho Casas
54	100 AÑOS DE ANARCOSINDICALISMO CONFEDERAL Jacinto Caecero
60	LA ENERGÍA QUE SE ACABA Domingo Guinea
64	EL PENSAMIENTO DESCOLONILA. UNA INTRODUCCIÓN Keina R. Espiñeira González
70	TRAS LA ALFOMBRA ROJA Andrés Fariñas
76	MAI NEIM IS JOSE J. L. Aráñegui Tamayo

Consejo Editorial
Félix García, Antonio Rivera,
Jacinto Caecero, José Luis Arantegui,
Antonio Carretero, Ángel Luis García, David
García Aristegui, Paco Marcellán, Pablo Marín,
Paloma Monleón y Joan Clua

Director-Coordenador
Chema Berro

Coordinación técnica
Goio González y Mikel Galé

Producción
Secretaría de Comunicación de la CGT

Impresión
Grafimar Coop. V.

Redacción
Calle Sagunto, 15. 28010 Madrid
Tel. 902 19 33 98. Fax. 914 45 31 32
e-mail: suscripciones@rojoynegro.info
web: www.rojoynegro.info

Depósito Legal: V-1735-1991
I.S.S.N: 1138-1124

PENSAMIENTO

PAPELES DE REFLEXIÓN Y DEBATE
CONFEDERACIÓN GENERAL DEL TRABAJO (CGT)

Nº 64 — PRIMAVERA 2010



CREATIVE COMMONS

Licencia Creative Commons: Autoría. No derivados. No comercial 1.0
- Autoría-Atribución: deberá respetarse la autoría de todos los documentos. El nombre del autor/a y de la publicación deberán aparecer reflejados.
- No comercial: no puede utilizarse este trabajo con fines comerciales.
- No derivados: no se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir los textos. Se deberán establecer claramente los términos de esta licencia para cualquier uso o distribución de los documentos. Se podrá prescindir de cualquiera de estas condiciones si se obtiene permiso expreso del autor/a.

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons Attribution-Non Derivs-Non Comercial. Para ver una copia de esta licencia visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nd-nc/1.0>

Salario, cuidados y tareas tienen mucho que ver con la reflexión que podemos hacer sobre empleo y decrecimiento, entendiendo por decrecimiento la oposición consciente, voluntaria y socialmente autoorganizada al capitalismo y a su lógica de crecimiento desmedido, y utilizando como definición de empleo la del Instituto Nacional de Estadística: “Conjunto de tareas que constituyen un puesto de trabajo o que se supone serán cumplidas por una misma persona”.

El salario, ese valor de cambio que nos dan en función de un trabajo y según las condiciones previstas en un contrato, es una convención humana versátil y elástica, que nos permite sobrevivir en la sociedad capitalista y alcanzar los estándares sociales de satisfacción de otras necesidades materiales y simbólicas que asumimos como dadas, generalmente inducidas, culturalmente legitimadas y socialmente validadas.

Los cuidados representan la base de la pirámide que muy recientemente, gracias a la economía feminista, nos hemos dado cuenta que no sólo es el sostén básico de la vida reproductiva, sino, y fundamentalmente, la red invisible de intercambios y trabajos, remunerados y no remunerados, que conforman una auténtica economía subterránea, mayoritaria y tradicionalmente protagonizada por las mujeres, sobre la que se asienta la economía real capitalista. Sin los cuidados y sus tareas, sin sus dedicaciones y tiempos, sin sus productos tangibles e intangibles, sin su desvalorización y sin su plusvalor no cuantificado, el capitalismo, el desarrollo, la cultura, la política y hasta la revolución -si algún día conseguimos que se produzca- no podrían existir.

Por último, las tareas, las labores la ejecución de cualquier trabajo, de cualquier operación, son relevantes en tanto que en su cotidianidad, sea ésta la del espacio doméstico o la de una oficina o una fábrica, se manifiesta de forma determinante la domesticación de los seres humanos por otros humanos; es decir, las relaciones de poder internas a cada relación social mantenida. Y lo son también porque en la medida en que asumamos su gestión, su gestación y su operatividad, de forma individual y colectiva, estamos reconquistando espacios de decisión y poder entre iguales; es decir, de libertad.

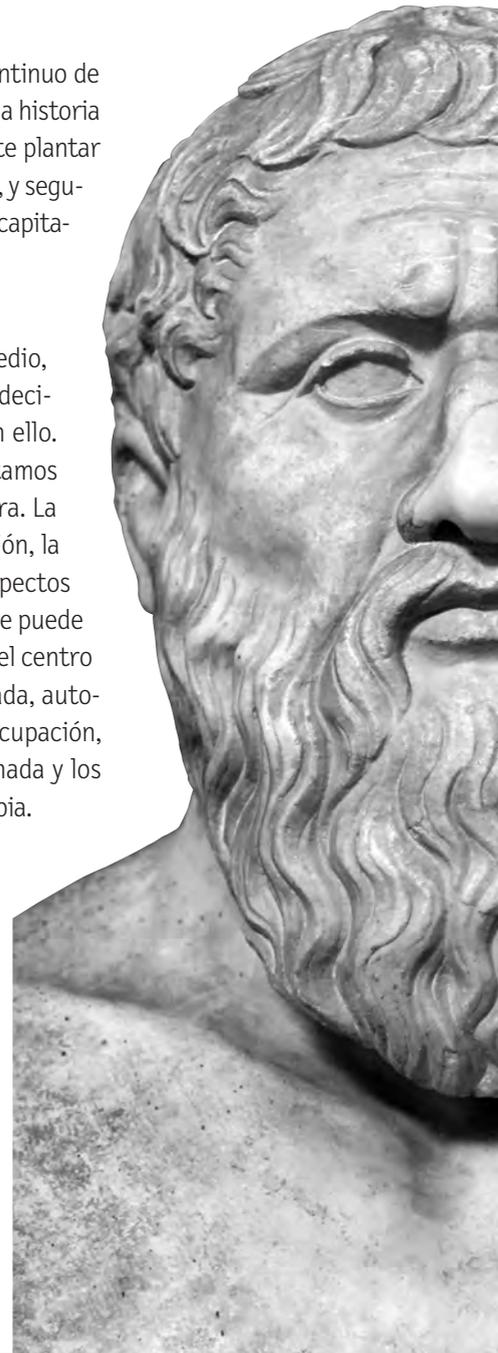
Los valores ecosociales del proyecto libertario abarcarían: 1º *La austeridad como modo de vida*. Consumir menos, tener menos objetos de uso y menos bienes inútiles, alargar la vida de los que tenemos, compartirlos y reutilizarlos, cambiarlos por otros, socializar los bienes culturales. Disfrutar de la vida y buscar el placer en uno mismo y con los demás, desalineándonos de las necesidades inducidas por el marketing y la publicidad. 2º *La sostenibilidad como camino*. Entender que todo proceso productivo y de generación de bienes y servicios se sustenta en un flujo de materia y energía finito y escaso, que afecta negativamente al equilibrio eco-

lógico del territorio y del planeta en su conjunto. Promover servicios colectivos y gratuitos de transporte, restaurante, guarderías, etc.; hacer que los cuidados sean responsabilidad social y cooperativa; repartir el trabajo y trabajar menos... 3º *El decrecimiento como meta*. La acumulación capitalista y el crecimiento constantes implican el dominio de la lógica del mercado contra la lógica de la vida y de su sostenibilidad. Crítica radical del sistema capitalista, de los límites del crecimiento industrial y especulativo; elaborar alternativas de reconversión de las industrias contaminantes y despilfarradoras de materia y energía. Promover procesos cooperativos y autogestionarios, exigir la justa redistribución de la riqueza, potenciando la creación de bienes sociales, relacionales y ecológicos...

Decrecer no puede significar otra cosa que plantar cara al proceso continuo de acumulación capitalista, desde la insoslayable urgencia ética de barrer de la historia el dominio y la explotación de las personas por otros seres humanos. Y este plantar cara es sin duda una tarea ingente, que por urgente no es menos compleja, y seguramente siempre será incompleta. Porque estamos hablando de lucha anticapitalista, de trastocar las relaciones de poder, de transformar la sociedad.

Colocamos el decrecimiento como meta, en lugar de considerarlo medio, porque necesitamos hablar de valores prácticos que orienten nuestras decisiones aquí y ahora, que ejemplifiquen lo que queremos transmitir con ello. No podemos contentarnos con partir del decrecimiento mismo; necesitamos ejemplificar una sociedad distinta y actuar en consecuencia aquí y ahora. La austeridad voluntaria posibilita la denuncia del despilfarro, la ostentación, la riqueza y el consumismo. La sostenibilidad permite repensar todos los aspectos económicos y sociales en función de valores comunitarios de los que nadie puede ser excluido; trabajar menos para trabajar todos, pero también poner en el centro del mundo del trabajo la libertad individual y colectivamente considerada, autogestionaria, que priorice y facilite el derecho de las personas a elegir ocupación, a cambiar de empleo y de lugar, decidiendo entre los implicados la jornada y los modos de producción, así como lo que se produce, distribuye o intercambia.

El decrecimiento sólo puede ser una meta, para acceder a la cual necesitaremos de la participación efectiva y consciente del conjunto de la población, que requiere un cambio de las mentalidades y una coordinación de iniciativas y luchas para su consecución, algo que sólo impulsaremos siguiendo en nuestro pensamiento y actuación criterios de austeridad y sostenibilidad.



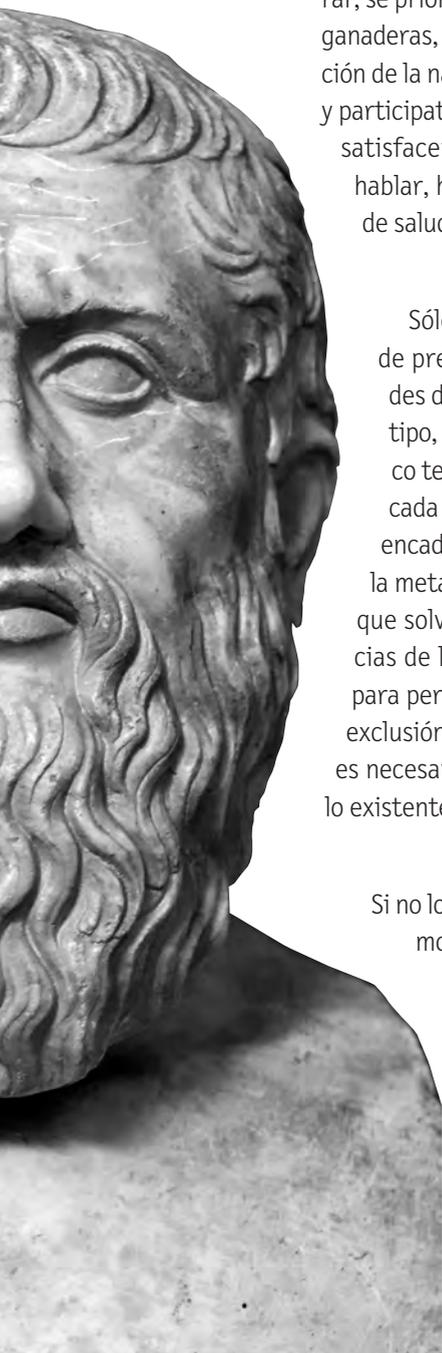
De austeridad y sostenibilidad saben mucho las mujeres en general, y especialmente las mujeres empobrecidas. En cuanto sostenedoras de los cuidados de la vida, pueden enseñar mucho de lo que habría que hacer en un escenario de decrecimiento, de autorrealización, del buen vivir viviendo con menos pero más armónicamente con los demás, con el entorno y con una misma.

En una sociedad decrecentista todo está por hacer y reinventar: las macrociudades actuales carecerán de sentido, la industria sufrirá una transformación que la haga menos despilfarradora y no lesiva con el agua y el aire que debemos respirar, se priorizará la agroecología, las pequeñas y medianas explotaciones avícolas y ganaderas, la distribución de proximidad, el comercio entre iguales, la reconstrucción de la naturaleza y su biodiversidad. Todo ello llevado a cabo de forma colectiva y participativa, de forma que todas y todos decidamos cómo hacer las cosas, cómo satisfacer las necesidades, cómo atender a los cuidados, como relacionarnos, hablar, hacer cultura compartida y atender colectivamente a las necesidades de salud, educación, transporte.

Sólo en el capitalismo se produce desempleo estructural como elemento de presión y sometimiento de las clases trabajadoras. Las nuevas actividades de una sociedad decrecentista requerirán trabajo que podrá ser de otro tipo, más acorde a las capacidades humanas en formas y ritmos. Pero tampoco tendrá sentido hablar de pleno empleo, sino de la necesaria aportación de cada uno a la satisfacción de las necesidades colectivas, muy lejos del actual encadenamiento a largas jornadas de trabajo exhaustivo y anulador. Esta es la meta a la que no será sencillo acceder, porque serán muchos los problemas que solventar y los conflictos que afrontar, muchas, sobre todo, las resistencias de los poderes que, llegado el caso, querrán gestionar el decrecimiento para perpetuar su dominio a costa de mayores cotas de desigualdad, pobreza y exclusión. Por eso el decrecimiento, lejos de quedarse en el plano de lo personal, es necesario que se plantee como propuesta social desde la que confrontar con lo existente.

Si no logramos una sociedad justa en medio del necesario decrecimiento, estamos abocados a un mundo más cruel y desigual que el que ahora vivimos.

En el camino, austeridad y sostenibilidad serán las claves a la hora de afrontar los retos y buscar caminos; ellas ya tienen que estar marcando los cambios que tenemos que introducir en nuestra actual actuación y planteamientos sindicales y sociales.





dossier

LA AUTOGESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

DEESCOLARIZANDO LA ESCUELA

NO SE PUEDE HACER NADA. SE PUEDE HACER TODO

**LA ORGANIZACIÓN AUTORITARIA DE
LOS CENTROS EDUCATIVOS**

LA FORMACIÓN EN CGT: FINES Y MEDIOS



La pedagogía libertaria



A nadie se le escapa que la educación ha desempeñado un papel muy importante en la tradición libertaria, tanto en el nivel teórico como en el nivel práctico. Son muchas las aportaciones que los pensadores libertarios han hecho para realizar una educación acorde con sus principios. Y son también muchas las experiencias de educación libertaria que se han dado desde los comienzos del anarquismo.

No se trata en absoluto de una tradición anclada en el pasado, sino de algo que sigue vivo y vigente de maneras bien diversas, como también fue diversa la teoría y la práctica en los orígenes. Hacer visible esta presencia activa, en circunstancias poco favorables, es lo que buscamos con este conjunto de artículos.

Podemos empezar con el recuerdo de lo que fue en sus mejores momentos. Nada más levantarse en armas contra el golpe de estado fascista, los anarquistas organizaron, desde las posiciones de poder que ocupaban en el gobierno republicano, todo un planteamiento educativo acorde con sus principios. Eso es lo que exponen Cristina Escriba y Rafael Mestre en su relato de los hechos acaecidos entre 1936 y 1939 a través del CENU. Eran tiempos duros, pero no fue obstáculo para que se iniciaran experiencias muy valiosas que siguen siendo un referente.

David Seiz aborda el análisis de dos experiencias de educación libertaria que están todavía en funcionamiento. Una es Summerhill, que no es plenamente anarquista pero que comparte muchos rasgos con la pedagogía libertaria. Otra es la escuela Paideia que, desde 1975, constituye un espacio educativo completamente diferente a la realidad dominante. Destacar sus méritos no impide hacerse cargo críticamente de sus limitaciones. Son experiencias que se encuentra siempre amenazadas por dos graves riesgos:

caer en cierto doctrinarismo y convertirse en un gueto que en ningún momento pone en cuestión el eficaz papel de control social que desempeña en la actualidad el sistema educativo.

Por eso mismo quizá es por lo que Daniel Parajuá ofrece un enfoque muy distinto. En la escuela actual, en la que es de titularidad estatal e incluso en la llamada concertada, es posible hacer presente otro estilo educativo que sirva de referente tanto para los alumnos como para el resto de los compañeros. No debemos poner como excusa que corren malos tiempos, pues es posible aquí y ahora ser un profesor libertario. Y sin duda son malos los tiempos que corren y para que quede claro basta con leer el análisis que hace Rafael Fenoy de la evolución de la gestión de los centros educativos en los últimos 20 años: el retroceso es enorme; desde una tímida, pero esperanzadora, orientación hacia unas escuelas democráticas y participativas, hemos pasado claramente a un modelo jerarquizado en el que unos pocos, el director básicamente, manda al servicio del sistema y los demás obedecen. Mal asunto.

Para terminar queremos recordar con el buen trabajo de Conrado Santamaría y Amalia Fuertes que no solo existe educación formal. Por definición, el propio sindicato debe ser la más inmediata escuela para las personas que en él participamos. Así lo han entendido los órganos confederales, siguiendo una permanente tradición y así ha quedado plasmado en los planes de formación y en las estructuras organizativas. La gente aprende a ser crítica, solidaria y libre si es eso lo que practica en el seno de su sindicato y más aún si va acompañado de las adecuadas y coherentes propuestas educativas, como queda claro en este último artículo.



La autogestión de la educación Acción Cultural del Movimiento Libertario durante la Revolución

C R I S T I N A E S C R I V À M O S C A R D Ó
Investigadora, Gestora Cultural

R A F A E L M A E S T R E M A R Í N
Documentalista

“A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas. Indudablemente, hasta ahora, por lo general ha ocurrido lo contrario: quienes se horrorizaban como tú, querido amigo, escapaban atemorizados, y quienes permanecían impávidos, tranquilos, metían del modo más grosero sus rudas manos en la más delicada de todas las técnicas que pueden corresponder a un arte, es decir, en la técnica de la cultura. Pero eso ya no podrá durar mucho tiempo: tendrá que llegar por fin el hombre honrado que tenga esas ideas buenas y nuevas, y que para realizarlas se atreva a romper con la situación actual”

“Lanzamos la semilla al surco y ubérrima de vida ha abierto la tierra y advenido una planta hermosa y lozana, prometedora de óptimos frutos.”

Andrés Capdevila, 1932.

Una de las figuras más sobresalientes fue el pedagogo cenetista catalán Joan Puig Elías (Sallent, Barcelona 1898-Porto Alegre, Brasil 1972), que ocupó el cargo de subsecretario, cuando el anarcosindicalista Segundo Blanco González (Gijón 1899-México 1957), fue nombrado ministro de Instrucción Pública y Sanidad, el 5 de abril de 1938.

Tradición educativa

El ideario de la Escuela Nueva Unificada en Cataluña, creada pocos días después de la Revolución, por Decreto de la *Generalitat* de 27 de julio de 1936, con perfecta y formal estructura organizativa, se resume a través del discurso de Puig Elías realizado en el otoño de 1936, cuando presidía su Consejo y dirigía la Escuela Natura:¹

La semillas que sembramos y las que habían sembrado antes de nosotros nuestros pensadores, nuestros maestros (maestros que hemos amado más que los creyentes amamos a sus ídolos), nos han dado esta divina floración de eterna aurora. Y si la revolución francesa del 89 es conocida por la Gran Revolución y lo es por haber proclamado los derechos del hombre, será esta, la nuestra, la Revolución Suprema, porque ella proclama los derechos del niño, estableciendo la unidad de la vida, y hará que nunca más haya almas de esclavo ni almas de tirano. [...] Y no habrá en nuestra tierra un solo niño en desigualdad de condiciones.

El CENU dio paso a un nuevo concepto de educación para todos. Desde la escuela pretendía salvar el caduco mundo anterior, creando un nuevo mundo para los trabajadores.

Cuando el 18 de julio de 1936 estalla la subversión militarista-clerical-oligárquica, el pueblo triunfador en la calle realiza su primera aspiración instaurando la nueva escuela, que viene pugnando por implantarse desde hace muchos años y que tiene su progenitor en Ferrer Guardia y su continuador en Puig Elías, más completo que aquel en su concepción pedagógica.²

La educación y la revolución, son ramas del mismo tronco, como escribió Luigi Fabbri en *La Revista Blanca*, en 1927:

La revolución, sin la cual es inconcebible el paso de la sociedad autoritaria a la libertaria, es considerada, desde el punto de vista libertario, como la condición necesaria a la necesaria educación, como medio pedagógico de libertad, como una vasta escuela de acción y de vida libertaria.

Revolución, educación y acción son los principios básicos de los proyectos pedagógicos libertarios durante la guerra.

Otro de los discursos de Puig Elías, en este caso en la inauguración de la “Plaça de Ferrer i Guardia” de Barcelona, el 17 de enero de 1937, nos dice:

En representación de la ciudad de Barcelona, de ésta Barcelona cuna de ideas amplias y generosas, bandera abierta de emancipación; y al propio tiempo en nombre de su hija más gloriosa la CNT que ha extendido a todas las tierras en ondas de luz y de combate la idea madre de cultura y libertad, venimos a deciros que el Consejo Municipal ha acordado público homenaje al fundador de la Escuela Moderna, dando a esta plaza el nombre querido de Francisco Ferrer [...] un gran animador que habiendo conspirado sin descanso contra la monarquía conoció las claudicaciones y los vicios, las miserias y las traiciones de tantos hombres, llegó a la conclusión de que solamente cultivando el corazón y la mente de los niños era posible transformar el mundo. [...] La vida y la muerte de Ferrer han influido extraordinariamente en las modernas corrientes pedagógicas. [...] Su muerte fue digna de su vida, más grande que los dioses que a la hora de morir tiemblan y lloran y piden al Padre que les aparte la copa de amargura, murió con la sonrisa en los labios y valientes fueron sus últimas palabras, un grito de: ¡Viva la Escuela Moderna! [...] ¡El Maestro, el hereje, el anarquista, había muerto! Aquella noche durmió tranquilo el jesuitismo y durmieron satisfechas las almas reptiles que odian a las águilas y no perdonan nunca a las almas que tuvieron alas. Ferrer había muerto... ¡qué ilusos! [...] No mueren jamás las ideas justas

ni tampoco el recuerdo en los hombres que han sido grandes porque han servido al ideal de sus celos con valor, pasión y abnegación infinitos.

La Vanguardia, diario al servicio de la democracia, el martes 19 de enero de 1937, titulaba: “Se da nombre de Ferrer y Guardia a la antigua Plaza de [el obispo] Urquinaona”. El texto describe el ambiente de satisfacción por el logro del CENU, como ideal de vida, heredera de la Escuela Moderna:

El domingo, a las diez y media de la mañana, [...] junto a la casa que hace chafalán con la Ronda de San Pedro, se improvisó una pequeña tribuna que ocupó la Comisión organizadora del acto, presidida por el presidente de la Asamblea municipal y de la Escuela Nueva Unificada de Cataluña, Puig Elías, quien ostentaba además la representación del alcalde de Barcelona; los consejeros municipales Cabruja y Oliva, y Magriñá por la Federación Local de Sindicatos Únicos. En la tribuna ondeaban varias banderas rojinegras del batallón Miguel Bakunin. Asimismo asistieron al acto numerosas representaciones de entidades culturales, políticas y sindicales antifascistas. [...] Ante el público congregado en el lugar fue descubierta la placa que lleva esculpido en bronce el busto del homenajeado, con la siguiente inscripción: «Plaça de F. Ferrer i Guardia, Fundador de L’Escola Moderna. Afusellat el 13-10-1909 per la causa de la Llibertat». En primer lugar hablaron Cabruja y Magriñá, quienes glosaron la historia de su vida desde los tiempos en que comenzó a predicar su doctrina de paz y de libertad [...] hasta su vil fusilamiento en los fosos del Castillo de Montjuich [...] Después hizo uso de la palabra Puig Elías, [...] que puso de manifiesto la labor que, continuando su obra, viene realizando la Escuela Nueva Unificada de Cataluña, diciendo que ha abierto más de cien grupos escolares y ha albergado a unos sesenta mil niños. Terminó diciendo que con ello el CENU se hacía digno del gran maestro.

La educación, preocupación generalizada

Mientras tanto, en Madrid, el Consejo Local de Cultura de la CNT (1937-1939) planteaba diversos proyectos en paralelo. La creación del Instituto Ferrer, la implantación del Bachillerato Confederal, la Escuela Politécnica con su Escuela Aeronáutica, Automovilística y Veterinaria, que contaba con el apoyo del Sindicato Único de Técnicos de la CNT-AIT, y las Escuelas Racionalistas de la Federación de Ateneos Libertarios, entre otras realidades, nacidas dentro del Movimiento Libertario (ML) para educar desde el

inicio de la vida, hasta la formación de aquellos compañeros que por haber dado los primeros pasos de su historia laboral de niños, no habían accedido a una educación completa en su formación como persona libre. Pero ¿qué función tenía el Consejo Local de Cultura? Nada mejor para saberlo que emplear las palabras de uno de sus miembros, el camarada José Gutiérrez, leídas y escuchadas a través de las ondas de Unión Radio de Madrid, el 4 de septiembre de 1937, en una de las emisiones de la Federación Local de Ateneos Libertarios, del cual era Secretario General. En el transcurso de la disertación sobre el tema *Los trabajadores disponen de un nuevo centro de cultura* dijo:

Esta noche pretendo que mis palabras sean un nuevo estímulo para todos aquellos que me escucháis, amantes de la cultura y del progreso de la enseñanza. El deber que nos hemos impuesto los Ateneos Libertarios, empieza a proporcionarnos satisfacción, [...] el pasado miércoles acudimos a la apertura del nuevo Ateneo de Las Colonias. El edificio destinado a este fin ha sido construido por nuestro Sindicato de la Construcción, y al decir nuestro, lo digo emocionado porque su historia antes del movimiento, ya era acreedora de todo nuestro afecto pero, desde el 19 de julio, merece páginas aparte ya que en ellas sólo podremos leer nombres de abnegados trabajadores que perdieron sus vidas con la sola ilusión de conseguir para la clase trabajadora que sus hijos tuvieran el derecho a ser educados y cuidados como la infancia se merece; que al terminar este periodo de enseñanza primaria, y si para ello reunían condiciones, ingresaran en Institutos y más tarde en Universidades de donde saldrían capacitados para desempeñar en la vida el cometido que antes estaba reservado a un número de clase más elevada. Por esto, y por conseguir que las criaturas pudieran criarse con la alimentación necesaria y por terminar con esa tan elocuente estampa que encontrábamos a cada paso de ver morir a los seres más queridos por falta de atención sanitaria, medicamentos y otras, que sólo estaban reservadas para potentados. [...] Con ser esto lo más importante, ha predominado una mayor preocupación en lo que a profesorado y métodos de enseñanza se refiere. Los primeros han sido seleccionados previo examen de competencia, por el Consejo Local de Cultura. [...] Con respecto a textos y material, podemos asegurar cubre las mayores exigencias y por último, como lema primordial para maestros y mayores, que los niños nada necesitan saber de la guerra ni de política. [...] para brindar un mayor beneficio a la Humanidad.

No puedo olvidar en esta intervención la labor que viene desarrollando el Instituto Ferrer, órgano creado por el Con-

sejo Local de Cultura y en el cual se vienen desarrollando los cursillos preparatorios para el ingreso en el Instituto Obrero, como asimismo las clases especiales de idiomas, donde en su escaso tiempo de vida, ha logrado cubrir las plazas anunciadas, con una rapidez inaudita y hoy cuenta con un número de aspirantes que, en plazo muy breve, recibirán las clases solicitadas, ya que para este fin trabajan constantemente los compañeros que se han impuesto esta misión por el fomento de la Enseñanza.

Metodología y finalidad

Pero, ¿qué era el Instituto Ferrer de Madrid? De su reglamento destacamos las características que lo definen en su Capítulo Primero:

Art. 1. El Consejo Local de Cultura, domiciliado en Madrid, mantiene en esta ciudad, con el nombre de Instituto Ferrer, un centro de enseñanza que recoja la labor docente de la CNT, con independencia de los planes estatales, en cuanto estos subsistan y que atienda a la satisfacción de las necesidades culturales del momento.

Art. 2. El Instituto Ferrer atenderá, pues, no solamente las necesidades culturales de la instrucción actual y de la cultura popular, sino también procurarán los elementos necesarios de experimentación de estudios que permitan elaborar los planes de enseñanza confederal necesarios para este mismo fin en el momento y en un futuro inmediato, sobre las bases racionalistas que forman el contenido cultural de las ideas confederales.

El Capítulo Segundo, habla de las enseñanzas regladas.

Art. 1. Debiendo ser la cultura patrimonio de todos sin limitación de condiciones ni de medios materiales, el Instituto Ferrer tendrá previstas en sus cuadros de enseñanzas las materias y profesorado suficientes para satisfacer esta necesidad en sus distintos grados.

Art. 2. El Instituto Ferrer, atendiendo a la doble misión que le ha sido encomendada, tendrá enseñanzas de distinto carácter, agrupadas formando las dos grandes ramas siguientes:

- a) Enseñanzas de tipo confederal, permanentes.*
- b) Enseñanzas orientadas para preparaciones especiales, accidentales.*

Art. 3. Las llamadas enseñanzas de tipo confederal formarán las bases de las que con carácter permanente se den en

el Instituto y tendrán la articulación indicada en los siguientes grupos:

- a) Cultura elemental.*
- b) Cultura media.*
- c) Cultura superior.*

El texto del reglamento está distribuido en siete capítulos y contiene 50 artículos. Un proyecto ambicioso que constituyó un planteamiento de futuro para el ML, desde la educación elemental, hasta la más técnica y especializada.

El 21 de enero de 1937, en el diario CNT, un anónimo alumno firma el texto *De la España que nace, La Escuela de Aeronáutica del Proletariado*, reflejando su alegría por el hecho de sentirse parte de esa España que renacía a través de la educación:

De la misma manera que el orfebre; con la misma paciencia con que éste pulimenta diamantes en bruto, trabajándolos con habilidad hasta convertirlos en finas piedras que darán realce a la alhaja, en que al final serán engastados, así, con esta similitud, pero en una labor incomparablemente más trascendental, hay unos hombres que, con toda paciencia, con la mayor abnegación, restando horas al descanso y recargando más su jornada de esfuerzo diario —con el que subvienen a sus necesidades—, dedican su esfuerzo y su inteligencia a modelar del barro anónimo de la masa proletaria verdaderos hombres, cultos y por lo tanto, conscientes [...] Pues bien; hora es ya, compañeros lectores, que os diga, no los nombres de estos forjadores, que eso no me lo perdonarían, sino el ligar donde actúan: un Sindicato Confederal, modelo por todos conceptos: el de Técnicos, forjadores de hombres. Pero no quisiera terminar sin hacer mención de una de sus creaciones, ya realidad en marcha: La Escuela de Aeronáutica; donde compañeros-profesores y alumnos, hemos puesto nuestras más caras ilusiones, para que sea legítimo orgullo, de la CNT. Los profesores hacen por elevar el nivel cultural de los que, hasta la fecha, no vimos más que obstáculos para la adquisición del pan espiritual. Hay que estar muy cerca para apreciar en todo su valor el desinterés y la abnegación que ponen estos hombres en su labor, y cuyos mayores anhelos están dedicados a la forja de valores humanos.

El Sindicato Único de Técnicos FAI-CNT-AIT, al que se hace referencia en el texto anterior, modélico en la organización de proyectos de formación, en el diario CNT, publicita la creación de la Escuela Politécnica de Estudios Superiores o Politécnica Confederal, a través de un gráfico sobre el plan de enseñanza. En él resaltan las frases:



Trabajadores, vuestra emancipación está en la cultura y La ignorancia es la madre de la esclavitud. El organigrama está dividido en tres apartados: Escuelas de Estudios Básicos, Escuelas de Primera Enseñanza y Escuelas Preparatorias. Pasa, a continuación, a enumerar las diferentes escuelas que formaban parte de la Politécnica: Escuela de Agricultura, de Mecánicos, Químicos, Electricistas, Arquitectura, Minas, Obras Públicas, Topógrafos y Aeronáutica.

En una ponencia de la Escuela Politécnica de Estudios Superiores,³ sin fecha, pero por las referencias posiblemente de principios del año 1938, investigada en el Centro Documental de la Memoria Histórica, se recoge el espíritu del Consejo Local de Cultura comunicando a todos los Sindicatos que, la Escuela Politécnica de Estudios Superiores, intensificaba su aportación a la labor cultural de dicho Consejo realizando unos cursos de capacitación con arreglo al plan y según programas que se exponían y resúmenes del documento:

Curso de Capacitación Industrial y de Tecnología Eléctrica, integrados por las siguientes asignaturas: Curso de Tecnología Mecánica: Nociones de Aritmética, Geometría y Trigonometría. Tecnología de los Talleres de Construcción. Máquinas Herramientas. Dibujo Geométrico y de Taller.

Curso de Tecnología Eléctrica: Nociones de Aritmética, Geometría y Trigonometría. Tecnología Eléctrica. Máquinas Eléctricas. Dibujo Geométrico y de Taller.

La ponencia finaliza con un sello que lleva la inscripción «Escuela de Aeronáutica-Dirección», y un emblema compuesto por un avión en posición vertical sobre un triángulo invertido a cuyos lados se leen las siglas CNT-FAI.

La finalidad es la emancipación

La Guerra, el Trabajo y la Cultura, eran los frentes de lucha abiertos hacia la victoria. El artista Arturo Ballester realizó uno de los carteles que explicaba estos objetivos de los trabajadores. En una distribución en vertical se observan las imágenes de un soldado miliciano, un campesino y un estudiante. La leyenda que acompaña al dibujo es la siguiente:

Junto a las trincheras, en las que los hombres dan su vida por la revolución; junto al frente del trabajo, donde los productores estructuran la nueva sociedad, ved los libros, las escuelas, la perspectiva ilimitada del saber humano puesta al alcance de todos los cerebros. ¡Leed, estudiad, cultivad vuestras mentes, preparad vuestras almas, capacitaos para realizar la gran obra transformadora de vuestra revolución, que inaugura una nueva era en el mundo!⁴

Uno de los interesantes proyectos que se desarrollaron, consiguiendo muy buenos resultados, fue el Internado Escuela Durruti⁵ (IED) de Valencia, creado por el Comité Nacional de la CNT, con similares características al Instituto para Obreros.⁶ En él, jóvenes de ambos sexos del ML, accedieron a unos cursos preparatorios, de tres meses, con la finalidad de obtener la capacitación suficiente para aprobar el ingreso al Instituto Obrero (IO) de Valencia. Entre estos alumnos se encontraba Graciano Aparicio Selvi: *Cuando me dieron la oportunidad de ir al Internado Durruti la aproveché, me puse a trabajar con toda el alma para pasar los exámenes que nos hicieron...⁷* El Durruti funcionó hasta el final de la guerra. Un total de tres promociones pasaron por sus aulas. El resultado fue extraordinario. De 150 vacantes para la segunda convocatoria del IO entraron 139 aspirantes. De ellos, 74 del IED, de los cuales 7 eran mujeres. Una de las chicas, Consuelo Montesinos, fue designada, en mayo de 1938, por la CNT para asistir a la revisión de instancias de los candidatos presentados para la tercera convocatoria, que también tuvo gran afluencia de libertarios. El tercer curso del IED, para el acceso al cuarto semestre del IO, finalizó satisfactoriamente, en diciembre de 1938, pero las clases no se iniciaron, la guerra estaba perdida.

En la Escuela Preparatoria de Guerra CNT-AIT-FAI, de Barcelona, también se preparaban alumnos para el ingreso al IO de esa capital. Adoración Sánchez fue la única chica que consiguió estudiar en él para más tarde aprobar las pruebas de selección e ingresar en el IO de Barcelona.

Las mujeres lucharon para formarse y conquistar el derecho de promocionarse dentro del mundo laboral a través de la cultura. Con ese sentido, la organización Mujeres Libres en Valencia creó la Casa de la Cultura de Mujeres Libres, en la calle Luis Vives. En Cataluña el *Casal de la Dona Treballadora* de Barcelona funcionó teniendo la educación como uno de sus fines principales. Del mismo modo los jóvenes libertarios con inquietudes se movilizaron por la cultura creando, entre otras realidades, el Movimiento Cultural de la Juventud Española (OCDE). Sus estatutos, aprobados por el Pleno Nacional de Regionales de la Federación Ibérica de Juventudes Libertarias (FIJL) celebrado en Valencia los días 30 y sucesivos de mayo de 1938, afirmaban:

Será finalidad de la OCDE elevar al nivel cultural y físico de toda la Juventud española sin distinción de sexo, creando para ello los medios necesarios. [...] Esta Organización Cultural Deportiva, llevando como bandera el anhelo común de toda la Juventud Antifascista, responderá sólo y exclusivamente al guión de orientaciones que se marquen en un plano nacional. [...] Practicará entre sus afiliados la solidaridad y ayuda mutua, extendiendo este espíritu renovador de todos los que luchan y trabajan por la consecución de un mañana mejor. [...] El funcionamiento interno de la organización, será ajeno a la influencia partidista de cualquiera de las tendencias político-ideológicas que la integran, llegando, incluso, a la eliminación de toda emergencia de absolutismo o absorción.

Reunido el Comité Peninsular de la FIJL en Barcelona el 4 de julio de 1938, presenta el proyecto de estructuración de la Secretaría de Cultura y Deporte en dos secciones, Infantil y Pedagógica:

La Infantil atenderá las manifestaciones de la infancia, en quien entiende esta Secretaría reside el más importante trabajo de frutos venideros para la verdadera revolución. [...] Orientará el funcionamiento de las escuelas de las Juventudes, que deseamos sean racionalistas. [...]

La Pedagógica, organizará bibliotecas en los hospitales militares, Bibliotecas Ambulantes, Cuadros Artísticos de Teatro Revolucionario, etc. [...] y procurará llevar a efecto: La Escuela Nacional de Capacitación, aprobada por el II Congreso, creación del Consejo de Cultura CNT-FAI-FIJL.⁸

El hambre de aprender

Por último queremos hacer mención sobre la formación autodidacta y su poder como reto personal hacia el saber. Las ganas de aprender por parte de los grupos de JJ.LL. constituidos en los frentes de batalla en diferentes columnas confederales, para dar conferencias por los pueblos. La creación de escuelas de Enseñanza Primaria en el frente de Aragón. La labor educativa de corresponsales y paqueteros, así como la creación de kioscos de prensa y librerías en poblaciones de retaguardia y un sinfín de iniciativas surgidas en tiempo de guerra. No podemos olvidar nombrar la función transmisora de los libertarios y libertarias de corazón, de abrir los sentidos y aportar conocimientos, verdadera escuela de idealistas, para forjar a los hombres y mujeres del mañana soñado. En el trascurso del artículo nos hemos referido a la educación formal, estipulada por decretos ministeriales. A la educación organizada desde los sindicatos; por los ateneos libertarios, amparados por el Consejo Local de Cultura, de donde salieron proyectos tan destacados como el Instituto Ferrer y su reglamento del Bachillerato Confederal, ejemplo del buen pensamiento con visión de futuro. La educación preparatoria para el ingreso reglado en los Institutos para Obreros... etc., todo un mundo organizativo con finalidades loables, de los que se escribe poco y se habla menos, pero que significaron la fuerza y horizonte en la lucha de la mayoría de los libertarios y libertarias. Una idea revolucionaria, la educación, que hubiera cambiado a los seres humanos y donde las palabras solidaridad, respeto, librepensamiento y libertad, a las que hoy aspiramos eran prácticas cotidianas. Nada más.

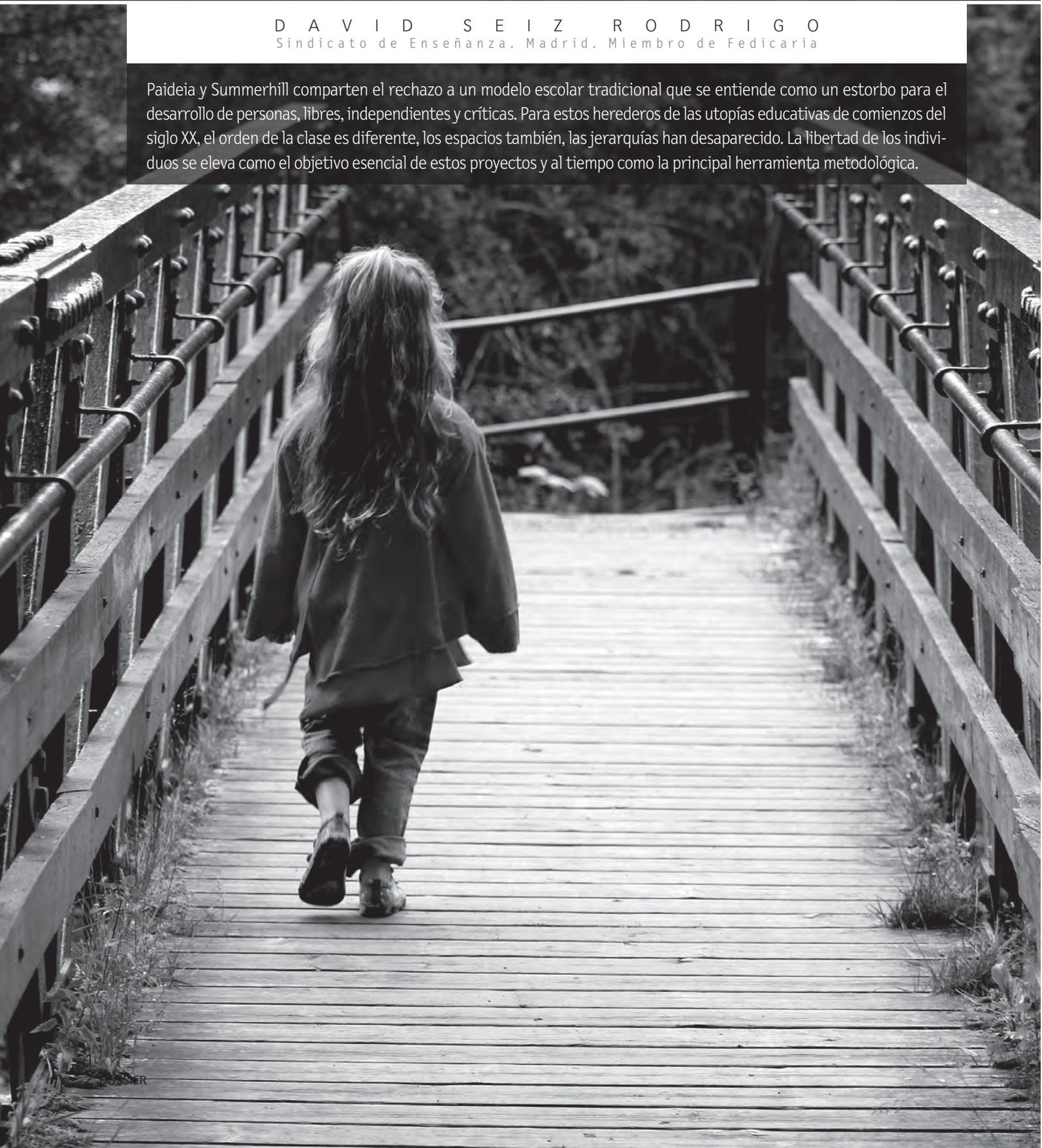
Notas

1. El Clot, Barcelona, 1918-1939.
2. La Escuela Nueva Unificada, Barcelona, Ediciones Españolas de la Revolución, 1938, p. 19.
3. AGGC, PS Madrid, 663. 1, 2, 3.
4. BALLESTER, Arturo, Tres frentes de lucha, Valencia, CNT, [1936]. Imprenta Ortega, socializada por CNT-UGT.
5. <http://www.institutoparaobreros.org/libertad/documentacion/inter-nado.html>
6. ESCRIVÀ MOSCARDÓ, Cristina, Los Institutos para obreros. Un hermoso sueño republicano, Tavernes Blanques (Valencia), L'Eixam Edicions, 2008.
7. Entrevista realizada por Cristina Escrivà para la película La utopía desarmada, 2006.
8. AGGC, PS Barcelona, C-140. 6 y 9.

Desescolarizando la escuela. Las experiencias educativas de Summerhill y Paideia

D A V I D S E I Z R O D R I G O
Sindicato de Enseñanza. Madrid. Miembro de Fedicaria

Paideia y Summerhill comparten el rechazo a un modelo escolar tradicional que se entiende como un estorbo para el desarrollo de personas, libres, independientes y críticas. Para estos herederos de las utopías educativas de comienzos del siglo XX, el orden de la clase es diferente, los espacios también, las jerarquías han desaparecido. La libertad de los individuos se eleva como el objetivo esencial de estos proyectos y al tiempo como la principal herramienta metodológica.



“A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas. Indudablemente, hasta ahora, por lo general ha ocurrido lo contrario: quienes se horrorizaban como tú, querido amigo, escapaban atemorizados, y quienes permanecían impávidos, tranquilos, metían del modo más grosero sus rudas manos en la más delicada de todas las técnicas que pueden corresponder a un arte, es decir, en la técnica de la cultura. Pero eso ya no podrá durar mucho tiempo: tendrá que llegar por fin el hombre honrado que tenga esas ideas buenas y nuevas, y que para realizarlas se atreva a romper con la situación actual”

Friedrich Nietzsche. Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Segunda Conferencia.

La palabra educación, como afirma Carlos Lerena, no dice la verdad. Quizás convenga partir de la tesis de considerar a la educación como una jurisdicción de poder esencial en los sistemas de control elaborados por los estados modernos. Las contradicciones que resultan de enfrentar esta concepción a la idea de educación como propósito comprometido con el desarrollo personal, intelectual y profesional de las personas, forman parte de la historia de la educación desde sus principios. No estamos ante una cuestión metodológica ni en un debate sobre los contenidos, sus virtudes o sus tachas, nos hallamos ante concepciones antitéticas de educación.

Educación es amaestrar y adoctrinar, producir hombres, enseñar las reglas básicas de la sociedad, pero también, desde la perspectiva de la mayéutica socrática, educar es dirigir, guiar o extraer. La idea de educación como proceso de construcción en el que, desde fuera, la escuela o el maestro añaden los materiales y diseñan los planos, se opone de manera radical a la mayéutica de raigambre *roussoniana* que concibe la educación como extracción. Si como nos recuerda Lerena consideramos la educación como liberación, y liberar no es sino dar a luz, parece evidente que entre estas dos concepciones media un abismo.

Los ilustrados franceses que pusieron en marcha la maquinaria escolar moderna ya se plantearon estas contradicciones. Para el marqués de Condorcet la educación era un derecho que asistía a todos los ciudadanos, pues merced a ésta, era posible edificar una sociedad democrática de hombres libres. Sin embargo el mismo Condorcet postulaba la necesidad de diseñar un sistema que distribuyera el conocimiento atendiendo a las perspectivas sociales de los individuos marcando una severa frontera educativa, la que separaba los conocimientos precisos para los oficios manuales y los intelectuales. Evidentemente el propósito de enseñar a leer y escribir a toda la ciudadanía fue un objetivo

revolucionario, pero la escuela, más allá de los ideales de Ilustración, fue un instrumento poderoso que sirvió para extender el ideario liberal-burgués, el troquel de las conciencias del nuevo siglo que definió las pautas de civilidad y comportamiento de la sociedad moderna. El sistema escolar fue esencial en la transmisión de los valores de las nuevas elites sociales, en la fragua del ideario nacionalista, en la construcción de los imaginarios simbólicos de la ciudadanía. La escuela democratizadora y liberadora de los ilustrados se tornó en un lugar de encierro, en una maquinaria de disciplinar que, siguiendo la tesis de Michel Foucault, junto a la fábrica y la cárcel (la escuela preparaba para la primera y prevenía la segunda), modelaba las sociedades modernas a través de un ejercicio de la violencia simbólica tan sofisticado como sutil.

Educación y adoctrinamiento

No es extraño, por todo ello, que surgieran desde el principio de la escolarización obligatoria quienes se opusieron a esta poderosa maquinaria. Una oposición que vino tanto de aquellos a quienes se les disputaba el poder de las conciencias, las iglesias, como de esos otros que aspiraban a construir un mundo nuevo desde bases muy diferentes, los movimientos obreros. La resistencia del pensamiento libertario a la educación estatal tiene esa raíz y la idea de que la necesidad de un hombre nuevo pasaba por una educación nueva y apartada de la influencia del estado, también.

La Primera Guerra Mundial fue un revulsivo para el pensamiento sobre la educación. La ruina del internacionalismo, la debacle del pacifismo y la sangría de vidas y recursos plantearon una severa duda sobre las virtudes transformadoras de la educación. No en vano aquel escenario de destrucción había sido construido



por las generaciones de europeos más “educados” de todos los tiempos. El sueño ilustrado que relacionaba la educación y el progreso humano hacía aguas en medio de la orgía de sangre que acababa de oficiarse en los campos de Francia.

A consecuencia de la terrible experiencia bélica, Occidente conoció en la década siguiente la eclosión de un movimiento reformador poderoso que aunó el pensamiento de un nutrido grupo de intelectuales y pedagogos para quienes parte de las culpas de la guerra recaían en un modelo educativo equivocado. Este amplio y heterogéneo movimiento conocido como Escuela Nueva, cuya liga se constituyó en 1921, reunió buena parte de las experiencias y planteamientos educativos que trataron entonces de marcar distancia con la escuela oficial.

Resulta evidente en el desarrollo del movimiento la influencia generatriz de las concepciones educativas planteadas por Jean Jacques Rousseau en el *Emilio*. A la influencia del ginebrino se unió el magisterio de otros pensadores como John H. Pestalozzi, cuyas escuelas se remontaban a los últimos años de finales del XVIII, o el de su discípulo Friedrich Fröbel. A estos se uniría, a comienzos del siglo XX, una nueva generación de pensadores llamados a resolver las contradicciones de un sistema que entonces cumplía su primer siglo. Entre estos pensadores podemos incluir en rápida nómina a María Montessori, Célestine Freinet, Ovide Decroly, John Dewey o el mismo

A.S. Neill, quienes continuaron, ampliaron y dieron coherencia a un corpus teórico que había comenzado a formarse ya durante el siglo XIX y se había enriquecido con experiencias como la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. La efervescencia de experiencias educativas, el incremento de la literatura pedagógica y la fundación de centros educativos de las dos siguientes décadas son la consecuencia de este interés por el mundo escolar y su reforma.

La deriva autoritaria de los años treinta y las consecuencias de la II Guerra Mundial restaron fuerza a la Escuela Nueva. Tras ella, las sociedades surgidas del conflicto reclamaron un nuevo papel al sistema escolar. La nueva escuela surgida de la guerra no era evidentemente la escuela soñada por los padres del movimiento. Ciertamente algunas de las ideas y las percepciones sobre la educación fueron asumidas, pero el progreso de la escuela graduada y la deriva meritocrática de la sociedad y la escuela oficiales, llevaron a un modelo que se separaba del paidocentrismo de la Escuela Nueva, por más que algunos de los postulados, particularmente aquellos provenientes de la escuela activa, fueran tomados en consideración. Al mismo tiempo, la apertura de la educación, especialmente la secundaria, a sectores cada vez más amplios de la población provocó una masificación de las aulas que terminó por transformar el paradigma educativo y convertirlo en el modelo que hoy conocemos.

El proceso de burocratización y tecnocratización de la educación se aceleró y dejó al margen, como experiencias

LA CONCEPCIÓN DE QUE LOS NIÑOS SON POR NATURALEZA BUENOS Y QUE ESA NATURALEZA ES PERVERTIDA POR EL CONTACTO CON MODELOS SOCIALES Y CULTURALES ENFERMOS, LLEVA EN UNO Y OTRO CASO A VALORAR LA ESPONTANEIDAD INFANTIL Y LAS INNATAS CAPACIDADES DE LOS NIÑOS PARA EL ACUERDO Y LA RACIONALIDAD COMO LA MEJOR DE LAS ESTRATEGIAS PARA CONSEGUIR NIÑOS FELICES, AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS

ajenas, los intentos de establecer una educación construida en torno al alumno y especialmente todas aquellas que ponían en cuestión la propia lógica jerárquica y burocrática del sistema. Los procesos de normalización escolar, de las clases, de los sujetos, de los programas y de las metodologías, acabaron por arrumbar los proyectos más comprometidos con la idea de construir una escuela distinta.

Las utopías educativas

Posiblemente la escuela sea una de las geografías mejor conocidas por el hombre contemporáneo. A nadie se le oculta la naturaleza de las construcciones escolares, el edificio, sus estructuras, visibles e invisibles, el espacio de la clase, la jerarquía de profesores y alumnos, de grados y titulaciones. Nadie es ajeno al orden de la misma, existe un consenso social sobre lo que es una buena clase y una mala clase, el silencio, el respeto, el orden de la palabra, quien habla y quien debe callar, o las virtudes salvíficas del examen, son elementos que forman parte de nuestra biografía. Toda esa llamada “gramática escolar” es precisamente la que puso en cuestión la Escuela Nueva y la que se impugnan en el presente desde modelos como los encarnados por Summerhill y Paideia. Para estos herederos de las utopías educativas de comienzos del siglo XX, el orden de la clase es diferente, los espacios también, las jerarquías aparentemente han desaparecido. Quienes

visitan estos centros reconocen su extrañeza al considerar que al fin y al cabo se trata de escuelas.

Los parecidos entre estos dos centros no son casuales por más que tengan un carácter bien diferente, ambas experiencias beben de fuentes comunes y surgen de experiencias biográficas de algún modo parecidas. Además de la evidente vinculación a los postulados originales de la Escuela Nueva, Paideia y Summerhill comparten el rechazo a un modelo escolar tradicional que se concibe como un estorbo para el desarrollo de personas, libres, independientes y críticas. Por ello la impugnación que Summerhill o Paideia plantean va más allá de una idea de escuela, es en el fondo una impugnación política y social. No son, por tanto, sólo un proyecto educativo, son también un proyecto político. La escuela persigue formar a un hombre nuevo llamado a romper la cadena de reproducción que perpetúa un sistema social desquiciado e injusto. Un hombre esencialmente libre.

Summerhill comenzó en 1921 en las afueras de Dresde como una sección de la Escuela Internacional “Neue Schule”, sin embargo el desacuerdo con la deriva de la Escuela Internacional convencieron a A.S. Neill de la necesidad de trasladar su proyecto. La escuela se estableció entonces en una pequeña localidad austriaca, donde el recelo de la comunidad acabó por plantear a Neill la necesidad de regresar al Reino Unido. A su vuelta a Inglaterra en 1923 Neill estableció su escuela en una casa conocida como Summerhill en la ciudad de Lyme Regis. Pocos años después, en 1927, la escuela se establece definitivamente en Leiston, donde sigue hasta hoy manteniendo el nombre de aquella primera casa.

El pensamiento pedagógico de Neill, surge como reacción al rechazo que le producía el sistema educativo que él mismo había sufrido. La experiencia universitaria y sus primeros años de magisterio le convencieron de la necesidad de crear una escuela donde la coacción y la imposición estuvieran proscritas. Las fuentes intelectuales de Neill son diversas pero parece que fueron Homer Lane y Wilhelm Reich, los pedagogos que ejercieron más influencia en el pensamiento de Neill. Las relaciones de Neill con los círculos intelectuales de la Escuela Nueva fueron también una inspiración fundamental y fue en estos círculos donde Neill dio a conocer sus ideas pedagógicas, especialmente a través de su participación en la revista *The New Era*.

El origen de Paideia se encuentra también en un proyecto fracasado. La primigenia experiencia llevada a cabo

LA AUTORIDAD TIENE UNA NATURALEZA PERVERSA Y LA IMPOSICIÓN, HABITUALMENTE PRACTICADA POR NUESTRAS SOCIEDADES, ES LA RAÍZ DE LA VIOLENCIA, DE LA IRRACIONALIDAD Y DE LOS DESEQUILIBRIOS QUE SUFREN MUCHOS ALUMNOS

en Fregenal de la Sierra, la Escuela en Libertad, acabó abortada por las autoridades, y esa experiencia llevó a las profesoras Concha Castaño Casaseca, M^a Jesús Checa Simó y Josefa Martín Luengo al convencimiento de que era imposible desarrollar los principios educativos de una pedagogía libertaria en una escuela estatal refractaria a las ideas del colectivo. En enero de 1978 nació en Mérida el proyecto de Paideia, que ya ha cumplido más de treinta años, completando una trayectoria no exenta de crisis y refundaciones que han llevado a la escuela desde el centro de la ciudad de Mérida a una casa de campo a las afueras, y de una sociedad limitada a sus fundadoras a una cooperativa de madres, padres y educadores.

La influencias del colectivo son diversas pero el peso del pensamiento pedagógico del anarquismo es en este caso capital, desde las ideas pedagógicas de Bakunin, pasando por el peso que en la tradición pedagógica anarquista tiene la obra de Ferrer y Guardia o las experiencias de Tolstoi sin olvidar las ideas planteadas por Paul Goodman o Max Stirner sobre la educación pública y la formación del individuo.

El ideario pedagógico compartido por Summerhill y Paideia tiene su origen en el pensamiento de Rousseau. La concepción de que los niños son por naturaleza buenos y que esa naturaleza es pervertida por el contacto con modelos sociales y culturales enfermos, lleva en uno y otro caso a valorar la espontaneidad infantil y las innatas capacidades de los niños para el acuerdo y la racionalidad como la mejor de las estrategias para conseguir niños felices, autónomos y críticos. La coacción es el verdadero origen de todas las contradicciones sociales que llevan a desperdiciar los valores que de manera natural tenemos como seres humanos. De ahí se deriva un antiautoritarismo que se apoya en una doble consideración; la primera que lleva a deducir que la autoridad tiene una naturaleza perversa y la segunda, que la imposición, habitualmente practicada por nuestras sociedades es la raíz de la violencia, de la irracionalidad y de los desequilibrios que sufren muchos alumnos. En ausencia de coacción es la confianza y el acuerdo con los iguales el que rige las relaciones entre los sujetos. Esta confianza en el innatis-

mo de los niños, sostiene también la estrategia de aprendizaje seguida, ya que son los niños quienes, de manera espontánea, se acercan al conocimiento, sin que medie coacción, animados por su curiosidad y en función de su propio crecimiento personal. Este acercamiento al conocimiento acuciado por la curiosidad pretende preservar el gusto por aprender, por hallar respuesta, sin que estas obedezcan a un programa prefijado desde fuera. Al dejar la iniciativa al niño se plantea un escrupuloso respeto a los ritmos de aprendizaje y a las necesidades y curiosidades de cada uno, para lo cual se plantean metodologías activas e indagativas que se oponen a las tradicionales estrategias académicas de lección magistral.

Educación en y para la libertad

La libertad que se atribuye a los niños reconstruye no sólo un modelo de aprendizaje que se aparta de la lógica dirigista de las escuelas habituales, también plantea una redefinición de la gramática escolar, ya que el carácter autónomo de las actividades y las necesidades del modelo de aprendizaje activo propuesto, genera espacios diferentes y también tiempos diferentes. De este modo, se rompe de manera completa la lógica cronoespacial de las escuelas tradicionales. A diferencia de lo que ocurre en la generalidad de los centros escolares los alumnos se mueven a su antojo, trabajan en lo que estiman oportuno y aceptan las responsabilidades, para sí y para con los demás, que en cada momento estén dispuestos a llevar a término. No resulta extraño por ello que la Inspección Educativa inglesa concluyera en 1949 después de una visita al internado de Neill que *“Los niños estaban llenos de vida y nunca mostraban ni aburrimiento ni apatía, que eran afectuosos y agradables, y que sus modales eran deliciosos (aunque no siempre los convencionales), y que en la escuela de Neill se fomentaba la iniciativa, la integridad y el sentido de responsabilidad de los alumnos”*.

Evidentemente ni la responsabilidad ni la iniciativa siguen las pautas acostumbradas, el interés personal y el respeto a los compromisos se sitúa por encima de los



dinámicas de premio y castigo. El niño es responsable ante sí y ante la comunidad y en la regulación de estas responsabilidades tiene que ver mucho la organización asamblearia de la escuela. La escuela funciona como una democracia radical en la que la opinión de todos los miembros es tomada en consideración y donde la figura del profesor se diluye ejerciendo un papel más cercano al arbitraje o al de experto, que el de un director del aprendizaje de los alumnos. El comunitarismo de estos modelos se manifiesta en todo su significado a través de las asambleas. La asamblea es el lugar donde se resuelven los conflictos, donde se asumen los deberes y las responsabilidades; la asamblea se convierte en el corazón del funcionamiento de la escuela. Una escuela que es sostenida como ocurre en Paideia, incluso en sus aspectos cotidianos esenciales, la cocina o la limpieza, por los miembros de la comunidad escolar.

El ejercicio de la libertad es de este modo no sólo el derecho a no ser coaccionado, sino también el de asumir compromisos de manera autónoma y responsable frente a uno mismo y a la comunidad. El concepto de libertad, de hecho, es el puntal más fuerte del modelo escolar planteado por Summerhill y Paideia, pero esta libertad no puede entenderse sin acudir a otros valores como la cooperación o el compromiso con el que se asumen las responsabilidades con la comunidad.

Como agudamente señala Josefina Martín Luego bajo toda idea educativa subyace una ideología y una manera de ver e interpretar el mundo. Sin embargo aceptar ese planteamiento supone replantearse de nuevo todo el análisis sobre la capacidad de elección y sobre la libertad que Summerhill o Paideia representan. Lejos del neutralismo sostenido por el anarquista Ricardo Mella, Paideia se inspira en el anarquismo pedagógico de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. La escuela se levanta con un propósito muy claro, con un modelo de persona, con un objetivo que al fin y al cabo se trata de reproducir, bien cierto que a la contra del pensamiento hegemónico y desde una perspectiva libertaria de la existencia. Cabe pensar que la postura respecto a la libertad de los alumnos resulta contradictoria cuando se admite el “neutralismo pedagógico” como un error de partida y el modelo planteado está tan definido.

Las trampas de las pedagogías blandas y la liberación, son la base de la crítica de Lerena sobre Neill y la raíz de sus dudas sobre la espontaneidad y libertad del proyecto de este “abad suave”. Para Lerena toda esa educación no directiva y naturalista, acaba convirtiéndose en una extensión de la propia personalidad de Neill. La esencia reproductiva de la educación se eleva sobre las intenciones liberadoras, copia pautas, formas, estructuras, por más que éstas se pretendan ajenas a esa contaminación.

En Paideia la voluntad de construir un hombre nuevo es clara, un hombre nuevo que alumbre una sociedad nueva o que al menos no perezca en medio de una sociedad capitalista, consumista y banal. El resultado de la educación es el esperado, en cualquiera de los casos, una escuela libre o una escuela libertaria forma alumnos que siguiendo su libertaria metodología obtiene, a fuerza de vivencia o de imitación, el pensamiento libertario que pretende. La escuela es hija de una sociedad, no puede escapar de ella por más que se trate de una comunidad muy especial, a la postre la escuela es una extensión del grupo que la acoge.

De hecho, el sentimiento de comunidad y de pertenencia es muy poderoso, ninguna de estas escuelas podría funcionar sin el acuerdo de los adultos que intervienen, sin la complicidad de padres y profesores. Ahí quizás radique su principal debilidad. Estamos ante experiencias muy pequeñas, muy cerradas sobre sí mismas, muy dependientes del carisma de sus fundadores y sus herederos, poco institucionalizadas y con un grado de

apertura al exterior muy limitado. Neill lo planteaba con cierta desolación *“Lamento tener que expresar mi temor de que nuestras escuelas progresistas no están atacando la raíz del problema. Hasta donde puede apreciarse, nuestra influencia es pequeña. Estamos al margen del mundo de la enseñanza; hay millones de niños en las escuelas que nunca han oído hablar de nosotros y sus maestros están tan atados por las clases, los programas de estudios y los salarios, que ni con la mejor voluntad del mundo pueden hacer mucho en ningún campo, ni siquiera el de la enseñanza. Después de todo, los adultos son los que hacen las escuelas y los adultos de una civilización mecanizada, que tiene tanto oropel y tanta banalidad, no pueden crear un buen sistema educativo”*

Si la búsqueda de un espacio al margen del sistema estuvo en el origen de estas escuelas, es precisamente esa marginalidad la que las limita y las que de alguna forma también las neutraliza. Por un lado por el peligro que tienen en el espacio cercado de estas experiencias, de caer víctimas del pensamiento gre-



LA VALIENTE RUPTURA QUE ESTAS ESCUELAS HACEN DE LAS RUTINAS ESCOLARES Y DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURALES HEGEMÓNICAS, PONE EN EVIDENCIA SU CONTINGENCIA. LA IMPUGNACIÓN DE LOS CÓDIGOS HABITUALES NOS PERMITE REFLEXIONAR SOBRE LA VIGENCIA DE LOS CÓDIGOS DE LA ESCUELA PRESENTE, NOS PERMITE CONTEMPLARLOS DESDE CIERTA DISTANCIA Y REFLEXIONAR SOBRE SU VALOR

gario, por otro porque las aparta del discurso general de las sociedades en las que están inmersas. Esta suerte de enroque las mantiene en el riesgo constante de abocarlas al callejón sin salida de la marginalidad pedagógica, a convertirse en sociedades perfectas apartadas perfectamente y sin posibilidad de convertirse en esos agentes de cambio que inspiraron sus comienzos. Ese aislamiento contribuye a explicar la imagen exageradamente negativa y estereotipada que mantienen sobre las realidades presentes de la escuela institucional y la sociedad: “Esta escuela alienante genera cerebros inmaduros, des-educados que pasan por la vida comiendo hamburguesas, tragando televisión, pateando balones /.../ chateando incansablemente y evadiéndose de esta lamentable vida con cualquier tipo de droga que por un cierto tiempo les haga salir de esta decadente realidad”.

Ante un paisaje tan desolado resulta tentador escapar, quedarse al margen y construir falansterios donde apartarnos de una realidad que nos disgusta, ponernos a salvo de unos códigos sociales y políticos con los que discrepamos. La consecuencia de ese aislamiento, común a otros modelos de escuela exclusivistas o muy ideologizados, contribuye a construir un modelo escolar compartimentado, una escuela concebida para proyectar los códigos de la tribu. Entiendo que la escuela no debe plantear “salvación” alguna, como Mella pienso que esa pretensión docente, imbuída de la sacerdotal misión de transmitir la “buena nueva”, sea esta la que sea, carece de sentido. En primer lugar porque por ventura sobrevivimos a nues-

tras escuelas, como sobrevivimos a nuestros profesores y como sobrevivimos, mal que bien, al peso perverso de todos los sistemas de adoctrinamiento inventados. En segundo lugar, porque la crítica a cualquier adoctrinamiento no puede resolverse con un adoctrinamiento de diferente signo.

Vale la pena reparar en el hecho de que también en los sistemas escolares “el medio es el mensaje”. En la escuela institucional las rígidas estructuras cronoespaciales y organizativas refuerzan los códigos simbólicos que sostienen un modelo de autoridad, una idea de jerarquía y una idea de conocimiento que no es otra que la dominante en nuestra sociedad. Ese sutil adoctrinamiento tiene mucho más peso a la postre que cualquier transmisión positiva de ideología. En esta cuestión reside una parte importantísima del interés que despiertan los proyectos de Paideia y Summerhill. La valiente ruptura que estas escuelas hacen de las rutinas escolares y de las representaciones sociales y culturales hegemónicas, pone en evidencia su contingencia. La impugnación de los códigos habituales nos permite reflexionar sobre la vigencia de los códigos de la escuela presente, nos permite contemplarlos desde cierta distancia y reflexionar sobre su valor. Quizás no haga falta entregarse a la mística apocalíptica para pensar que otra escuela es posible, es evidente que lo es, pero también que esa escuela no puede quedarse fuera.

Para saber más:

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (2001). *La reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid. Editorial Popular
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (2005). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona. Octaedro
- GARCÍA MORIYÓN, F. (Ed) (1986). *Escritos anarquistas sobre educación: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Fauré y Pelloutier*. Madrid. Grupo Cultural Zero
- HEMMINGS, Ray (1975). *Cincuenta años de libertad: Las ideas de A.S. Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid. Alianza Editorial
- LERENA ALESÓN, Carlos (1983). *Reprimir y Liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid. Akaí
- MARTÍN LUENGO, Josefa; Colectivo Paideia (2006). *Paideia, 25 años de Educación Libertaria: manual teórico-práctico*. Madrid. Colectivo Alternativo Villaka, Distri Kañera
- MARTÍN LUENGO, Josefa. (1990) *Desde nuestra escuela, PAIDEIA*. Mostoles. Madre Tierra
- NEILL, A.S. (1963). *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México. FCE
- OLSON, David R (2005). *L'école entre institution et pédagogie: Repenser la réforme*. Paris. Retz
- SPRING, Joel. (1987) *Introducción a la educación radical*. Madrid. Akaí
- Página Web Summerhill <http://www.summerhillschool.co.uk/> (Consultada 23/3/10)
- Página Web Paideia http://www.paideiaescuelalibre.org/Index_bis.htm (Consultada 23/3/10)

No se puede hacer nada. Se puede hacer todo

D A N I E L P A R A J U Á
CGT Enseñanza Madrid

No podemos quedarnos en declaraciones genéricas acerca de las bondades de la pedagogía libertaria. Tampoco basta con denunciar lo lejos que la realidad cotidiana de nuestras escuelas está de la propuesta anarquista. De lo que se trata es de hacer visible cada día, sea cual sea el ámbito en el que trabajemos, un modelo de práctica libertaria en la educación basada en la acción directa, la ayuda mutua, la actitud crítica y la autogestión.



EL CUESTIONAMIENTO Y CRÍTICA AL AUTORITARISMO, LAS PROPUESTAS DE AUTOGESTIÓN Y LA PRÁCTICA EFECTIVA DE LA AYUDA MUTUA TIENEN QUE SER PUESTAS EN MARCHA, CONFRONTADAS Y ESTORBADAS EN EL DÍA A DÍA CONCRETO

Hay que sacar la discusión sobre la educación libertaria del ámbito elitista de los intelectuales, lugar en el que parece se ha refugiado como un elefante que, solitario, se encamina hacia el cementerio donde dignamente acabarán sus días. Como pieza de museo empieza a ser aceptada desde muy diversas perspectivas, que ven en estos ensayos de libertad restos de un pasado muchas veces idealizado. Incluso el discurso teórico y científico hegemónico se ha apropiado de algunos de sus conceptos básicos, diluyéndolos en la palabrería de los expertos. Así, finalmente, todo acaba alejado de la gente corriente, no ya sólo de los profesores y educadores, sino de la ciudadanía en general.

La propuesta educativa anarquista pasa necesariamente, por su propia definición, por la confrontación diaria con las realidades en las que vivimos la gente en la calle, en la escuela, en los barrios y vecindarios, en las familias. El cuestionamiento y crítica al autoritarismo, las propuestas de autogestión y la práctica efectiva de la ayuda mutua tienen que ser puestas en marcha, confrontadas y estorbadas en el día a día concreto, en los espacios donde hay individualismo, competitividad e intolerancia, con los discursos y las prácticas de autoridad de las gentes, en las escuelas y en cualquier espacio donde se diga que se hace educación.

¿Qué se puede hacer? ¿Existe alguna posibilidad de concretar experiencias reales de este tipo de pedagogía?

El día a día de un docente no parece dejar muchas posibilidades para pensar un tipo de enseñanza distinta, crítica y libre. En efecto, parece que se ha convertido en un lugar problemático, escenario de riesgos y peligros. Por otro lado, el trabajo del profesorado, como el de otros técnicos expertos, ha alcanzado un alto grado de burocratización y si la escuela está en los medios de comunicación con cierta frecuencia, es por la cuestión de los problemas de “disciplina”. Casos aislados convenientemente magnificados y difundidos contribuyen a crear un auténtico clima

de paranoia social, miedo y temor. En el caso de algunas comunidades autónomas, como la de Madrid, la situación es especialmente preocupante toda vez que las principales luchas han debido atrincherarse en la defensa de una escuela pública, dadas las avalanchas privatizadoras de una política marcadamente neoliberal. El panorama en los claustros es un reflejo de nuestra situación: estamos intensamente preocupados por “nuestras” asignaturas que pensamos que son centrales y muy importantes. En esas salas, opacas a la gente común, buena parte de los y las compañeras deciden ir a lo suyo, centrarse en sus clases y departamentos y tirar lo mejor posible; ocasionalmente algunos muestran algún interés por organizar algo que vaya más allá de sus funciones docentes pero, salvo algunas excepciones, a primera vista lo que encontramos es un panorama general más bien conservador. Como en todos los sitios, es fácil encontrar compañeros/as abiertamente opuestos a cualquier tipo de iniciativa alternativa, a los cambios o a cualquier debate que cuestione, de alguna manera, lo que se está haciendo y cómo se está haciendo. Al menos cuando hay oposición hay debate. Es preferible discutir, exponer tus ideas y confrontarlas con las de otros antes que comprobar que la tónica general es, simplemente, la apatía.

Efectivamente, la vida cotidiana en la escuela parece aportarnos las pruebas para que pospongamos, una vez más, todas nuestras aspiraciones de realización de una educación libertaria. Todo parece indicar que nada se puede hacer salvo arrinconarnos en nuestra defensa de la pública y soñar otra escuela en un mundo utópico. Pero sucumbir ante el pesimismo es un error, es una rendición y sólo nos conduce al aborregamiento. Si nos rendimos seguiremos hablando eruditamente de la pedagogía libertaria pero sin contenido, sin vida, sin problematizarla.

No sólo se puede hacer esta educación libertaria sino que es posible ponerla en marcha desde ya mismo sin necesidad de esperar a nada ni a nadie. Una actitud

esta que ciertamente puede ser tildada de mero voluntarismo o de ingenuidad, pero es necesario asumir esos cargos para poner los pies en el suelo y mostrarnos cómo cualquier revolución, que acomete la crítica del mundo y quiere transformarlo, no depende de esperar a que otros lo hagan por nosotros, ni a que todo esté cambiado para cambiar la educación.

Desde este punto de vista, cualquier idea acerca de la educación libertaria pasa por la realización efectiva, cotidiana de prácticas libertarias, empezando por nuestros microcosmos, las aulas, los pasillos, la sala de profesores, la salida y la entrada del colegio, con los grupos de alumnos/as y las familias con las que tengamos contacto, con otros profesores/as.

Acción directa.

No daremos ni un paso adelante si no nos aplicamos nosotros mismos/as los principios que decimos defender. La moral anarquista se basa en un estilo de relación auténtico (que no perfecto, ni indiscutible) con los demás, de manera que lo que decimos, lo hacemos y lo que pensamos coincide con ambas cosas. Empezando por nuestra relación con los propios alumnos, con los profesores, con el personal no docente.

Es bien sabido que el contexto de un aula propone un estilo dictatorial de relación: uno habla y los demás escuchan, uno sabe y los demás ignoran, uno impone disciplina y los demás obedecen o se buscan las distintas estrategias para disentir. En buena medida, los profesores definimos al alumnado en oposición al profesorado. ¿De qué manera rompemos esto? Entre otras cosas provocando una ruptura con las tradiciones que hemos incorporado acríticamente.

Un profesor libertario tiene que mostrar un interés auténtico por entender a los alumnos, y subrayo lo de auténtico, es decir, no simulado, ni aparentado para quedar bien o parecer muy majo. Tiene que posicionarse claramente a favor del establecimiento de un vínculo sincero básico de relación, por mantener un diálogo en torno al trabajo, a la asignatura y sus inquietudes. Es posible que

no todas las relaciones sean satisfactorias, es posible que descubramos el poco interés que despiertan nuestra asignatura y nuestras palabras, pero en todo caso estaremos partiendo de una base auténtica, real y nada afectada. No se trata de buscar culpables entre el alumnado. No tendremos nada que hacer si no creemos que tenemos algo que comunicar, si no partimos del convencimiento de que nuestros conocimientos son transmitibles, son interesantes (y hasta divertidos) y pueden ser útiles a nuestros alumnos; de hecho la autoridad que logremos establecer en el aula tiene que partir de este hecho. Ahí está el primer reto, toda vez que puede ser que muchos de nosotros no nos hayamos planteado estas cuestiones, ni siquiera pensado un discurso comprensible que explique por qué nuestra materia es interesante y no digamos significativa para la vida que llevamos. Los profesores nos perdemos en erudiciones y en explicaciones muy profundas acerca de la importancia de la Historia, de las Matemáticas o de la Literatura para, desde ahí, lanzar nuestros ladrillazos a los alumnos que deben estar rápidos y ser listos para evitar el golpe.

Nadie nos escuchará si no partimos de una auténtica voluntad de diálogo horizontal. Todos sabemos, de una manera más clara o intuitiva, que cuando en nuestras clases abundan los gritos, la imposición, las advertencias, es que algo no va bien; podremos lograr el silencio o incluso algún simulacro de obediencia pero en esa clase nadie aprende nada de lo que decimos enseñar, sólo se ejerce el poder. Así reproducimos un esquema que ya está en otros ámbitos (familiar, político, económico) y contribuimos a hacerlo natural: unos mandan, otros obedecen, el saber es una cuestión de poder, quien sabe manda, el saber es algo esotérico.

Las relaciones auténticas no excluyen los conflictos y los enfrentamientos. En ocasiones nos enfadamos pero esto no es más que otra oportunidad para poner los pies en el suelo, reflexionar y reexaminar nuestro trabajo. Sólo si ponemos nuestro empeño prioritario en establecer estos vínculos básicos con ellos podremos conectar y, sobre todo, podremos aprender y descubrir muchas cosas. No seremos docentes si no somos significativos para los alumnos, seres de carne y hueso,



con interés, con ganas de saber, de aprender nuevas cosas, de compartir ideas en clase, de manejar nuevas informaciones, de ver las cosas desde otros puntos de vista. En este sentido, hay que lanzarse a la piscina. Si optamos por la autenticidad de las relaciones hay que aceptar los fallos, los problemas de comunicación y los enfrentamientos abiertos que se puedan dar con algunos alumnos. Los conflictos serán, desde este punto de vista, el reinicio de nuevos intentos de comprensión y de llegada a acuerdos.

Este tipo de posición requiere tiempo, ubicarse en el centro e implicarse en el mismo, algo que no resulta del todo fácil a aquellos y aquellas profesores que van y vienen de unos colegios a otros. Tampoco resulta fácil para los que llevan muchos años en su puesto y, resabiados por la experiencia, parecen saber qué pueden y deben hacer y en qué berenjenales no hay que meterse. Pero este estilo de relación sincero es lo primero que van a ver en nosotros los alumnos, puesto que tienen ese detector de adultos falsos o plagados de *buenrollismo* que se aproximan a ellos para ayudarles, comprenderles o no sé que. Se trata de ser auténticos, con defectos, pero abiertamente sinceros en nuestras relaciones.

Ayuda mutua.

En general, estamos poco acostumbrados a la ayuda mutua. Uno de los pilares principales del proyecto anarquista suena hoy como una práctica de ingenuos o de ociosos. Renunciar a competir es de tontos. En el otro lado, tampoco estamos acostumbrados a pedir ayuda o dejarnos ayudar porque, al fin y al cabo, en el contexto individualista en el que vivimos parece un indicador de minusvalía. Quien necesita ayuda está falto de algo, parece que creemos todos, y en el fondo quien precisa de los demás es porque en algo ha fallado en su vida, algo no ha sabido hacer, en lo que parece ser otro principio también inscrito en un proceso de individualización de las dificultades y de los problemas sociales.

En la escuela tampoco encontramos iniciativas claras en este sentido ya que, al fin y al cabo, todos los resultados académicos quedan definidos por el esfuerzo personal, individual e intransferible. Hemos aprendido a hacer simulacros de ayuda mutua, a ensayar representaciones de participación y, al final, las escasas prácticas de ayuda mutua hacen que no sepamos muy bien en qué consiste ésta.

¿Podemos plantear la ayuda mutua en el aula? Es posible, al menos romper con las dinámicas competitivas. Podemos organizar un sistema de trabajo en el aula basado en el apoyo mutuo entre compañeros y compañeras que no se limite a experiencias puntuales (aunque empecemos por ellas) y que se puedan realizar durante todo el curso. Sin ganadores ni perdedores. La ayuda mutua no suprime ni excluye el esfuerzo individual, sino que activa a todos los miembros de la clase, da cabida a distintas opiniones y niveles de conocimiento.

Sin duda, es posible que no salga bien, es posible que sea difícil valorar el esfuerzo real de cada alumno, es posible que nos equivoquemos o que no acertemos en nuestros primeros intentos. Normalmente nuestras derivas autoritarias suponen una gran tentación ante las primeras dificultades y fracasos. Pero la realidad es que todo eso ya nos pasa con un sistema de trabajo y evaluación basado exclusivamente en el esfuerzo individual, en la valoración de lo escrito bajo condiciones de presión y en el acatamiento de programa preestablecido por parte del alumnado. ¿O es que nos hemos creído las patrañas de la evaluación? ¿Es que hemos olvidado las malas sensaciones con esos alumnos que aprueban con las grandes empujadas? ¿Es que seguimos creyendo que la escuela evalúa verdaderamente la adquisición de conocimientos útiles para la vida?

Practicar la ayuda mutua exige una actitud decidida a favor de ella desde el primer día. Un profesor libertario la practica antes que exigirla a sus alumnos y, en ese sentido, cree y desarrolla ayuda mutua con sus compañeros, con el personal no docente, con sus propios alumnos. La actividad cotidiana da pie en numerosas ocasiones para la ayuda mutua, que debe ser, de ser auténtica, un estilo de estar que no depende de una constante planificación. Efectivamente, no vale la ayuda mutua de diseño, sino la que aparece en las relaciones cotidianas, para colocar unas cajas, para echar una mano a otro profesor, para colocar unos carteles y tantas cosas que ocurre en un contexto cotidiano.

La ayuda mutua no tiene que estar llena de requisitos, ni de complejos procedimientos burocráticos ni protocolos. Se hace y punto, sin simulacros, sin actividades de cara a la galería, sin nombres rimbombantes (también aquí los términos de la libertad están secuestrados por los vocabularios de técnicos y expertos como ocurre con el reciente crecimiento del uso polisémico de la “enseñanza cooperativa”). La colaboración puede comenzar por la organización de cooperativas de material en las aulas, de



libros, de cuadernos, de bolígrafos y pinturas, las tizas, los carteles, mapas, etc. Cuantas más cosas sean de propiedad colectiva y haya que mantener y cuidar entre todos y todas, mayor sentimiento de vinculación con el material y con lo que hacemos con él en el aula.

El saber no es patrimonio de nadie, hay que ponerlo en común de continuo: ¿tenemos los dispositivos para ello en el aula?; ¿ponemos en común conocimientos?; ¿partimos de lo que los chicos saben?; ¿se plantean preguntas distintas a las que vienen en los libros de texto? La práctica de un aprendizaje basado en la ayuda mutua nos abre todo un campo de sugerencias y experimentación, de organización y desarrollo de actividades asamblearias donde verdaderamente tendremos que depositar confianza en los alumnos, renunciar a controlar todo, dejar hacer, dejar cumplir responsabilidades reales, de manera auténtica. Y sí, puede que falle, es posible que no todos los chicos estén preparados o acostumbrados a ello, que no sepan ser responsables, que alguno se



aproveche de otros y todas esas cosas. Pero eso ya está ocurriendo, ya pasan esas cosas y, además, estos fracasos, paradójicamente, son los acicates para un profesor libertario que encuentra en ellos la posibilidad de revisar las cosas, de evaluar, de reintentar, de confrontar y compartir ideas y preocupaciones con sus alumnos.

La ayuda mutua no debe ser un detalle o un complemento de nuestras clases y, en este sentido, tiene que estar por encima de las calificaciones individuales. Tiene que constituir un auténtico desafío y una verdadera provocación a las tendencias individualizadoras, aislantes y opuestas a toda solidaridad. Hoy incluso, encontramos supuestos estilos de “trabajo en grupo” que entrañan una valoración de la individualidad y que se plantean como ejercicio de compensación para los que menos saben o son más lentos o tienen más dificultades. Eso no es ayuda mutua porque parte de un diagnóstico que lo imposibilita: las diferencias de nivel entre el alumnado. Si queremos

ensayar experiencia de ayuda mutua hay que partir de la absoluta horizontalidad para, desde ahí, ver que puede aportar cada uno/a en su diferencia, desde su biografía.

Sería mucho más útil dejar a un lado a los personajes famosos y buscar entre nuestros vecindarios, en la comunidad escolar, entre la gente que conocemos, los ejemplos de convivencia, de apoyo y de ayuda desinteresada. Trabajar sobre biografías de la gente corriente y anónima, grupos de barrio, subvierte la dinámica de la dominación.

La actitud crítica

Optar por la crítica es colocarse en un lugar incómodo y, dada la deriva narcotizante, implica realizar un esfuerzo permanente. Una posición crítica supone el ejercicio de realizar permanentemente preguntas acerca de prácticamente todo. Sin preguntas no seremos capaces de plantearnos problemas y, careciendo de éstos no habrá motor que nos mueva a ensayar otras propuestas, a ver las cosas desde otros puntos de vista, a investigar nuevas realidades. Este punto de partida se coloca en el centro de nuestra opción libertaria: si nos planteamos cada cosa de la vida como un reto al pensamiento lo transmitiremos en nuestras clases y en nuestras propuestas dentro y fuera del aula.

Sin embargo, el pensamiento crítico no es “útil”, es difícilmente instrumentalizado y, por ello, no resulta muy atractivo para una actividad docente cómoda. No es un problema de los chicos, es de los adultos y les hemos metido a ellos en el proceso de reproducción de la cuantificación del saber y la compartimentación de los conocimientos. Una enseñanza que contemple la crítica tiene que ser aplicable a las cosas cotidianas, a problemas que aparentemente no tienen relación con la asignatura y, sobre todo, tiene que afrontar una ruptura con esquemas que se consideran útiles y valiosos. Por tanto, no se trata de una apuesta ingenua ni voluntariosa sino que implica cierta lucha cultural.

Queremos construir la escuela como un espacio significativo distinto donde todos los momentos son oportunos para la enseñanza: los patios, la entradas y salidas, las clases, los pasillos. Pero no se trata sólo de buscar espacios sino de cuestionar los modelos según los que trabajamos. En este sentido, la capacidad de escucha, de intentar

QUEREMOS CONSTRUIR LA ESCUELA COMO UN ESPACIO SIGNIFICATIVO DISTINTO DONDE TODOS LOS MOMENTOS SON OPORTUNOS PARA LA ENSEÑANZA: LOS PATIOS, LA ENTRADAS Y SALIDAS, LAS CLASES, LOS PASILLOS.

comprender a los alumnos y alumnas, y también a otros compañeros docentes, viene a ser un requisito básico para ese desarrollo del pensamiento crítico. Esto supone una buena dosis de trabajo durante el tiempo que pasamos en el aula y, sobre todo, después de ello, con todos esos posos de sensaciones que se nos quedan cuando el aula está vacía, o regresamos a nuestra intimidad. Efectivamente, apostar por un pensamiento crítico implica importantes dosis de esfuerzo y de trabajo.

Después, en esa dinámica será posible hacer preguntas y cuestionar el poder político, algo que, si se hace bien, implica que nosotros seremos las primeras “víctimas”, puesto que se cuestionará nuestra posición, nuestro autoritarismo, las jerarquías escolares. Será posible entonces realizar una crítica a otros modelos de pensamiento y de creencia que no necesariamente impliquen oposición frontal.

Autogestión.

Como con tantas cosas, no sabemos nada de autogestión hasta que empezamos a practicarla y, además, no es asambleario todo lo que reluce. Se trata de poner encima de la mesa la posibilidad de poder decir cómo nos queremos organizar, qué actividades queremos hacer, cómo se debe evaluar y, entre otras cosas, cómo nos repartimos las tareas y responsabilidades. La autogestión tiene sentido y se realiza cuando algo que se ha decidido entre todos simplemente se lleva a cabo. Ya sé que podemos encontrar mil excusas para posponer este tipo de iniciativas y, junto a ello, es frecuente encontrar la falsa autogestión, es decir, aquella que nos ocupamos de que parezca participativa y asamblearia y luego es manipulada y dirigida, principalmente por nosotros mismos, los adultos que en el fondo seguimos pensando que los chavales en realidad no saben, que se confunden, y que nosotros estamos mejor capacitados para detectar qué es lo que realmente necesitan. Eso sí, disfrazamos la imposición con bonitos términos.

Sin embargo, sólo basta pararse un poco a pensar para darnos cuenta de que si planteamos una asamblea a los alumnos y alumnas en la que puedan dar sus puntos de vista y, en base a ello, hacer propuestas que luego se llevan a cabo, lo más natural y frecuente es que lo que de ahí salga esté cargado de originalidad y lógica.

El principio de sinceridad funciona. Si hablamos con franqueza, es posible que surja el debate acerca de cómo se establecen los planes de estudio, quién y desde cuándo se organiza el saber en materias, en horas, en números. Este tipo de experiencias no suelen caer en saco roto. Como todo, la autogestión hay que realizarla, y se necesita práctica: cuanto más se lleve a cabo, en más ocasiones y en relación a más cosas, mayor responsabilidad adquieren los que participan en ella.

La autogestión de las unidades didácticas componen la autogestión de la asignatura: si las primeras son realmente efectivas, si se llevan a cabo, se podrá hacer la segunda. Ojo, esto no quiere decir que el sistema autogestionario garantice el éxito, la mejora automática del aprendizaje o el cambio sustancial de las actitudes. Por sí misma no genera solidaridad y compromiso hasta que no forme parte de la rutina cotidiana. Y aún así no es sinónimo de éxito educativo. Efectivamente: no se puede optar por la autogestión por sus supuestos beneficios inmediatos y su repercusión en el rendimiento escolar. Si lo hacemos así, nos decantamos por una opción instrumental de la autogestión, por una adaptación de un método a las exigencias de una pedagogía autoritaria y basada en el individualismo. La autogestión no puede estar dentro de un proyecto de mejora del aprendizaje, no puede justificarse por sus supuestos beneficios didácticos. Muy al contrario, tiene que ser una opción de convivencia y, si la hacemos en la escuela, debemos saber que, tal y como esta hoy en día (la escuela pública y la escuela privada), se hace en un contexto hostil.

La autogestión, por propia definición, no se puede imponer y solamente se hace cuando los que participan quieren hacerla. Así, podemos encontrarnos con un grupo de alumnos y alumnas que no quieren debatir y decidir

SE TRATA DE CONSTRUIR COTIDIANAMENTE OTRAS FORMAS DE VER Y ENTENDER LA REALIDAD, QUE ROMPA CON LAS VISIONES MONOFOCALES Y CON LAS PRÁCTICAS AUTORITARIAS

cómo dar la clase, que no les interesa nada la autoorganización y que esperan que nos limitemos a dar la clase lo más nítidamente posible y sacar las mejores notas que puedan. Es posible que nuestras iniciativas de autogestión caigan en saco roto en nuestro departamento o en las reuniones de profesores. Pero al menos habremos colocado un punto de vista, una alternativa, otra idea distinta que hace que la realidad se convierta en más rica y más compleja. No hay que olvidar que uno de los mayores enemigos a los que nos enfrentamos como profesores libertarios es a la idea de una foto fija de nuestra sociedad, del mundo, de la ciudad, del barrio, donde las cosas son como son con todo su peso de evidencia y las gentes seguimos nuestro curso, como si todo estuviera ya estructurado, las desigualdades naturalizadas y la dominación disimulada.

Hay muchos detalles en los que ocuparse: la organización del aula, su decoración, los materiales que van a tener, la disposición de las mesas, incluida la del profesor (qué tipo de mesa y de silla debe tener), la organización del material individual, la preparación de los recreos y tiempos de ocio en el patio, las lecturas comunes, el sistema de valoración de los trabajos, la resolución de los conflictos que surgen en el aula o alrededores, la elaboración de temas de interés que hay que tratar con especial atención (y que no suelen venir recogidos en el temario), entre otras cosas.

Finalmente

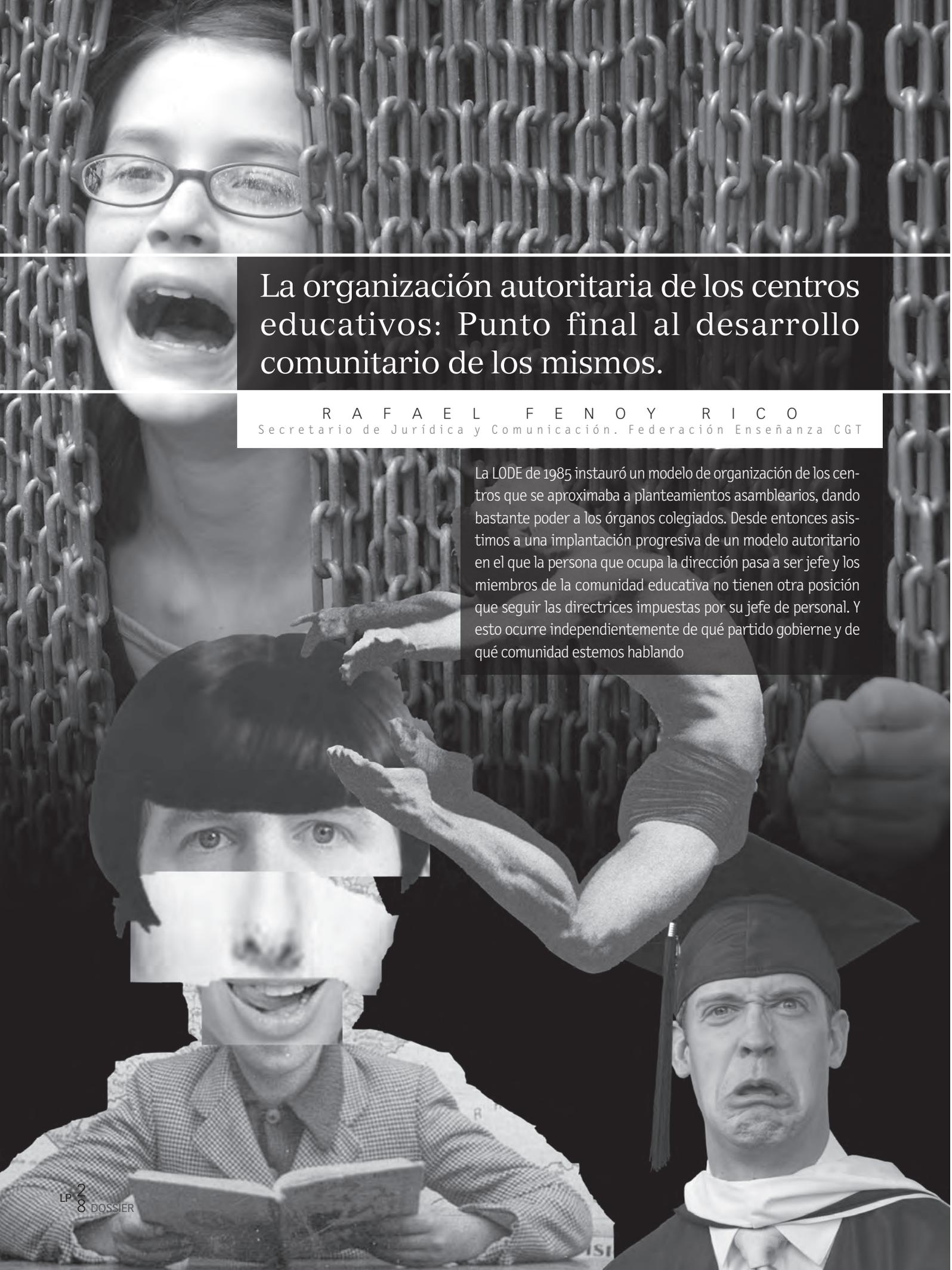
La educación libertaria no es simplemente un objeto de análisis minucioso o de veneración intelectual. No es patrimonio de ningún experto: la educación libertaria hay que sacarla de sus discursos, tiene que estar con los pies en el suelo, en la calle, en el día a día de los centros y espacios educativos, permanentemente confrontada con las cosas que ocurren si no es un mero ejercicio intelectual para tranquilizar algunas conciencias. Las prácticas libertarias tienen que tener sentido para la gente y, por

su propia definición, tienen que provocar la ruptura de esa distinción entre saber académico y saber popular que tan fuertemente se encuentra implantada en nuestra sociedad y para la que muchos de nosotros trabajamos en su reproducción.

No hay, probablemente no ha habido, ni tampoco habrá una perfecta propuesta libertaria de enseñanza. Entre otras cosas porque en su imperfección reside el motor para su desarrollo. No se trata, por tanto, de buscar ni de construir guetos libertarios para uso de una élites. La filosofía pedagógica libertaria es central, plantea preguntas, cuestiona, propone alternativas y, en definitiva, aspira a un tipo de educación libre de toda dominación, de proselitismo y de manipulación, incluidos los que se promueven desde el estado. Se trata de construir cotidianamente otras formas de ver y entender la realidad, que rompa con las visiones monofocales y con las prácticas autoritarias que niegan toda posibilidad de alternativas y que establecen con solemnidad un mundo incuestionable, la normalidad de la dominación.

Todas estas propuestas se llevarán a cabo en un contexto necesariamente contradictorio. Nuestras propuestas serán acogidas de muy diversas maneras, según las trayectorias de cada alumno y alumna, según las expectativas y proyecciones que depositan en ellos sus padres y sus madres. Nuestra posición se ubica en un lugar que combina la necesaria defensa de la escuela pública, dada la situación actual, con las prácticas que contesten a la autoridad y al proselitismo estatal; y hasta nos ubica en una posición en la que contestamos a la privatización de la enseñanza a la vez que defendemos los derechos de los trabajadores de las escuelas, sean éstas públicas o privadas.

La enseñanza libertaria se compone necesariamente de una apuesta fuerte y sincera por la libertad, por la autogestión, por el apoyo mutuo en nuestros ámbitos cotidianos. Trabaja comprometida con el entorno y para la construcción de un mundo distinto. Una empresa que comienza en el mismo momento en que estamos en contacto con los demás, sin esperar a nada ni a nadie.



La organización autoritaria de los centros educativos: Punto final al desarrollo comunitario de los mismos.

R A F A E L F E N O Y R I C O
Secretario de Jurídica y Comunicación. Federación Enseñanza CGT

La LODE de 1985 instauró un modelo de organización de los centros que se aproximaba a planteamientos asamblearios, dando bastante poder a los órganos colegiados. Desde entonces asistimos a una implantación progresiva de un modelo autoritario en el que la persona que ocupa la dirección pasa a ser jefe y los miembros de la comunidad educativa no tienen otra posición que seguir las directrices impuestas por su jefe de personal. Y esto ocurre independientemente de qué partido gobierne y de qué comunidad estemos hablando

Esta reflexión es necesaria hacerla si de la realización de experiencias en Pedagogía Libertaria se trata, ya que el contexto del centro donde se pretende desarrollar una experiencia pedagógica libertaria exige reunir unos requisitos indispensables para que ello sea posible. Nos referimos al marco organizativo de un centro que permita el desarrollo de iniciativas que orienten procesos educativos donde la participación colectiva de todas las personas intervinientes en los mismos esté garantizada por el derecho a adoptar acuerdos y ejecutarlos. No es posible situarnos en este tipo de experiencias cuando, desde la figura del Jefe del establecimiento, se imponen criterios a todos los sectores de la comunidad educativa, donde no hay sitio ni tiempos para la celebración de asambleas en las que los protagonistas de los hechos educativos sean dueños de su presente y su futuro.

Autoritarismo frente a participación

Es clara la línea autoritaria dibujada tanto por la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) como por la Ley de Educación Catalana o Andaluza, al establecer la figura de la dirección de los centros escolares. En primer lugar, establecía esta ley en su artículo 131, que el «El equipo directivo de los centros públicos es el órgano ejecutivo de gobierno de dichos centros» Este equipo está presidido por la persona que ostenta la dirección del centro que además tiene potestad para proponer el nombramiento o cese de sus miembros a la administración educativa, previa comunicación al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar del mismo. Estos dos órganos colegiados de los centros tampoco pueden decidir el nombramiento o cese de la dirección del centro como lo recogía la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1984). En la actual LOE 2/2006, de 3 de mayo, se concreta el procedimiento de selección y nombramiento de la dirección, dando una

escasa participación a una comisión del Consejo Escolar para que evalúe el proyecto que presenta el candidato o la candidata a la dirección del centro.

La administración educativa, concedora de las resistencias que el actual modelo de dirección escolar suscita entre el profesorado para hacerse cargo de la dirección de los centros, incentiva la misma mediante: el establecimiento de horarios no lectivos, la organización de actividades de formación específicas, el poder para proponer requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo docentes del centro. Aumentan las retribuciones de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas y, además, el ejercicio de cargos directivos y, en todo caso, del cargo de director o directora será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente, incluyendo la posibilidad de promoción directa al cuerpo de inspección educativa.

Por otro lado le confiere “poderes” para ejercer la autoridad conferida por la administración, ya que dispondrán de autonomía para la adquisición de bienes y contratación de obras, servicios y suministros, teniendo todas las competencias que corresponden al órgano de contratación, incluida la aprobación del gasto correspondiente, relativas a cualquier tipo de contratos menores, de conformidad con la legislación aplicable en materia de contratación administrativa.

Además ostenta la representación del Centro y es el responsable de la organización y funcionamiento de todos los procesos que se lleven a cabo en éste y ejerce la jefatura del personal que presta servicios en el centro y la dirección pedagógica, pues es el responsable de que el equipo directivo, en el ámbito de sus competencias, establezca el horario que corresponde a cada área, materia, módulo o ámbito y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente. Igualmente ejer-

ES CLARA LA LÍNEA AUTORITARIA DIBUJADA TANTO POR LA LOE (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2006) COMO POR LA LEY DE EDUCACIÓN CATALANA O ANDALUZA, AL ESTABLECER LA FIGURA DE LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

cerá la potestad disciplinaria respecto del personal que presta servicios en su centro, pudiendo sancionar con apercibimiento. También tendrá competencia para tomar decisiones en lo que se refiere a las sustituciones de las ausencias del profesorado.

Un panorama que requerirá en no pocas circunstancias el enfrentamiento con los que hasta hace poco eran sus compañeros y compañeras, por lo que, conocedora la administración educativa de los “líos” en que puede verse quien ejerza la dirección escolar, deja abierta una puerta de escape a las personas afectadas, que podrán optar por cambiar de centro al final de su mandato.

Analizando los poderes que las leyes le confieren a la dirección de los centros podemos definir esta figura como la de un “JEFE o JEFA”, que no requiere del concurso de voluntad alguna diferente a la suya para tomar decisiones. Además es nombrado por un ente ajeno a la comunidad educativa, ya que ésta sólo participa testimonialmente al valorar los proyectos cuando se presentan, y en el caso de que no se presenten candidatos para el nombramiento, éste se produce sin que los órganos colegiados puedan oponerse al mismo. Tiene la dirección honorarios y horarios diferenciados del resto de los docentes. Ejerce el control de todas las actividades del centro académicas o no, estableciendo la organización y funcionamiento del mismo, así como los sistemas de sustituciones del profesorado, sin que el Claustro de Profesoras pueda adoptar acuerdos que vayan en contra de su voluntad. Puede contratar y disponer de recursos económicos según su criterio y además puede influir en la contratación de profesorado u otro personal definiendo perfiles. Y finalmente el requisito imprescindible para definir una auténtica jefatura: la capacidad de sancionar al personal del centro.

El premio al buen comportamiento en el desempeño de esa jefatura es la consolidación de un complemento económico, una vez deje la misma, así como la acumulación de meritos para poder acceder a otros destinos o puestos de trabajo y la garantía de dejar el centro donde ejerció la

jefatura si no se encuentra cómodo en su papel de docente de “a pié”.

Todas ellas son notas características de los mandos militares y organizaciones estrictamente jerarquizadas, que impiden una relación de cooperación entre sus miembros. No es posible pedir colaboración o cooperación cuando las reglas definen que la última palabra siempre la tiene la jefatura. Las personas, más cuanto más preparadas se encuentran y conocen sobre aquello a lo que se dedican utilizando criterios profesionales, llegan a la conclusión de que no merece la pena hacer “el paripé” de la “participación mediatizada”, ya que su propia dignidad les impide prestarse al juego de “dime lo que piensas que yo haré lo que me venga en gana”.

Toda organización autoritaria está abocada a conseguir una absoluta falta de cooperación, sobre todo en el ámbito educativo. La renuncia a afrontar los retos de la cooperación, en el seno de las comunidades educativas, lleva necesariamente a cerrar en falso la dialéctica necesaria para hacer compatibles, e incluso complementarias, las necesidades colectivas e individuales de las personas que las conforman.

Mediante el nombramiento de una jefatura, del tipo anteriormente descrito, se impide todo proceso de participación cooperativa haciendo imposible la existencia de un proyecto común que aúne las voluntades individuales hacia la consecución de un bien superior socialmente considerado. Por ello concluimos con que la organización autoritaria de los centros educativos ha puesto punto final al desarrollo comunitario de los mismos.

Del empuje democrático a la implantación de la autoridad

Conviene analizar cómo se ha ido produciendo esta resultante. Nos tenemos que remontar a la década de los años 70 para recordar el ansia de libertad y exigencia de participación democrática de toda la sociedad española. En 1975, se publica en Cuadernos de Pedagogía un artículo titulado “la Inspección de Enseñanza en una sociedad



democrática”, firmado por el Grupo Independiente de Estudios Pedagógicos (GIEP)¹, en el que se analiza, de una parte, la crisis de la función de inspección a lo largo del franquismo, y por otra, se fijan una serie de propuestas transformadoras, en el contexto de un Estado que considere la escuela como servicio público prioritario y estimule la gestión democrática del Sistema Educativo. Muestra este colectivo de inspectores su percepción crítica de los trasiegos experimentados por la política educativa de esos años².

Igualmente toman postura en todos los temas relevantes del momento, desde el debate suscitado por la aparición de las Delegaciones Provinciales, hasta la apuesta decidida por los derechos democráticos reclamados por todas las organizaciones sociales y políticas progresistas del momento. Además de plantear la democratización de la estructura orgánica del Servicio de Inspección Técnica Educativa (SITE), que obedecerá a criterios democráticos, de forma que todos los cargos serán elegidos por la base (Inspectores Jefes, Centrales, General y Jefe Nacional del Servicio), se pronuncia sobre el control externo de la propia Inspección de Educación ya que su funcionamiento debe estar sometido a los controles democráticos de las

Autoridades o Asociaciones Profesionales y Sindicales que el pueblo determine. Incluso promoviendo la participación en la delimitación del sentido y funciones de la Inspección Técnica, además del poder ejecutivo, los propios Inspectores, los Profesores, los Padres y los Alumnos.

Hacemos referencia a la Inspección de Educación, por ser ésta uno de los elementos más fuertemente jerarquizados del sistema educativo, ya que de esta forma el lector puede hacerse una idea de los vientos de participación que corrían por esas fechas en todo el estado español. Muchas iniciativas de todo tipo, pronunciamientos del Colegio de Doctores y Licenciados, Asociaciones de Padres (en aquellos momentos así se denominaban), vecinales, organizaciones políticas y sindicales confluían en la exigencia de la participación en el control y la gestión de todas las instituciones públicas, incluyendo las educativas.

La muerte del dictador en 1975 permite iniciar la transición democrática, como se ha denominado, y en 1980 la UCD aprueba la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. En ella aparecía el Consejo de Dirección compuesto por los actuales sectores



y con funciones similares a las actuales respetando las competencias del claustro. En cuanto el PSOE accedió al poder en 1982 preparó la ley orgánica del Derecho a la Educación, cuyo proyecto, aprobado en el Consejo de Ministros de 6-VII-1983, fue promulgada en 1985. En ella aparece el Consejo Escolar que canaliza la participación en los distintos niveles del sistema educativo: Estatal, autonómico, otros ámbitos y el de cada centro. Precisamente el artículo 35 concreta que los poderes públicos podrán establecer consejos escolares de ámbitos territoriales distintos al autonómico, configurándose en casi todas las comunidades autónomas consejos escolares provinciales y municipales.

Los consejos escolares de centro asumían mayores competencias que los anteriores consejos de dirección de la UCD. En palabras del Vicepresidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (ANCABA), “La LODE (1985) fue la primera de las grandes leyes educativas socialistas que impuso un modelo de gestión próximo al asambleario, dando muchos poderes al consejo escolar y desdibujando totalmente la dirección de los centros: cualquier profesor, sin ningún requisito de capacitación o mérito, podía ser director, para ejercer, en la práctica, unas competencias muy mermadas”. Y es que efectivamente la dirección del centro dependía completamente del Consejo, tanto para

su nombramiento como para el mantenimiento en el cargo. En el artículo 42 de la LODE se concretaba cómo el Consejo Escolar del Centro tenía entre otras las atribuciones de: a) Elegir al Director y designar al equipo directivo por él propuesto. b) Proponer la revocación del nombramiento del Director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, existiendo ésta en la LOE. Si a estas dos atribuciones, esenciales desde la perspectiva del control, le unimos la conformación de este órgano colegiado de participación nos situamos en un modelo participativo válido, aunque mejorable.

Esta relación de poder que tenía el órgano colegiado sobre la dirección del centro es determinante para comprender y valorar la pérdida experimentada hasta este momento ya que en la LOE (ley Orgánica de Educación de 2006) el consejo escolar ya no tiene estas atribuciones y la dirección del centro, además de ser nombrada por la administración educativa, tiene un estatus diferente en relación al órgano. En el artículo 38, de la LODE le correspondía al Director, entre otras, la facultad de: a) Ostentar oficialmente la representación del Centro, y la de i) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia. En el artículo 132 de la LOE, la segunda ha desaparecido, prueba de que la figura de la dirección no responde al modelo anterior como garante del cum-

ANALIZANDO LOS PODERES QUE LAS LEYES LE
CONFIEREN A LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS
PODEMOS DEFINIR ESTA FIGURA COMO LA DE
UN “JEFE O JEFA”, QUE NO REQUIERE DEL
CONCURSO DE VOLUNTAD ALGUNA DIFERENTE A
LA SUYA PARA TOMAR DECISIONES

EL PODER POLÍTICO NECESITA TENER
ELEMENTOS QUE DEFIENDAN SUS POLÍTICAS
EDUCATIVAS EN EL SENO DE LOS CENTROS
EDUCATIVOS Y QUE INHIBAN CUALQUIER
INTENTO DE CONTESTACIÓN DE AQUELLAS POR
PARTE DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS.

plimiento de acuerdos del órgano colegiado. La primera de ellas ha experimentado una reformulación ya que no sólo ostenta la representación del centro sino que se le faculta para representar a la Administración Educativa en el mismo y para hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.

A ello hay que sumarle la pérdida sustancial de competencias del otro órgano colegiado del centro, el Claustro de Profesores. En el artículo 132 de la LOE la dirección tiene entre sus competencias la de “c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.”. Este aspecto es fundamental para comprender la pérdida de poder real del Claustro de Profesores en aquello que le era esencial en cuanto órgano colegiado responsable de definir los aspectos pedagógicos del centro.

Jerarquía y separación

No es pequeño el cambio experimentado si consideramos que al definir la figura de la dirección como representante de la administración educativa en el centro, se afirma claramente que el centro y las personas que lo conforman no son parte de la administración educativa. Encontrándonos ante una paradoja que proyecta claramente la visión partidaria del sistema educativo que tienen los políticos que lo regentan. Era frecuente, y aún se puede escuchar, que se diga al personal dependiente de la administración pública que formaban parte de la misma: A aquello de ¡también sois administración! Los mismos centros escolares de titularidad pública conforman la administración educativa, son parte de ella. Entonces, ¿cómo interpretar la formulación de que la dirección es el

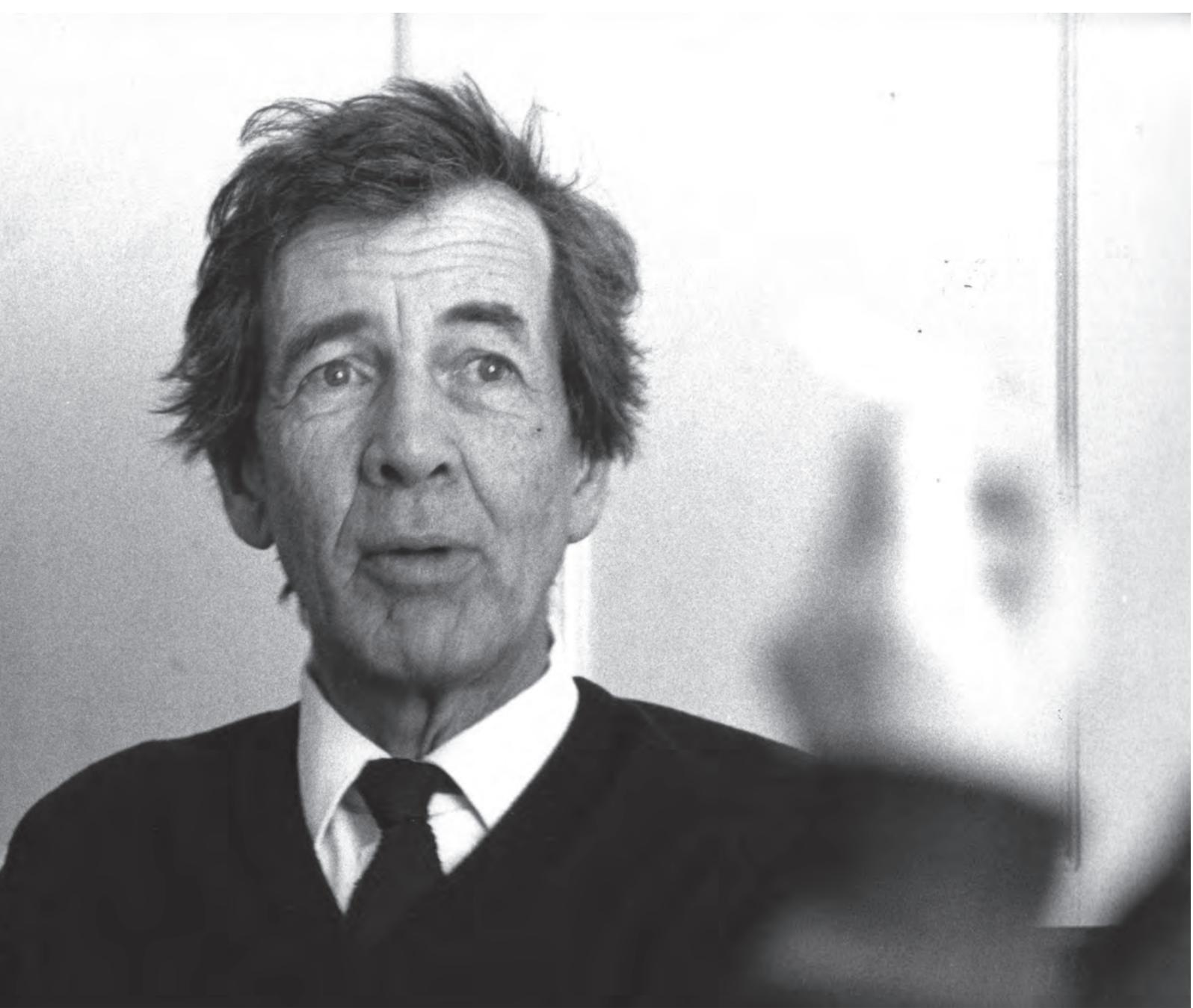
representante de la administración educativa en el centro? Es evidente que quienes han venido dedicándose a la política estos treinta años han cometido el error de creerse ser ellos la administración pública a fuerza de dirigirla. Por ello no tienen el menor reparo en nombrar a representantes directos en los centros, no de la administración educativa, sino de ellos mismos. El poder político necesita tener elementos que defiendan sus políticas educativas en el seno de los centros educativos y que inhiban cualquier intento de contestación de aquellas por parte de las comunidades educativas. Por ello no les ruboriza proceder al cese fulminante de un director o directora si sus centros no son sumisos, no aceptan resignadamente las condiciones en las que se desarrollan las actividades escolares y exige, reclama y se moviliza para que se mejoren.

Frente a esta pérdida de poder de los colectivos que componen las llamadas comunidades educativas se producen reacciones de rechazo de muy distinto sentido, y que deben ser analizadas con detalle pues en el seno de cada colectivo, subgrupos o sector de las mismas funcionan diversas y contradictorias razones y motivos.

Notas

¹ Publicado en Cuadernos de Pedagogía 1975. Tuve la oportunidad de entrevistar a uno de los miembros de ese grupo Independiente de Estudios Pedagógicos, (Diego Bejarano Galisteo, inspector en activo en Andalucía). El grupo lo componían 5 inspectores de varias regiones y el texto se elabora en una reunión celebrada en Valencia. Con ello pretenden ir algo más allá de las reivindicaciones que en esos momentos se encauzaban a través de la Hermandad de Inspectores.

² “Los Inspectores estamos cansados de comprobar a nuestro alrededor tanta inhibición tanta irresponsabilidad y tanta ineficacia, estamos hartos de los zarandeos de una Administración Educativa Central que, hipertrofiada de burócratas, legisla y deroga, deroga y legisla frenéticamente en un inútil intento de movilizar a los agentes educativos locales, que, contrariamente, cada vez se hunden más en la esterilidad y la frustración profesional”. (Suena a nuevo después de 35 años)



La Formación en CGT: fines y medios

C O N R A D O S A N T A M A R Í A
Y
A M A L I A G A R C Í A F U E R T E S
Sección de enseñanza de CGT Burgos

La formación es una herramienta esencial en una organización anarcosindicalista. Cualquier propuesta formativa debería partir de los principios de la pedagogía libertaria y atender a la coherencia entre los medios que se utilizan y los fines que se persiguen. Ha de ser una formación integral que aborde cuestiones sindicales, sociales e ideológicas y que asuma su función liberadora y transformadora. Sin formación no hay participación y, sin participación, no seremos un sindicato autogestionario y alternativo.

“ALLÍ DONDE HAY UN ANARQUISTA HAY UN PEDAGOGO” ERA UN MUY DICHO EXTENDIDO EN LOS AMBIENTES LIBERTARIOS.

Acuciados por conflictos que exigen una respuesta inmediata, es fácil que a veces nos olvidemos de asuntos en apariencia menos urgentes, pero absolutamente imprescindibles para trazar las líneas de perspectiva en las que situar nuestras ideas, nuestros valores, nuestros objetivos y el alcance de nuestras acciones. Y a nadie se le debería escapar que en un sindicato libertario como el nuestro la formación y sus planteamientos educativos pertenecen al género de estos asuntos. En efecto, al igual que las prácticas sindicales, la práctica educativa dentro del sindicato posee, entre otras, la virtud de revelar la coherencia entre los medios y los fines que perseguimos, de sacar a la luz la verdad o la mentira de nuestra propia identidad personal y colectiva. Por ello, es necesario que cada cierto tiempo nos detengamos unos instantes y, sin olvidar la historia y teniendo en cuenta la evolución de los hechos sociales, reflexionemos con espíritu crítico sobre qué tipo de formación queremos promover dentro de CGT, qué ideas y qué valores transmitir, de qué métodos servirnos y qué objetivos alcanzar. Dentro de este sindicato, ideológicamente bien diferenciado, la formación integral de los afiliados y las afiliadas debe ocupar un lugar prioritario en nuestros planteamientos generales y ha de constituirse en modelo y prefiguración del tipo de educación y de valores que queremos en la sociedad.

Breve panorama histórico

Que la educación es una tarea política, en la que se pone sobre el tablero la reproducción de un modelo social injusto frente a la necesidad de su urgente transformación, es un hecho que el movimiento obrero, especialmente los anarquistas, han tenido claro desde sus orígenes. «Allí donde hay un anarquista hay un pedagogo» era un dicho extendido en los círculos libertarios que

revela la importancia y la extensión de esta certidumbre. La mayor parte de ellos pensaba, en efecto, que «la ignorancia es el alimento de la esclavitud» y que sin la educación no sería posible la construcción de un mundo nuevo. Por ello en seguida se aplicaron, junto a la defensa de sus intereses laborales, a la instrucción popular en el ámbito de los sindicatos, como lo demuestran los Congresos de Zaragoza y Córdoba de la AIT en 1872 en donde se afirma que la instrucción de los obreros «es la palanca que removerá y aniquilará el viejo mundo consolidando una revolución completa que... allanará el camino de nuestra regeneración social».

Las Bolsas de Trabajo, surgidas en Francia en 1887 y germen del anarcosindicalismo, integraban ya la acción sindical y la formación de los trabajadores como dos elementos inseparables. Cada Bolsa de Trabajo de la Federación contaba con una biblioteca de autores y temas variados (desde manuales de diversos oficios hasta ensayos de filosofía y economía política). Sus Museos del Trabajo querían ser “testimonios vivientes” de la desigualdad en el reparto de la riqueza y exponían en ellos todo el ciclo de producción, los precios de las manufacturas y los salarios obreros a fin de hacer patente la explotación económica. Había además oficinas de información en donde estaban recopilados los estatutos de las Bolsas y la información del mundo del trabajo y de las luchas sindicales. Y, por último, cada Bolsa ofrecía, en la medida de sus posibilidades, servicios de formación de dos tipos: una enseñanza profesional (aritmética, geometría, mecánica, dibujo técnico, contabilidad, etc.) y otra más general (que incluía desde idiomas extranjeros hasta medicina, filosofía y economía política). Además, daban gran importancia a la prensa obrera, cuyos redactores salían de las propias filas sindicales en la convicción de que «cualquier hombre es capaz de hacer por lo menos un artículo excelente».

A diferencia de lo que ocurre hoy, en aquellos años había un índice muy elevado de analfabetismo entre la clase trabajadora y las condiciones de vida y trabajo («salarios de hambre y trabajos envilecedores») eran mucho más duras que las actuales. A pesar de esto (o, quizás precisamente por ello), hay que destacar cómo Pelloutier, el Secretario de las Bolsas de Trabajo entre 1895 y 1901, se admira de aquellos «obreros ávidos de saber y que no ahorran esfuerzos ni sacrificios para el triunfo de sus ideas y de sus empresas». En cuanto a instrucción se refiere, las Bolsas se convirtieron en verdaderas «universidades del obrero» y sirvieron posteriormente como modelo de organización sindical y formación a gran parte de los sindicatos que surgieron después en Europa.

Los planteamientos educativos de Ferrer Guardia (1859 – 1909) en la Escuela Moderna de Barcelona, basados en la enseñanza integral, antiautoritaria, racionalista y científica, libre de dogmas y con las miras puestas en la autonomía del individuo y en la transformación social, tuvieron también gran ascendiente en los modelos formativos de las escuelas racionalistas, ateneos y universidades populares promovidos en España por muchos sindicatos libertarios. Además de las escuelas sindicales, no hay que olvidar tampoco las escuelas de militantes, uno de cuyos más conocidos exponentes fue la de Félix Carrasquer (1905 – 1993), fundada en Monzón (Huesca) durante la Guerra Civil y cuyo objetivo era la formación ideológica de la afiliación y su preparación para participar y gestionar las colectividades en la nueva sociedad que estaba surgiendo de aquella revolución.

Por otro lado, y para terminar con este paseo histórico, los Ateneos libertarios, asociados en general a los sindicatos, constituyeron en el siglo XIX otra fuente de formación de la clase trabajadora y fueron un foco de irradiación de las ideas y de los valores libertarios. En efecto, en los Ateneos se ponían en práctica la libertad y la igualdad de todas las personas, hombres y mujeres, obreros e intelectuales, y se llevaba a cabo una efectiva colectivización de todos los saberes, fueran estos tecnológicos, cientí-

ficos, filosóficos o artísticos. Por lo general, los Ateneos estaban dotados de una biblioteca y una sala de conferencias y en ellos se desarrollaba una infatigable labor de instrucción y actividades culturales. Editaban y publicaban libros, revistas, periódicos y folletos libertarios y emprendían campañas a favor de las ideas anarquistas, como el apoyo mutuo, el naturismo o el esperanto. Llegaron a convertirse en una verdadera red de cultura alternativa de carácter obrero con grandes repercusiones sociales.

En estas experiencias históricas que acabamos de ver se puede apreciar una serie de constantes que conviene tener en cuenta a la hora de abordar los planteamientos formativos de los sindicatos hoy en día. La formación debe ser considerada como un arma de transformación y liberación individual y colectiva, debe ser también necesariamente integral, evitando, como decían Proudhon, Bakunin y Kropotkin, la trampa de la educación instrumental, mutiladora del ser humano y origen de la injusticia social y, finalmente, ha de existir una coherencia absoluta entre la teoría y la práctica pedagógicas. Solamente así se pueden desarrollar personas autónomas, críticas y solidarias para una nueva sociedad.

Dificultades para una buena formación hoy en día

En la actualidad, el primer obstáculo a la hora de diseñar unos planes de formación adecuados para un sindicato libertario procede sin duda del modelo social, político y económico en el que estamos inmersos. Por un lado, la marcha triunfal del neoliberalismo tras la caída del modelo soviético ha instaurado una sociedad cuyos valores dominantes son el individualismo, el consumismo, la competitividad y un afán de lucro desbocado, valores imprescindibles para la consecución de los fines que persigue: la opresión y la explotación de la mayoría por un pequeño grupo cada vez más rico y poderoso. No hay que olvidar además que estos valores sociales, debido a la presión ideológica, se interiorizan y son percibidos por los propios sujetos como naturales e inevitables produciendo

do una ceguera que impide a gran parte de la sociedad tener conciencia de la pérdida progresiva de sus derechos sociales y laborales y de la situación de explotación en la que nos encontramos

La segunda dificultad es el modelo educativo y cultural del que se sirve este sistema para reproducirse y perpetuarse. Históricamente, el estado se ha preocupado por la educación de la clase trabajadora sólo en la medida en que el progreso industrial y tecnológico iba necesitando la incorporación de una mano de obra mejor formada y con el fin de adaptarla a los cambios que se producían en el mundo del trabajo. Este proceso, que comienza en la revolución industrial del siglo XIX, se generaliza con los años, dada la progresiva necesidad de obreros más especializados y como forma de garantía de participación política en las democracias liberales, pues este sistema político no podría legitimarse ante sus propios ojos con una población trabajadora analfabeta e incapaz de asimilar el presunto valor de su participación y su voto en la arena política. Además, la educación perfecciona los mecanismos de control de las conciencias y garantiza al poder estatal la sumisión de la ciudadanía al orden imperante, como ha ocurrido a lo largo de la historia. El tratado de Bolonia que la Unión Europea ha emprendido ahora no es sino otro paso en esta constante necesidad de adaptación de la mano de obra al nivel de desarrollo tecnológico alcanzado.

Por si fuera poco, el modelo educativo dominante, basado en un largo periodo de escolarización, en el tipo de educación “bancaria” denunciado por Paulo Freire, en la distinción irreconciliable entre tiempo de estudio y tiempo de ocio y, finalmente, en la vinculación de la formación a la integración en el mercado de trabajo, ha engendrado

efectos perversos. Es un hecho que la mayor parte de las personas, perfectamente adiestradas por tantos años de escolarización “eficiente” y por unos medios de comunicación al servicio de la ideología dominante, apenas siente la necesidad de formación una vez terminado (o no) el ciclo académico y felizmente conseguido el tan ansiado puesto de trabajo. Y si sienten la necesidad de perfeccionar su formación es casi exclusivamente por razones de promoción laboral o para dedicarse a un ocio individualista que les permita evadirse de una realidad de opresión y explotación que les aleja de toda idea de enriquecimiento personal o de transformación social.

Éstas son, pues, las dificultades iniciales contra las que habrá que luchar para que la formación vuelva a recuperar la importancia que tuvo desde su origen en los medios libertarios y anarcosindicalistas. La formación dentro de nuestro sindicato no puede limitarse a una formación para el empleo ni centrarse exclusivamente en la acción sindical, por más que ambas son ciertamente imprescindibles para un colectivo de trabajadoras y trabajadores

cuyas metas más urgentes son la defensa de sus intereses laborales y la lucha por sus derechos, sino que ha de ser una formación integral que aborde todo tipo de cuestiones (ideológicas, políticas, sociales, medioambientales, de enriquecimiento personal y colectivo) y asuma su verdadera función liberadora y transformadora para el derribo de este modelo neoliberal y la posterior construcción de una sociedad verdaderamente digna.

La formación que tenemos en CGT

En el XV Congreso Confederal de Valencia de junio de 2005 se pusieron las bases de la estructura, los instrumentos y la metodología de formación que tene-

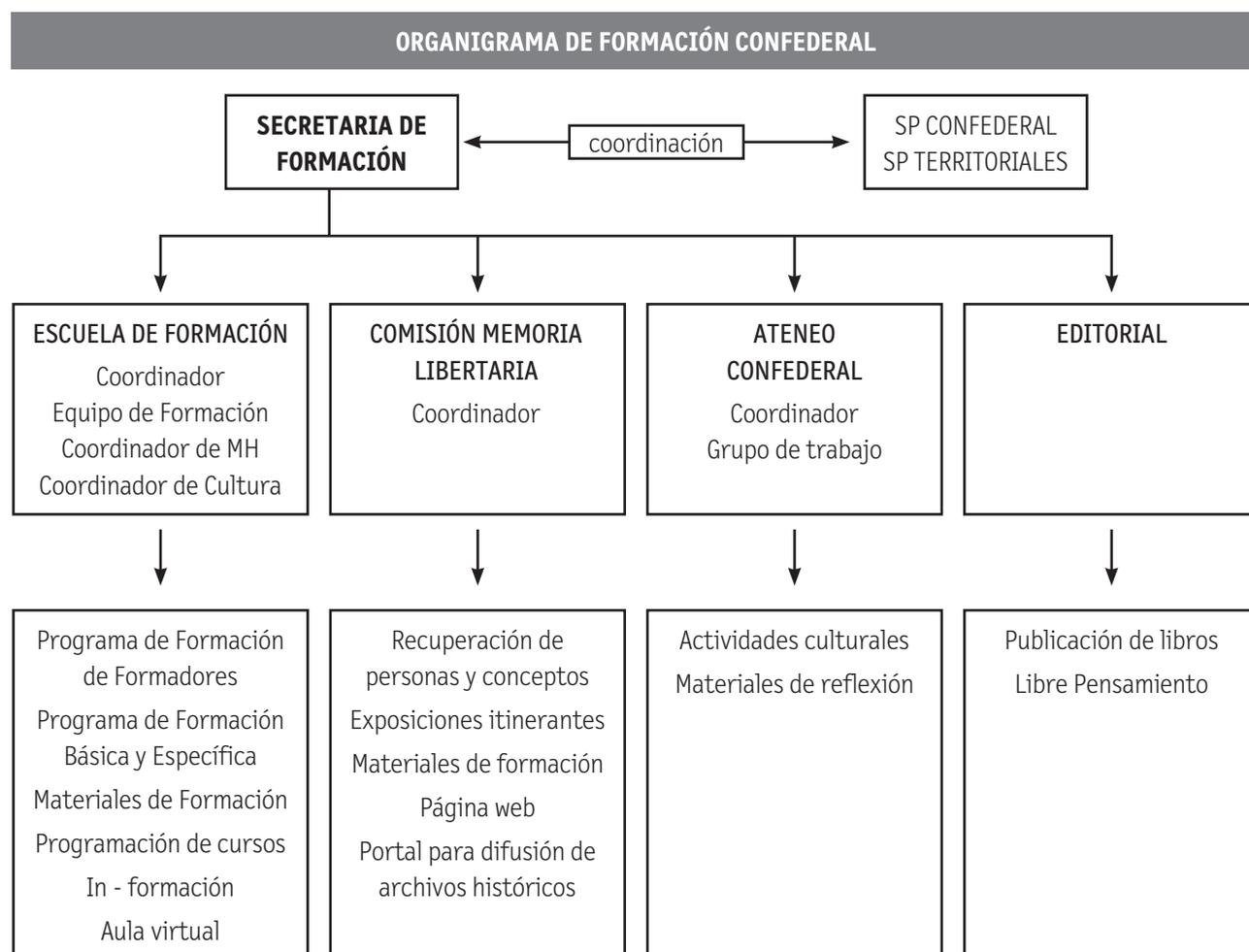


¿TIENEN SECRETARÍAS DE FORMACIÓN Y PLANES DE FORMACIÓN TODOS LOS SINDICATOS?

mos hoy día en CGT. Hasta esta fecha no se disponía de un verdadero programa de formación y quedaba al albur del interés y los medios de federaciones y sindicatos el poder dotar a sus afiliaciones de las herramientas necesarias con que formarse. Desarrollando el artículo 2º de los estatutos de la Confederación, los acuerdos de Valencia diseñan un modelo de formación ambicioso y global que recoge la tradición libertaria anterior y la actualiza y completa abordando la cuestión en todos los niveles orgánicos, desde las federaciones locales hasta la Secretaría de Formación confederal y en todos los aspectos, desde la formación específica y sindical hasta la ideológica y la transmisión de valores. Las líneas generales de la formación confederal, completadas este último año con la página web “In – formación” y el aula virtual, quedan reflejadas en el siguiente organigrama:

Los acuerdos también plantean unas orientaciones generales que podrían seguir los planes de formación en cada sindicato estableciendo tres tipos de formación: inicial, por imitación y continua. Estas tres líneas pretenden ofrecer una respuesta formativa a la afiliación desde que llega a un sindicato hasta que se integra plenamente en él.

Con la aprobación de estos acuerdos, se aprecia claramente la importancia que CGT concede a la formación de los afiliados y afiliadas como mecanismo indispensable para aumentar su compromiso y su participación tanto en los distintos órganos de decisión, coordinación y gestión como en la vida diaria de los sindicatos y en la sociedad en general. Sólo de este modo se puede llevar a la práctica la autogestión, la rotación de cargos y la acción directa, principios irrenunciables del anarcosindicalismo. A cinco



años de su aprobación, es tiempo ya de hacer un análisis y una evaluación colectiva de este esfuerzo formativo para comprobar si realmente está dando los frutos esperados y si los acuerdos se están llevando a la práctica en todos los niveles. Y, en caso contrario, poner en marcha las medidas necesarias para corregir lo que haga falta. Algunas de las preguntas que surgen al reflexionar sobre los acuerdos de formación del Congreso de Valencia y su grado de cumplimiento son las siguientes:

1.- ¿Se da la necesaria coordinación entre la secretaría de formación confederal, el SP confederal, los SP territoriales y el Comité Confederal? ¿Existe alguna coordinación entre secretarías de formación de los sindicatos locales y federaciones territoriales? ¿Tienen secretarías y planes de formación todos los sindicatos?

2.- ¿Se está llevando a cabo el programa de formación de formadores previsto para favorecer la descentralización territorial y desarrollar la metodología no autoritaria y cooperativa que debe caracterizarnos?

3.- ¿Cuál es el nivel de participación en los cursos confederales? ¿Se abordan todos los bloques programados, especialmente los relacionados con la historia y los valores del anarcosindicalismo? ¿Hay suficiente estímulo y apoyo material de los sindicatos locales y federaciones territoriales para fomentar la asistencia y participación de su afiliación en estos cursos?

4.- Los materiales de formación y de reflexión, los boletines informativos, la revista *Libre Pensamiento* llegan ciertamente a los sindicatos, pero ¿en qué medida se utilizan en los planes de formación locales y territoriales? ¿Se genera alguna actividad formativa en torno a ellos o son leídos de forma aislada por la afiliación? ¿O ni siquiera son leídos?

5.- ¿Se entrega en todos los sindicatos locales la «carpetita del afiliado» y se explica suficientemente cuál es el significado de afiliarse a la CGT en cuanto a participación, formación y acción social?

6.- ¿Hay suficientes personas y medios para el desarrollo de los proyectos de formación tanto en el confederal como en las federaciones territoriales y locales?

En definitiva, hay que valorar la coordinación, la coherencia entre los medios y los fines y los resultados obtenidos, especialmente el grado de participación en las actividades formativas programadas desde los sindicatos locales hasta el confederal y sus consecuencias prácticas.

Puesto que, si la participación y la intervención social, a pesar del crecimiento, no se dan, si somos incapaces de conseguir que la formación, y sobre todo la formación integral y en valores que conciencia y moviliza, sea sentida por afiliados y afiliadas como una necesidad que a toda costa hay que satisfacer, es inútil dotarnos de cuantas herramientas, programas y organismos queramos poner en marcha. Y si no hay participación ni intervención social no hay sindicatos autogestionados ni reivindicativos, sino sindicatos de servicios.

Propuestas de mejora

El modelo de formación surgido de los acuerdos de Valencia intenta conjurar el peligro cierto de que la CGT, a causa de su constante expansión y del incremento de afiliados y afiliadas, caiga en la trampa en que han caído los sindicatos mayoritarios. En estos sindicatos no existe un verdadero interés en formar a la militancia en aspectos ideológicos y sociales y se limitan o bien a una formación de cuadros que aseguren la pervivencia de su *modus operandi* o bien a unos cursos de formación técnica que incrementen sus beneficios económicos y atraigan a nueva afiliación. Su manera de entender la lucha sindical, tan en connivencia con el sistema, hace que prefieran, antes que a militantes activos que pudieran intervenir en la toma de decisiones y marcar el rumbo de la organización, a una afiliación no militante y por ello menos problemática y más manejable. Por otra parte, y tampoco hay que engañarse, la propia afiliación se ha vuelto más pragmática y la mayor parte sólo quiere un sindicato de servicios para que le solucione problemas concretos y puntuales.

Para evitar caer en esta trampa y conseguir los objetivos que nos proponemos es preciso plantearnos cuál es el fin último de la formación en una organización anarcosindicalista como en la que militamos. Recuperar, en primer lugar, la perspectiva histórica y el significado de lo que constituye un sindicato de clase nos permitirá situarnos en un buen punto de partida para vencer esas dificultades mencionadas más arriba. La formación en un sindicato de clase ha de ser una tarea política y ha de tener como finalidad propiciar un cambio liberador en la manera de pensar y en los valores que nos conforman, lograr que toda la afiliación sea consciente de su identidad como clase trabajadora en un contexto de explotación y paulatino secuestro de derechos y conquistas. Sin recuperar esta

conciencia, sin esta liberación de la ideología neoliberal, sin matar «el capitalismo en mí», es muy difícil conseguir que las personas participen, se comprometan y asuman las riendas de sus propias vidas en la tarea de transformación social a la que aspiramos.

Una vez establecidos los objetivos finales de liberación, participación y transformación, hay que dotarse de los medios adecuados para alcanzarlos. Y estos medios, a nuestro parecer y sabedores de no estar descubriendo mediterráneos, proceden de la pedagogía libertaria y la transmisión de sus valores. Cualquier acción formativa que emprenda la CGT debe estar inspirada en los principios de la pedagogía libertaria y debe siempre atender a la coherencia entre los medios y los fines, es decir, preocuparse por la metodología que utiliza y los valores que intenta transmitir.

Antiautoritarismo, apoyo mutuo, autogestión y educación integral son algunos de los principios en los que, como hemos visto, desde sus inicios se basa nuestra forma de entender la pedagogía y la sociedad en general. La formación en los sindicatos debe ser un modelo de formación libertaria en la forma y en los contenidos. Desde estos principios parten las siguientes propuestas:

1.- Formar para actuar. Todos los cursos deben ser abordados desde una perspectiva performativa. En ellos, de forma individual y colectiva, se ha de analizar y comprender la realidad social o laboral de que se trate para luego intentar transformarla. La formación ha de estar vinculada a la participación, el compromiso y la acción. Sería muy conveniente, una vez acabado un curso y siempre que se pueda, vincular la teoría y la praxis, es decir, llevar a cabo una acción práctica inmediata sea en el propio sindicato a nivel organizativo sea en el ámbito social a nivel reivindicativo.

2.- Formar para integrar. Todos los cursos de formación, sean técnicos, sindicales, laborales o sociales, tanto para delegados y delegadas como para toda la afiliación, han de ser tratados desde un punto de vista integral, de tal modo que posibiliten el desarrollo de todas las capacidades y las habilidades posibles de las personas que los sigan, desde las racionales y cognitivas hasta las comunicativas y, por qué no, las mecánicas y las emocionales. Hay que buscar la creatividad y huir de las formas habituales y pasivas de concebir el proceso de formación.

3.- Formar para razonar. Todos los temas tratados en los cursos y materiales de formación, aunque enfocados



desde un punto de vista libertario e impregnado de los valores de la organización, deben primar la reflexión y el debate dentro del contexto económico, político y social en que se vive. No hay que perseguir el adoctrinamiento, sino la investigación. El objetivo ha de ser el construirnos como personas razonadoras, autónomas y críticas, capaces de tomar nuestras propias decisiones y de contrastar siempre lo que hacemos con lo que se debería hacer.

4.- Formar para colaborar. Desde la autogestión y el apoyo mutuo, se debe fomentar el trabajo cooperativo, horizontal y solidario. El proceso ha de partir de la realidad inmediata y desde los intereses de los miembros del grupo. Los cursos han de tener un carácter abierto y flexible, participativo y práctico. La finalidad ha de ser construir organización entre todos y todas. Una consecuencia práctica a la que debe conducir este principio es la creación de equipos de trabajo y coordinación a todos los niveles y en todos los sindicatos y la potenciación de encuentros de militantes e incluso la construcción de redes sociales con otras organizaciones afines.

5.- Formar para emancipar. El coordinador o coordinadora de los cursos nunca ha de ser un sabio que lo sabe todo, sino el facilitador para que el grupo formule sus propias preguntas y construya sus propias respuestas. El proceso formativo siempre ha de ir de abajo arriba. Desde el antiautoritarismo y la igualdad, se ha de suministrar a todas las personas, tanto en los cursos como en la vida diaria de los sindicatos, la información y los instrumentos con los que elaborar su propia lucha y nunca ocultárselos. Hay que evitar que haya un grupo de expertos que tomen decisiones en lugar de los demás y favorecer la igualdad, la rotación y la pluralidad.



6.- Formar para reelaborar. Hay que evaluar permanentemente y de forma colectiva todos los procesos formativos para reelaborar objetivos y métodos y adecuarlos a la realidad concreta y cambiante. Importante también es el reciclaje formativo de las personas encargadas de impartir los cursos y por ello se hacen indispensable un curso anual de formación de formadores.

Formación por emulación

Antes de terminar nos gustaría decir unas palabras sobre uno de los procesos formativos más decisivos en toda organización y menos tratados en este tipo de trabajos: el testimonio militante. Kropotkin en sus *Memorias de un revolucionario* destaca su importancia e insiste en la trascendencia que tiene el ejemplo de los buenos militantes para las personas que por primera vez se acercan a la lucha anarcosindicalista. De entre los muchos semblantes de compañeros ilustres o anónimos que dibuja nos gustaría destacar al menos uno, el de Elisée Reclus, el insigne geógrafo francés. De él sostiene que es «la clase de hombre que inspira a otros pero que nunca ha mandado sobre nadie ni jamás lo hará, el anarquista cuyo anarquismo es el arquetipo de su amplio y profundo conocimiento de las formas de vida humanas bajo todos los climas y en todas las etapas de la civilización, que ha escrito libros dignos de figurar entre los mejores del siglo (...) y que al entrar en las oficinas de un periódico anarquista, le dice al editor (probablemente un niño comparado con él): “Decidme lo que tengo que hacer”, mientras se sienta, como el más humilde redactor, a llenar con unas líneas un espacio sobrante en el periódico del día».

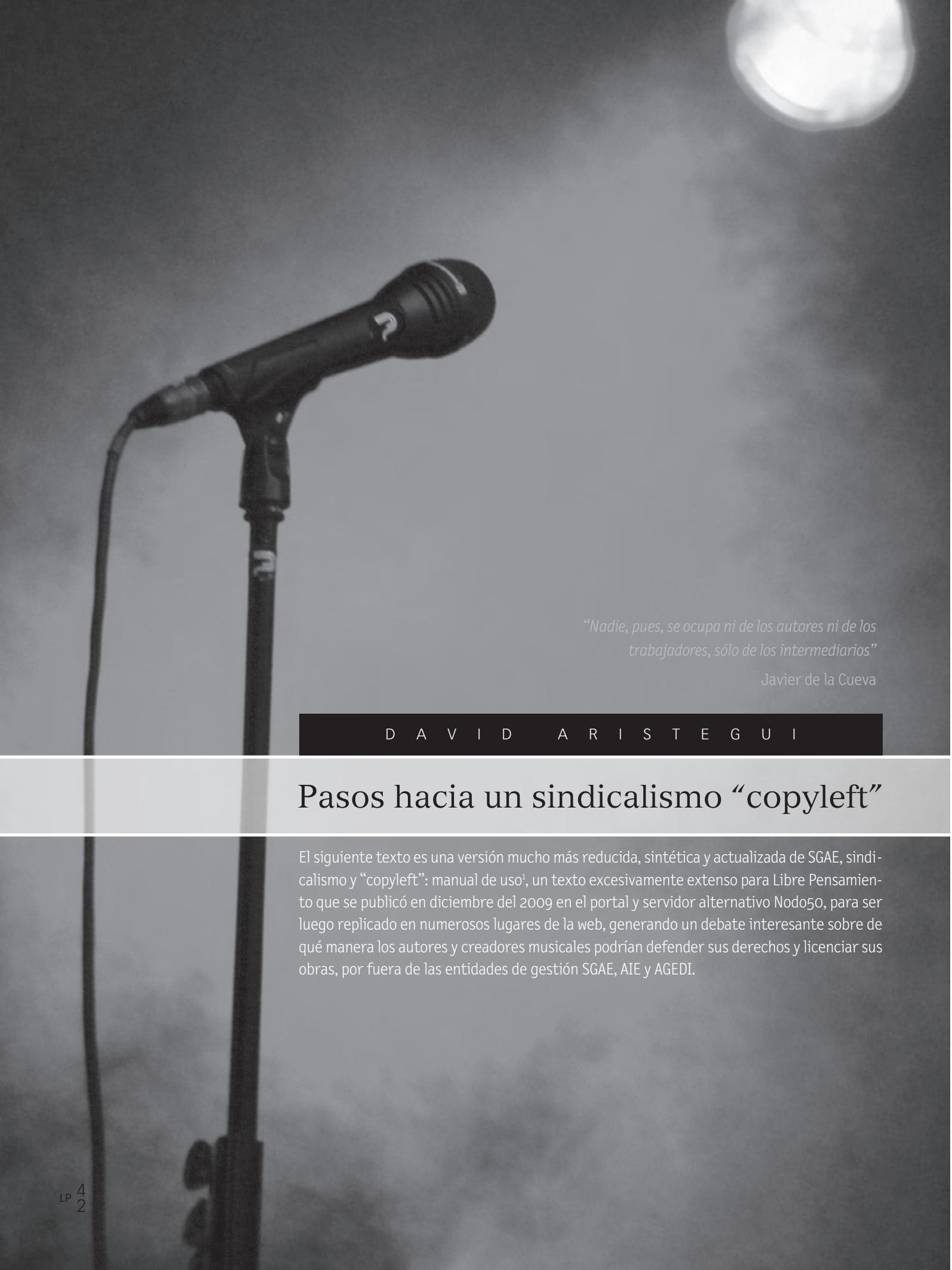
Los acuerdos de Valencia recogen esta misma idea y resaltan la calidad de este tipo de aprendizaje: «los modelos ofrecidos por la militancia constituyen la mejor escuela de formación». En un sindicato en continua expansión como el nuestro, pero que no quiere renunciar ni a sus objetivos ni a sus principios ni a sus valores, la única legitimidad que debe importarnos, más allá de los fracasos o de los éxitos cotidianos, es la coherencia entre lo que hacemos y lo que decimos que somos. Sólo de esta manera, y aunque sea más lentamente y cueste mayor trabajo, la CGT puede seguir consolidándose como una verdadera alternativa social y sindical.

Con las miras puestas en esta coherencia, la militancia más veterana debe marcar el camino a las nuevas incorporaciones. Durante los primeros días habría que realizar un trabajo de acompañamiento explicándoles todos los pormenores de la organización, facilitándoles toda la información necesaria tanto laboral como sindical y social e invitándoles a participar en cuantas actividades estén programadas desde la pegada de carteles hasta la asistencia y participación en las reuniones y en los órganos de gestión. A este respecto hay que tratar de aprovechar la labor sindical y social de los militantes que se jubilan, ya que pueden hacer mucho para ofrecer este modelo necesario.

Y ya para acabar sólo queda insistir en la urgencia de una formación integral y en valores dentro de una organización anarcosindicalista como la CGT, cuyo objetivo es transformar, entre todos y todas y de abajo arriba, una sociedad indigna y construir un mundo justo, una formación integral que considera al ser humano en su totalidad, dueño de su destino, no como una pieza en un engranaje implacable. Pues esa otra deformación la pueden ofrecer academias y sindicatos más complacientes con el sistema.

Bibliografía:

- Cuevas Noa, F. J.: *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación Anselmo Lorenzo. 2003
- Freire, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*. <http://bibliotecasolidaria.blogspot.com/2009/09/la-educacion-como-practica-de-la.html>
- Pedagogía del oprimido* <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>
- García Moriyón, F. *Del socialismo utópico al anarquismo*. Editorial Cincel, 1985
- *Senderos de libertad*. Libre Pensamiento, 2001
- *Señas de identidad de CGT*. Secretaría de Formación de CGT.
- «El profesor libertario». http://cgtmadrid-enseñanza.org/mediapool/74/745686/data/El_profesor_libertario.pdf
- Kropotkin, P. A.: *Memorias de un revolucionario*. Editorial KRK, 2005
- Pelloutier, Fernand: *Historias de las Bolsas de Trabajo* http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/historia/bolsas/caratula.html



*“Nadie, pues, se ocupa ni de los autores ni de los
trabajadores, sólo de los intermediarios”*

Javier de la Cueva

D A V I D A R I S T E G U I

Pasos hacia un sindicalismo “copyleft”

El siguiente texto es una versión mucho más reducida, sintética y actualizada de SGAE, sindicalismo y “copyleft”: manual de uso¹, un texto excesivamente extenso para Libre Pensamiento que se publicó en diciembre del 2009 en el portal y servidor alternativo Nodo50, para ser luego replicado en numerosos lugares de la web, generando un debate interesante sobre de qué manera los autores y creadores musicales podrían defender sus derechos y licenciar sus obras, por fuera de las entidades de gestión SGAE, AIE y AGEDI.

EN EL INTENTO POR GENERALIZAR PRÁCTICAS COOPERATIVAS QUE ESCAPEN A LOS DICTADOS DEL MERCADO Y LOS INTERESES CORPORATIVOS, QUE YA SE DAN DE MANERA EXITOSA DESDE HACE TIEMPO, MUCHAS VECES LOS AUTORES MUSICALES SALEN MUY MAL PARADOS

Pocos textos hay que se desarrollen desde el punto de vista de los autores y/o creadores musicales en torno a la propiedad intelectual. Hay textos y reflexiones realizados desde el punto de vista de los usuarios/as de internet, de las redes P2P y de gente vinculada al “movimiento copyleft”, pero no muchos desde “el otro lado”, y menos aún que se distancien de los enunciados lanzados desde las entidades de gestión y sus círculos más próximos. Creemos que un texto que trate, entre otras cosas, las limitaciones específicas del uso del “copyleft” en música puede ser de alguna utilidad.

Música: de la propiedad intelectual al “copyleft”

Probablemente haya gente a la que le parezca ociosa una aproximación de este tipo, pero pensamos que es un punto de vista a tener muy en cuenta a la hora de abordar debates como el de la “piratería”, por usar la misma terminología que en la mayoría de medios de comunicación. En aras de la libre circulación del conocimiento y la cultura, se plantean escenarios en los que la figura del autor o creador queda totalmente desdibujada y minimizada, y sus derechos totalmente supeditados y determinados por el libre acceso a la cultura -hay que resaltar que hay caracterizaciones del “movimiento copyleft” como el de un movimiento que busca abolir la propiedad intelectual. En el intento por generalizar prácticas cooperativas que escapen a los dictados del mercado y los intereses corporativos, que ya se dan de manera exitosa desde hace tiempo, muchas veces los autores musicales salen muy mal parados.

Por tanto, uno de los principales motivos de estas líneas es el intentar exponer un acercamiento distinto, al analizar el nuevo contexto tecnológico y social, pero desde el punto de vista de las personas que hacen música

y del entramado que les rodea. Intentaremos plantear modestamente posibles soluciones a algunas de las enormes carencias, en discurso y prácticas, que tienen tanto los sindicatos como ese magma heterogéneo que, por simplificar, llamaremos “movimiento copyleft”, en lo que respecta a la creación musical e industria del disco. Inciso: hay personas que caracterizan, lúcidamente en nuestra opinión, al “copyleft” más como una “estrategia” que un “movimiento” per se, resaltando que esa estrategia es utilizada por grupos dispares y muy diferentes ideológicamente.

Aclarando conceptos: entidad de gestión, “músico” y formas contractuales que asume el “músico”

Una entidad de gestión, según el Ministerio de Cultura “*son entidades sin ánimo de lucro que tienen por objeto la gestión de derechos de explotación u otros de carácter patrimonial, por cuenta y en interés de varios autores u otros titulares de derechos de propiedad intelectual*”. Sobre un fonograma (la grabación de una obra musical, un CD por ejemplo) existen tres grupos de derechos, cada uno de ellos gestionado por una entidad diferente, y las tres tienen derecho al cobro por su “comunicación pública”, si la gestión del mismo le ha sido encomendada: AGEDI para la productora musical o discográfica, AIE para los intérpretes/ejecutantes y SGAE para los autores musicales.

Un lugar común muy problemático en lo que se refiere a la creación musical es el concepto mismo de “músico”, paraguas que alude indistintamente a las figuras de autor e intérprete, cuando son dos conceptos distintos, por mucho que haya veces en que un artista cumpla ambas funciones. Sucede algo análogo con las compañías de discos y las editoriales musicales, y por tanto, con los “royalties” que pagan las compañías y derechos de autor que

reciben los “músicos” vía entidades de gestión, con lo que el debate se da en muchas ocasiones bajo una tremenda confusión terminológica y conceptual. Aclaremos:

- Un “músico”, en tanto que puede ser intérprete, tiene la posibilidad de firmar algún tipo de contrato con una “compañía de discos”, es decir, un productor fonográfico. Con esa compañía, entre otras cosas, firma un porcentaje sobre unidad de disco vendida, los “royalties”, que suelen estar en torno a un 10%. El origen del lugar común al respecto de que “los músicos siempre han vivido del directo porque los discos no les dan dinero” tiene su origen aquí, en los exiguos “royalties” que históricamente han cobrado los intérpretes por disco.

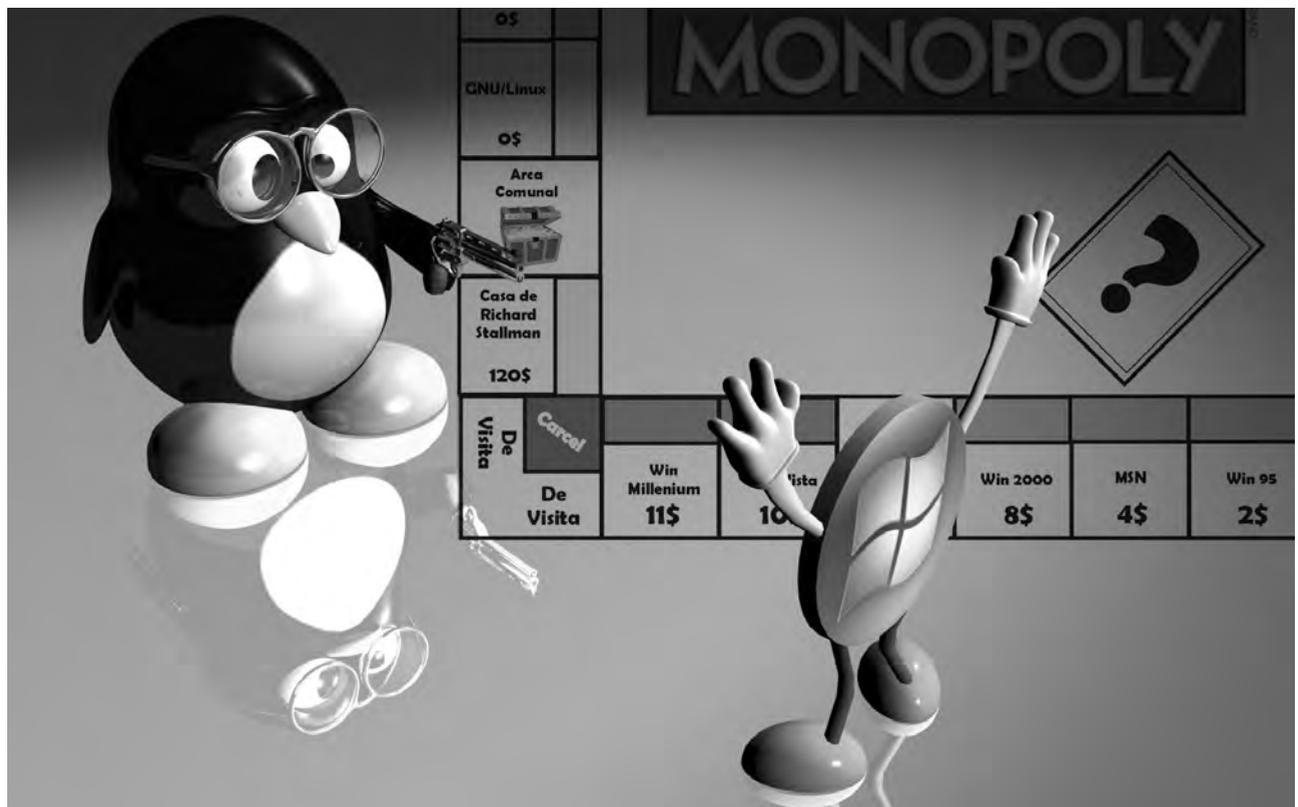
- Un “músico”, en tanto que puede ser autor, tiene la posibilidad de firmar algún tipo de contrato con una “editorial musical” (a nadie se le escapa que cada compañía de discos tiene su propia editorial musical). Los términos en los que el 99% de autores firman contratos editoria-

les se pueden tildar sin problemas de “abusivos”: suponen una cesión TOTAL de derechos por todo el tiempo que dure la propiedad intelectual. A cambio, el autor recibe el 50% (el porcentaje puede variar) a través de las entidades de gestión habilitadas para recaudar derechos de gestión colectiva... en este caso, la SGAE. Una de las críticas más razonables que recibe la SGAE (ser un monopolio “de facto”) es precisamente por el tema de la recaudación de estos derechos, ya que no hay otra alternativa que la SGAE, y además, en los contratos editoriales se especifica que el autor percibirá sus derechos a través de ésta.

Sindicatos y “músicos”, una cooperación todavía por llegar

Un problema sobre el que no suele haber demasiada reflexión es el papel que juega la SGAE como “sindicato

ESTAMOS EN UNA ETAPA DE TRANSICIÓN ENTRE MODELOS DE NEGOCIO Y FORMAS DE PROPIEDAD INTELECTUAL, Y LA
OPINIÓN DE LOS AUTORES MUSICALES E INTÉRPRETES DEBE SER TENIDA MUY EN CUENTA



vertical”, ya que es un ente que defiende los intereses de autores musicales y editoriales musicales por igual (“Sociedad General de Autores y EDITORES”). No hay ámbitos específicos, más allá de acudir a un abogado, a los que los autores puedan acudir en caso de conflicto con una editorial. Al “músico” siempre le queda la opción de que no haya editorial musical de por medio, y la obra queda caracterizada entonces (para la SGAE) como “autoral”, y el 100% de lo recaudado iría para el autor.

Puede que quien suscribe estas líneas no haya realizado un adecuado trabajo de documentación, pero parece que el discurso de los sindicatos, en todo lo referente a creación musical, no es ni bueno ni malo, es simplemente inexistente. Parece razonable el pensar que las “culpas” del desencuentro entre sindicatos y autores/intérpretes pueden repartirse a partes iguales. Por un lado, la percepción (por parte de sindicatos) y auto-percepción (por parte de los artistas) de ser una élite y unos privilegiados por el cobro de derechos de autor, además de que jamás se han planteado instancias serias de trabajo colectivo, con vistas a reflexionar sobre los abusivos contratos editoriales o las prácticas discutibles de compañías discográficas.

Al calor de la pésima imagen pública de las entidades de gestión (no tanto de editoriales musicales -totalmente desconocidas- y compañías discográficas, paradójicamente), alguno sindicatos han empezado a tener conflictos desde nuestro punto de vista laterales con la SGAE: CCOO por no querer pagar el 10% que se recauda la SGAE de los conciertos (sean “benéficos” o no) en concepto de derechos de autor, y CNT-AIT al ser denunciada por la SGAE de “intromisión al honor”. Pero sigue sin haber una reflexión profunda sobre el por qué el único organismo colectivo al que pertenecen autores e intérpretes son las entidades de gestión, que cuenta con asesoría jurídica gratuita para sus asociados (algo similar a los sindicatos), pero únicamente a lo que a sus derechos y propiedad intelectual se refiere.

Los pocas organizaciones específicas de “músicos” fuera de las entidades de gestión son casi testimoniales: conocemos el Sindicato Profesional de Músicos Españoles, antiguo Sindicato Vertical (esta vez lo decimos en sentido literal) y la Asociación de Músicos Profesionales de España, un sindicato de intérpretes creado en 1999 que estuvo en la Mesa Conjunta con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social que dio lugar a la modificación del Régimen Especial de Artistas de la Seguridad Social de Febrero de 2.003.

Todos, algunos, ningún derecho reservado

Hasta ahora hemos visto como funcionan los modelos de propiedad intelectual en la música que se identifican con la postura clásica de “todos los derechos reservados”: no se puede utilizar una canción sin el permiso de la editorial musical y ésta genera al ser utilizada en “comunicación pública” unos derechos de autor de gestión colectiva, que recaudan las entidades de gestión. Vamos a empezar a adentrarnos en la filosofía del “copyleft” y en el tipo de licencias con “algunos derechos reservados”. Pero para hablar de de “copyleft”, es muy útil e ilustrativo hablar antes del software libre. El movimiento de software libre ha sido un movimiento tecnológico y social sin precedentes, en el que el uso de determinadas licencias de software ha posibilitado que haya software donde *“el autor conserva los derechos de autor (copyright), y permite la redistribución y modificación bajo términos diseñados para asegurarse de que todas las versiones modificadas del software permanecen bajo los términos más restrictivos de la propia GNU GPL”*.

Uno de los mayores exponentes del éxito del modelo del software libre es el sistema operativo Linux. Del innegable éxito del software libre surge la filosofía “copyleft”, que a grandes rasgos supone libertad *“para modificar el derecho de autor de obras o trabajos, tales como software de computadoras, documentos, música, y obras de arte(...)”*. *Se pretende garantizar así una mayor libertad para que cada receptor de una copia, o una versión derivada de un trabajo, pueda, a su vez, usar, modificar y redistribuir tanto el propio trabajo como las versiones derivadas del mismo*. Y si hablamos de Linux a la hora de hablar de un “caso de éxito” referente al software libre, hay que hablar de Wikipedia como un exponente muy conocido del “copyleft” y su funcionamiento cooperativo, citada ya de manera habitual en telediarios y medios de comunicación de masas.

En este texto nos hemos circunscrito temáticamente en la creación musical, y para ésta las licencias más populares son las “Creative Commons”, que posibilitan “algunos derechos reservados” incluso ningún derecho reservado. Esto plantea un problema ya de raíz: en general (siempre hay excepciones) el software no es una obra “acabada”, siempre es susceptible de mejoras. Pero una canción (siempre hay excepciones) en general es una obra acabada y “cerrada”. Fuera de algunos ejemplos concretos

vinculados al “copyleft”, es francamente difícil encontrar la analogía con un desarrollador de software libre en el mundo de la música profesional, por lo menos en el ámbito español y europeo.

Hay que resaltar que si un autor musical no se reserva determinados derechos sobre su obra, puede encontrarse en el incómodo escenario donde una compañía de discos competidora de la suya se dedique a sacar el mismo repertorio que el “músico” a la vez, y puede que a mucho menor precio o directamente para descargar desde su propia web. Y si no se quiere entrar en consideraciones estrictamente “comerciales” hay que hacerlas de tipo “moral”. El uso de un determinado tipo de software por una organización política es algo prácticamente “invisible”, el uso de una canción en una campaña electoral no. ¿Es lícito que un autor musical pueda tener algún tipo de derecho sobre su obra, para evitar que ésta se use por ejemplo por organizaciones políticas que inciten al odio racial?. El uso del “copyleft” nos sitúa de manera natural en este tipo de debates sobre derechos de autor.

Qué implica el uso del “copyleft” en música

Uno de los problemas de intentar plantear debates en torno a la propiedad intelectual y los derechos de autor es la facilidad con la que se polarizan las posturas, siendo los posicionamientos intermedios verdaderas rara avis. Hay posturas intermedias entre el actual modelo de “todos los derechos reservados” y una hipotética abolición de la propiedad intelectual. Y no es cierto que quienes plantean que los músicos deberían de disponer de algún derecho sobre su obra, o apoyen que se implemente medidas de corte orwelliano en internet como “cortes” a usuarios o similar, o bien estén en contra de que los usuarios de internet compartan música (como antes se hacía a través de cintas de “cassette”), ya que es innegable el poderosísimo poder de difusión y promoción que tiene la red puede ser muy beneficioso para un artista.

Además. Como apuntó un pionero como Cory Doctorow *“cuando nació Internet, el 80% de la música grabada a lo largo de la historia no estaba disponible a ningún precio. Se había borrado, olvidado, retirado del mercado. Según las conclusiones alcanzadas por el Tribunal Supremo de EEUU (...) se trata de un fenómeno típico: el 98% de todas las obras con derechos de autor no están disponibles en el mercado”*.

El planteamiento simplemente es de sentido común: algunos creadores musicales quieren poder utilizar cuando les convenga algún tipo de alternativa a los modelos actuales de propiedad intelectual adaptándose a la existencia de internet y su uso masivo -utilizando alguna modalidad de “Creative Commons”, por ejemplo- pero en unas condiciones que no les sean perjudiciales, teniendo herramientas efectivas para que no se hagan usos indebidos de su trabajo, como los ejemplos antes citados de la compañía de discos con la que no se tienen contrato o una campaña electoral racista.

Y el lugar común del software libre de *“libera tus programas y vive del soporte”*, transmutado en el caso que nos ocupa a “los músicos que vivan del directo” supone al menos dos problemas grandes. El primero y más evidente es que esto no vale para los autores que no son intérpretes, verdadero punto ciego habitual del debate sobre propiedad intelectual. El segundo es que las compañías discográficas quieren convertirse en los “managers” de sus artistas y llevarse su cuota correspondiente, y obligándoles contractualmente, con los llamados contratos 360 grados².

Propuestas concretas

Hoy por hoy no hay instancias colectivas, fuera de las entidades de gestión, que adopten la forma de una asociación profesional o de un sindicato, donde un autor pague su cuota y tenga cobertura legal gratuita y/o asesoramiento de ningún tipo más allá de los ámbitos informales del “copyleft”, por lo que en caso de algún conflicto, el coste puede ser enorme, e incluso inasumible. Se han puesto ya sobre el tapete desde el “movimiento copyleft” algunos esbozos de propuestas de como poder remunerar a los creadores musicales si se utilizaran licencias “libres”, detectándose en todas ellas un gran desconocimiento, por decirlo suavemente, del funcionamiento de la industria musical.

De hechos puntuales como que Rubén Blades pusiera temas suyos en libre descarga en el 2003 con rubenblades.com/cd o un grupo de éxito como Radiohead ofreciera en libre descarga su disco “In Rainbows” (dejando al usuario que pusiera el precio que quisiera, incluso adquirirlo gratis), “gurús” del “copyleft” como Richard Stallman plantean como propuesta para un nuevo modelo de negocio eliminar intermediarios,

EN EL INTENTO POR GENERALIZAR PRÁCTICAS COOPERATIVAS QUE ESCAPEN A LOS DICTADOS DEL MERCADO Y LOS INTERESES CORPORATIVOS, QUE YA SE DAN DE MANERA EXITOSA DESDE HACE TIEMPO, MUCHAS VECES LOS AUTORES MUSICALES SALEN MUY MAL PARADOS

y así “al reproducir esta música la gente tendría la oportunidad de mandar un euro al grupo, de forma anónima, sin ninguna presión ni obligación de hacerlo, y según se hiciera todo el dinero iría a los músicos”. En primer lugar, si un músico se va a dedicar profesionalmente a la música siempre va a tener que contar con algún tipo de intermediarios, ya que la auto-gestión al 100% es inviable. Y segundo, que nuevas formas de “caridad” sean la propuesta de remuneración para los autores es algo simplemente impresentable.

Muchísimo más interesante nos parecen los planteamientos de la Carta por la Innovación, la Creatividad y el Acceso al Conocimiento: “Los creadores/autores deberían recibir una justa compensación por su trabajo (...) [y] donde no se puedan cobrar derechos de autor en tiempos o cantidades razonables, se debería garantizar un salario. El objetivo debe ser la creación de una situación de empleo estable (...) no necesariamente dependiente de los altos y bajos de los pagos de derechos de autor”.

Por fin surge una reflexión en torno a las condiciones laborales de los autores, y donde posteriormente se habla de “las desigualdades en la capacidad de negociación llevan a situaciones injustas entre las personas que crean y las entidades comerciales que invierten y venden bienes culturales” (se refleja la asimetría en las relaciones laborales) y se plantean unos límites a la duración de la propiedad intelectual en la línea del trabajo de la The Featured Artists’ Coalition en el Reino Unido³.

Quien haya tenido la amabilidad de leer hasta aquí intuirá perfectamente qué propuestas y conclusiones para el ámbito de la creación musical van a enunciarse:

- Estamos en una etapa de transición entre modelos de negocio y formas de propiedad intelectual, y la opinión de los autores musicales e intérpretes debe ser tenida muy en cuenta sobre cómo y en qué condiciones quieren que se distribuya su trabajo. Ni las compañías de discos y editoriales musicales, ni las entidades de

gestión, ni los internautas y usuarios de redes P2P, ni el “movimiento copyleft” pueden ni deben tener la última palabra en lo que a derechos de autor se refiere, hay que contar con los creadores musicales en todos los cambios que se planteen.

- Hacen falta ámbitos específicos fuera de las entidades de gestión donde puedan encontrarse autores e intérpretes, para poder defenderse de los abusos y conflictos que se les plantean con editoriales musicales y compañías discográficas. Y estos ámbitos específicos no deberían adoptar la forma de asociaciones profesionales y/o sindicatos de corte “corporativo”, si no que deberían insertarse en sindicatos de clase, fomentando la solidaridad y el apoyo mutuo con el resto de trabajadores, sean del sector que sean.

- La emergencia del “copyleft” parece imparable en muchos ámbitos, como es en el caso del software libre y el mundo científico. Para que su uso pueda generalizarse dentro de la creación musical y la industria del espectáculo es imprescindible que los ámbitos específicos y/o sindicatos desde donde se coordinen las luchas de los autores cuenten con abogados expertos en propiedad intelectual y “copyleft”, para facilitar así el uso intensivo de licencias libres y promover el “procomún”. Los sindicatos necesitan, además de abogados laboristas, abogados expertos en propiedad intelectual y derechos de autor, para poder dar cabida a sectores que nunca han tenido su espacio dentro del sindicalismo de clase, campo que evidentemente trasciende la creación musical.

Notas

1. <http://www.nodo50.org/comunes/?SGAE-sindicalismo-y-copyleft>
2. <http://jose.gs/el-futuro-de-la-industria-musical-toda-la-musica-gratis-y-contratos-de-360-grados-para-los-artistas/>
3. <http://www.adn.es/cultura/20081006/NWS-0439-musicos-ingleses-se-organizan.html>



Los depósitos totales ingresados en las entidades financieras que operan en el Estado español superan ampliamente el billón de Euros. Billón “europeo”, es decir, un millón de millones de euros. Una media de más de 20.000 euros por persona o 79.000 euros por hogar.

Dinero de nuestra propiedad, depositado en una entidad que, mientras me garantiza el cumplimiento de las condiciones del depósito, puede disponer de éste para prestar o invertir allá donde lo crea conveniente. El impacto social que produce esta transacción monetaria es espectacular. También lo son sus consecuencias. Lo que un banco decide hacer influye de manera radical en el tipo de sociedades que estamos construyendo, marcando el destino de personas y comunidades, ecosistemas y hasta países enteros.

El Proyecto Fiare de Banca Ética: poner la intermediación financiera al servicio de la Justicia

A N T O N I O P É R E Z C O L L A D O
Secretario General de CGT PV

F R A N C I S C O C O B A C H O C A S A S
Presidente Fundación Novaterra, entidad promotora de FIARE Xarxa Valenciana

LAS PAUTAS ECONÓMICAS DE CADA PERSONA Y ORGANIZACIÓN SON UN “LUGAR POLÍTICO”, UN MOMENTO

DE PARTICIPACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LA CONFIGURACIÓN DE NUESTRA SOCIEDAD

Una propuesta económica alternativa y militante.

Nuestro sistema económico no sólo hace posible, sino que muchas veces favorece, crisis como la que estamos sufriendo. El capitalismo globalizado se ha convertido en una construcción cultural en la que consumir, competir y ser el más rentable para seguir creciendo, son los valores que guían las decisiones de todos los agentes económicos. Ese marco de valores modela los comportamientos no sólo de las empresas, sino de todas las personas, reduciendo su ciudadanía a su condición de consumidoras.

Frente a este marco de ‘valores’, es preciso rescatar un pensamiento alternativo al capitalismo neoliberal que entienda que transformar las estructuras económicas es hoy un contenido ineludible de cualquier opción de militancia. Ese pensamiento debe empezar por reconocer que las pautas económicas de cada persona y organización son un “lugar político”, un momento de participación de la ciudadanía en la configuración de nuestra sociedad. La canalización de esa participación exige crear y consolidar alternativas organizadas que realizan actividades económicas de todo tipo de acuerdo con un marco de valores radicalmente distinto.

La importancia de rescatar esa militancia económica resulta aun más evidente si entendemos que, a pesar de que la evolución del sistema capitalista, con la globalización ha mostrado clarísimas pruebas de sus fallos estructurales. Si de lo que se trata es de construir sociedades mejores para todos, no es menos cierto que resulta muy difícil pensar en transiciones a un sistema económico que revisase algunas de esas estructuras fundamentales.

Proponer alternativas de fondo a pilares básicos del sistema como son la necesidad de crecer continuamente, la búsqueda de la máxima rentabilidad económica posible, la competencia como estímulo de la innovación y la

protección de la propiedad privada por encima de cualquier otro derecho, o que intentase reasignar al Estado un papel más relevante en la vigilancia de las consecuencias no económicas de las actividades económicas chocará (como de hecho ya lo hace) con al menos tres sólidas barreras. Por un lado, aparecen inmediatamente las aún recientes evocaciones a los fracasos de los regímenes del llamado socialismo real. Cualquier propuesta que recuerde este modelo aunque sólo sea de forma remota es contundentemente rechazada. Por otro, la imposibilidad que surge de la necesidad de conjugar una transición necesariamente global con estructuras políticas no globalizadas. En último término, y como elemento más determinante, la estrecha vinculación entre el poder político y económico que imposibilita pensar en poderes públicos lo suficientemente libres como para impulsar transiciones que pudieran ir en perjuicio de las personas y organizaciones más poderosas del planeta.

No es esa la vocación que persiguen hoy en día las propuestas de alternativa económica. Sus dinamismos van íntimamente unidos a una estrategia de agregación ciudadana, como medio para ir articulando gérmenes de alternativa que vayan creciendo a medida que se va produciendo la reocupación del espacio público por parte de la ciudadanía. Personas y organizaciones que se vinculan de forma muy estrecha desde el convencimiento de que la necesaria superación del sistema actual pasa ineludiblemente por esa reconquista del espacio público creando palancas de transformación social que actúen como espacios en los que se desarrollan propuestas alternativas de producción, distribución y consumo de bienes y servicios. Propuestas asentadas sobre valores nítidamente distintos de los que mueven el sistema económico actual. Propuestas que orientan su actividad a la protección de las personas y ecosistemas más vulnerables. Propuestas que persiguen agregar ciudadanía que participe activamente y cuya militancia económica permita actuaciones significativas que pue-



ES IMPRESCINDIBLE INTENTAR CONSTRUIR MODELOS DIFERENTES DE ESTABLECER LA INTERMEDIACIÓN ENTRE
AHORRADORES Y SOLICITANTES DE FINANCIACIÓN

dan presionar a poderes públicos y agentes económicos en la necesaria transformación.

En el ámbito concreto de las finanzas, auténtico corazón y motor del sistema capitalista neoliberal, es imprescindible intentar construir modelos diferentes de establecer esa intermediación entre ahorradores y solicitantes de financiación. Es fundamental construir modelos que se alineen con otras propuestas de alternativas en la esfera económica y que traten de configurar un sistema que persiga la agregación de ciudadanos y organizaciones comprometidos con la transformación de nuestras sociedades. Ahí es donde se encuentra la Banca Ética.

Los pilares del Proyecto Fiare

Fiare es un proyecto de creación y consolidación de un sistema estatal de banca ética que se constituya en alternativa elegible por la ciudadanía y actúe significativamente por la transformación del sistema financiero, alineándose con aquellas entidades que ya están trabajando en el ámbito de la transformación de las estructuras generadoras de injusticia. FIARE son las siglas de la Fundación para la Inversión y el Ahorro Responsable. Nace en Euskadi en 2003 gracias a la aportación de 52 organizaciones del sector de la economía social. Como sociedad limitada, lleva ya unos años realizando labores de préstamo y financiación

en sus oficinas de Bilbao, Barcelona, Madrid, Vitoria, San Sebastián y Pamplona, haciéndolo transitoriamente como agente comercial de la italiana Banca Popolare Ética, que es un referente europeo de la economía social.

El Proyecto Fiare surge de una convicción y una intuición. La convicción de que son necesarias alternativas en la esfera económica que traten de superar los problemas estructurales del sistema económico neoliberal, específicamente su incapacidad por acabar con las desigualdades. La intuición (que motivó la puesta en marcha del proyecto en 2003), es que el tejido asociativo y la conciencia ciudadana presentan hoy a nivel estatal los mimbres mínimos necesarios como para intentar consolidar una iniciativa de este tipo, como ya ha ocurrido en algunos otros lugares de Europa.

Por tanto, Fiare es, sobre todo, un movimiento de agregación social, construido por aquellas organizaciones comprometidas con la transformación social. Esa agregación, supone un esfuerzo de doble dirección. Por un lado, viene a añadir la intermediación financiera a ese universo de alternativas ya existentes (cooperación, economía solidaria, comercio justo, modelos empresariales alternativos, incidencia política,...). Por otro, se construye precisamente sobre esa base, siendo los movimientos y personas comprometidas en esos ámbitos los auténticos constructores del Proyecto Fiare.

¿Cuales son los pilares básicos del Proyecto Fiare? En coherencia con lo dicho hasta ahora, Fiare se construye sobre los siguientes pilares:

Justicia: El proyecto Fiare de Banca Ética pone la intermediación financiera al servicio de la Justicia. La aproximación del Proyecto al crédito es, por tanto, regenerativa, actuando sólo en aquellos ámbitos que tratan de paliar las injusticias generadas por el sistema económico actual: cooperación al desarrollo del Sur empobrecido y comercio justo; inserción social de colectivos en situación o riesgo de exclusión en el Norte; regeneración medioambiental y alternativas a la explotación industrial de la tierra; educación, sensibilización e investigación orientadas a la construcción de ciudadanía responsable.

Acción significativa: Fiare pretende consolidar una propuesta que pueda ser elegida por aquellos ciudadanos que opten por este modelo. Por eso se inserta en el sistema financiero y se somete a las leyes y mecanismos de vigilancia típicos de las entidades financieras. Fiare quiere ofrecer a cualquier ciudadano los productos de aho-

rro que habitualmente se demandan: cuentas corrientes, depósitos, tarjetas, etc.

Insuficiencia: Poner la intermediación financiera al servicio de la Justicia exige ofrecer mucho más que productos bancarios típicos. Por eso, el proyecto trata de construir un Sistema de Banca Ética que ofrezca, junto a los productos y servicios típicos de la banca tradicional, otros productos que se adapten a las necesidades de las personas y entidades “no bancables”, no reconocidas como clientes de crédito por las entidades tradicionales. Productos que vinculen ahorradores dispuestos a renunciar a parte del interés de sus ahorros o a asumir una parte de riesgo en ellos para poder ofrecer productos de crédito más baratos o menos garantizados.

No lucratividad: Con la mirada puesta en consolidar una iniciativa nítidamente orientada a poner la actividad al servicio de la Justicia, Fiare se construye sobre redes de personas y organizaciones que no pueden beneficiarse de los excedentes que el proyecto pueda generar. La forma jurídica es la cooperativa de crédito, y la estructura de gobierno persigue dar voz precisamente a aquellas organizaciones que ya vienen optando por trabajar en favor de las víctimas del sistema económico actual.

Fiare pretende, por tanto, construirse sobre una base social (los auténticos “dueños” o “tractores”) que garantice que el proyecto es capaz de entender cuales son las demandas más urgentes que plantean las exigencias de la justicia a nuestras sociedades actuales, y que se mantenga motivada para buscar respuestas desde los diversos frentes que esas situaciones de injusticia demandan. La intermediación financiera es uno de esos frentes y la forma de construir el proyecto es condición imprescindible para consolidar una alternativa que mantenga esa capacidad y motivación, especialmente cuando el proyecto vaya creciendo.

El Proyecto fiare hoy. Una alternativa en expansión.

Fiare lleva operando desde Octubre de 2005. Actualmente cuenta con oficinas permanentes en Bilbao y Barcelona y locales de atención regular al público en Donostia, Gasteiz, Iruña, Granada, Córdoba, Valladolid, Santiago de Compostela, Irún, Valencia y Madrid. En cada territorio está promovido por redes de organizaciones sociales de los ámbitos de la cooperación al desarrollo, la economía

CGT PODEMOS PARTICIPAR DE MUCHAS FORMAS EN PROYECTOS COMO FIARE Y OTROS SEMEJANTES, POR ELLO NO DEJAREMOS DE LUCHAR POR UNA SOCIEDAD SIN ESTADO Y SIN PATRONES. LO UNO NO LIMITA LO OTRO, SINO QUE LO COMPLEMENTA Y ENGRANDECE

solidaria, la inserción social, la educación, etc. En Valencia es la Xarxa Valencia – Proyecto Fiare la que ha asumido el desarrollo del proyecto, contando actualmente con una treintena de organizaciones socias.

Al cierre de 2009, Fiare ha recogido ahorro por más de 23 millones de euros entre casi un millar de personas y entidades ahorradores y ha aprobado financiación por valor de trece millones de euros, a más de ochenta proyectos de alto valor social.

La construcción social del Proyecto Fiare se desarrolla mediante la articulación de redes de personas y organizaciones en diferentes territorios del estado. A comienzos del 2010 son once los socios del Proyecto:

- Fundación Fiare.
- Red de Economía Alternativa y Solidaria de Navarra.
- Asociación Fiare Centro.
- Asociación banca ética Fiare Sur (Andalucía - Extremadura).
- Asociación Fiare Xarxa Valenciana.
- Asociación de apoyo al Proyecto Fiare en Euskadi.
- Asociación Fiare de Castilla y León.
- Asociación Proyecto Fiare de Catalunya.
- Asociación Fiare Galiza.
- Asociación Fiare Canarias.
- Coop57 – Cooperativa de servicios financieros.

Existen asimismo redes que se van constituyendo en La Rioja, Baleares o Castilla La Mancha.

Esto supone una red de más de cuatrocientas organizaciones ya vinculadas jurídicamente al proyecto, que están comprometiendo recursos humanos y materiales para estas fases iniciales en las que la cooperación y el compromiso mutuo son imprescindibles para asegurar la

viabilidad de proyecto. La capilaridad es, de hecho, aún mayor, teniendo en cuenta que entre esas más de cuatrocientas organizaciones, se pueden encontrar Federaciones de Cooperativas, redes de Economía Solidaria o Coordinadoras de ONGs.

Con la mirada puesta en la constitución de la Cooperativa de Crédito, que es punto de llegada de esta fase de creación del Proyecto, se ha puesto en marcha en 2009 la campaña de recogida de Capital Social. El objetivo es poder consolidar una base social de al menos cinco mil personas y organizaciones socias para el año 2012, con un capital social superior a los cuatro millones de euros. A finales de 2009 el Capital recogido superaba ampliamente el millón de euros, con cerca de mil personas y organizaciones socias.

Emplazamiento.

Por supuesto que se pueden argumentar muchas objeciones a este proyecto, igual que se pueden hacer respecto a cualquier otro (sin excluir el modelo de sindicalismo que practicamos las gentes de la CGT) pero nos movemos en un sistema capitalista muy evolucionado y complejo, donde el poder nos seduce con todo tipo de ofertas de consumo y con el simulacro de participación ciudadana que representan las elecciones políticas.

Como libertarios es cierto que aspiramos a una sociedad sin estado, sin clases sociales y sin capitalistas y banqueros. Pero no es menos cierto que mientras llega esa soñada utopía (no por deseada menos lejana) nos vemos obligados a vivir en esta sociedad y a seguir –en muchos casos contra nuestra voluntad y en otros muchos cayendo en graves contradicciones personales- determinadas normas y a satisfacer muchas necesidades, sin poder esperar a que la Revolución ponga cada cosa en su sitio.

Una de las mayores incongruencias, y la que más nos hace sentirnos marionetas en manos del poder, es la utilización del sistema bancario tradicional para cobrar nuestro modesto salario, pagar una enormidad de recibos y letras o depositar nuestros humildes ahorros a la espera de que el mercado nos los reclame para adquirir el nuevo producto que han diseñado para domesticarnos y atonarnos un poco más.

Si el anarcosindicalismo siempre ha apostado por ir creando ya, dentro de esta sociedad capitalista, esas islas

de autogestión, de libertad y de solidaridad, donde se pongan en práctica los valores y métodos de producción y distribución que propugnamos como alternativa al capitalismo y al resto de modelos autoritarios de sociedad, es evidente que las iniciativas que vayan surgiendo por doquier, en las que se practiquen esos métodos de decisión compartida, de producción ecológica y consumo responsable, sin ánimo de lucro y con vocación social, deben contar no sólo con nuestras simpatías, sino con nuestro apoyo efectivo y sincero.

No hay que retrotraerse al primer tercio del siglo XX para encontrar esos proyectos de convivencia y producción colectivos, puesto que en nuestros propios días, a pesar del individualismo insolidario que se invoca desde el sistema dominante, son muchas las ideas y proyectos que se ponen en marcha y que incluso funcionan, contra viento y marea —aunque lo importante en sí es el hecho de levantarlos- dando ejemplo directo de que todo no está perdido y de que el poder deja resquicios suficientes para que florezcan espacios de ilusión y participación.

El Comité Confederal de la CGT tuvo el acierto de organizar recientemente unas jornadas sobre economía alternativa, dentro de las cuales uno de los debates era “economía social y solidaria” que contó con la participación de gentes del colectivo coop57 (que forma parte de la red alternativa de economía solidaria como se ha comentado antes). No podemos dejar de mirar con simpatía ni de prestar todo el apoyo que podamos a estas experiencias que tanto se parecen y que nos acercan un poco al ideal libertario que siempre hemos tenido como proyecto. No hace falta que las gentes que alientan todos estos movimientos e iniciativas sean estrictamente libertarias; lo que cuenta es que sus prácticas se asemejan mucho a nuestra utopía.

Desde CGT podemos participar de muchas formas en proyectos como Fiare y otros semejantes, por ello no dejaremos (el que ya lo esté haciendo) de luchar por una sociedad sin Estado y sin patrones. Lo uno no limita lo otro, sino que lo complementa y engrandece.

Por un lado, la CGT cuenta con buenos y variados medios de información para sensibilizar a la afiliación sobre la posibilidad de que su dinero (poco o mucho) deje de estar necesariamente engordando las cajas de los Botín y familia, puesto que hay proyectos éticos y solidarios de banca, donde sus ahorros van a contribuir a proyectos ecológicos, solidarios y participativos, sin la permanente sospe-



cha de que tus ahorros están contribuyendo a financiar las guerras coloniales o el deterioro del medio ambiente.

Pero aparte de recomendar a nuestros compañeros y compañeras que participen en esta banca ética, en la propia organización (sus confederaciones, federaciones y sindicatos) disponemos de limitados pero respetables fondos que, en prácticamente todos los casos, están “guardados” en cajas y bancos comerciales y “trabajando” para fines totalmente contrarios al ideal de la CGT. Dichos recursos financieros también se pueden depositar en estos proyectos cooperativos, o incluso entrar nuestros entes a formar parte como socios de los mismos.

Cuando el viejo anarcosindicalismo tuvo la implantación que ahora envidiamos, no dejó de buscar formas alternativas de participar en el diseño de otra economía, de otros servicios para los trabajadores. Así se crearon periódicos, cooperativas, mutuas de seguros, casas de salud, escuelas e infinidad de proyectos donde la militancia podía ver un reflejo de la sociedad que se quería construir.

Evidentemente los tiempos y las fuerzas no son los mismos, pero si juntamos nuestro tiempo y nuestros recursos con gente que quiere lo mismo que nosotros, estaremos construyendo algo hermoso y solidario que podemos ver crecer en el ahora, sin dejarlo para ese mundo nuevo que llevamos en nuestros corazones.

Mas información: www.proyectofiare.com

100 Años de anarcosindicalismo confederal

Los cien años de anarcosindicalismo recogen y se suman a la historia de la lucha de la humanidad por la justicia y la libertad. Son cien años haciendo camino, no exentos de tensiones internas que siempre han venido girando entre los polos de lo individual y lo colectivo, de la autonomía y de la organización, de la libertad y de la justicia. Pero esas tensiones internas no mermaron la combatividad social, la atención a la realidad, el imperativo del cambio social como meta y de la emancipación total como objetivo último.



La Gran Historia, la Historia con letras mayúsculas, la historia que nos interesa es, sin duda, la que escribe el pueblo, la que escriben los de abajo, los trabajadores y trabajadoras, en lucha permanente por su dignidad y sus derechos, sabiendo arrojarse de intelectuales, de teorías, de filosofías, de ideologías, de poetas, de artistas, de científicos, de activistas y militantes... para buscar y encontrar el camino que le conduzca a su liberación plena, a la sociedad justa, a la igualdad. Esta es la Historia a rescatar, a recuperar sin miedos, sin oscurantismo, sin prejuicios, sin ortodoxias, asumiendo todos y cada uno de los momentos y procesos por los que se ha ido transitando. La historia del pueblo, teñida siempre de color rojo por la sangre vertida para defender la libertad, teñida también de color negro para reivindicar que nos mueve ningún color, ninguna bandera, ninguna patria, ningún dios, ningún amo, ningún mito...

El pueblo siempre ha sido maltratado, maniatado, manipulado, engañado, manejado, utilizado, despojado, explotado, masacrado, alienado... por el poder, por el estado, por las instituciones y las clases sociales que lo han ejercido.

En este caminar del pueblo, las contradicciones han sido múltiples, los errores infinitos, los engaños, esquiroles, miserias, antivalores, traiciones... nos ha acompañado siempre, pero siempre se ha mantenido encendida una llama de rebeldía que nos ha permitido volver a levantarnos y seguir sujetando la bandera de la libertad y la justicia para que los de arriba no puedan dormir tranquilos nunca, para tener siempre presente que la utopía es posible, que la verdadera revolución sigue pendiente, aquella en la que el protagonismo lo tenga los trabajadores y trabajadoras.

Por la justicia y la libertad

Cien años de anarcosindicalismo confederal y muchos siglos más de lucha del pueblo, de revolución, disidencias, subversión, de luchas... contra emperadores, cesares, papas, reyes, señores feudales, políticos profesionales, cúpulas sindicales, patronos, jefes, empresarios, presidentes de estado, de bancos, de multinacionales. Cien años y muchos siglos más, siempre luchando contra las dictaduras, el poder... contra el estado organizado que lo ejerce contra el pueblo. Cien años luchando contra la aristocracia, contra la burguesía, contra el ejército, contra la iglesia, contra las fuerzas fácticas que mantienen las instituciones opresoras. Cien años y muchos siglos más luchando por la defensa de la igualdad real en todos los planos de la vida, la igualdad real entre hombres y mujeres, entre culturas, etnias, lenguas, pueblos. Cien años negando la división entre dirigentes y dirigidos, defendiendo la toma de decisiones colectivas, la autogestión, luchando por la armonía de nuestra relación como especie con la naturaleza y el planeta. Cien años negando el principio de autoridad, luchando contra el autoritarismo, la imposición, la sumisión, los privilegios de clase. No creyendo en la toma de decisiones individuales, desde arriba, de vanguardias, confiando en la razón, la inteligencia, el argumento, el convencimiento, para entre iguales, tomar decisiones en asamblea, ajenos a todo ejecutivismo y burocratismo. Cien años defendiendo el apoyo mutuo como herramienta para avanzar, en lugar de la competición y la selección del más fuerte que propone el darwinismo social, el neoliberalismo, el capitalismo.

En esta lucha constante contra el poder, la clase obrera, los trabajadores y trabajadoras, nos hemos ido



dotando de herramientas de trabajo para la transformación social, de organizaciones sindicales revolucionarias, anticapitalistas, definitivamente anarcosindicalistas, que nos permitieran avanzar hacia ese nuevo mundo de libertad, de justicia, de solidaridad, de autogestión y de paz.

Pero el camino no ha sido fácil, ni homogéneo, ni carente de contradicciones, debates, escisiones, discrepancias estratégicas e ideológicas, divisiones...

Ya desde el principio, desde la Iª Internacional en 1864, las organizaciones del movimiento obrero se han ido perfeccionando para convertirse en la mejor herramienta de lucha para defender los derechos laborales, sociales, defender la justicia social hasta cambiar el modelo político, social laboral, de propiedad... Desde siempre hemos asistido a esas discrepancias entre anarquistas bakuninistas y marxistas, individualistas y comunistas o colectivistas, sindicalistas revolucionarios o anarcosindicalistas.

Una vez elegido el camino del anarcosindicalismo, la herramienta sindical creada en 1910, comienza su andadura que ahora queremos recordar y queremos hacerlo desde la perspectiva de su militancia, los trabajadores y trabajadoras que la integraron y ahora

la integran en la actual Confederación General del Trabajo, desde la perspectiva de la evolución de sus principios, tácticas y finalidades. Es la militancia anónima, las decisiones y debates en los sindicatos, en los congresos, quienes han ido definiendo como nadie la acción y el día a día de las respuestas que la organización ha debido ir dando.

Siempre ha sido la confederación anarcosindicalista una organización viva, arriesgada, valiente, combativa, con capacidad de respuesta, con creatividad, siempre inconformista, siempre buscando soluciones de transformación y lucha, siempre adaptándose a la realidad, siempre plural, siempre inserta en la sociedad de su tiempo, siempre impregnada de la realidad y, es que, afortunadamente, ha creído en el individuo y en el grupo, ha creído en la libertad de pensamiento y de expresión, en el antiautoritarismo, en la autogestión, en la participación, siendo fiel a su independencia política, a la no aceptación del electoralismo como posible opción o solución, formulando siempre exigencias de derechos que siguen plenamente vigentes: la no explotación de la infancia, el pacifismo, la reducción de la jornada laboral, el reparto hasta conquistar la igualdad...

ES LA MILITANCIA ANÓNIMA QUIENES HAN IDO
DEFINIENDO COMO NADIE LA ACCIÓN Y EL DÍA A
DÍA DE LAS RESPUESTAS QUE LA ORGANIZACIÓN HA
DEBIDO IR DANDO

EL CONGRESO DE SANS REPRESENTA EL
PUNTO DE PARTIDA PARA COMENZAR A
DEFINIR LAS ESTRUCTURAS MODERNAS DEL
ANARCOSINDICALISMO

En constante evolución

Siendo muy difícil recoger los grandes momentos álgidos por lo que ha ido transcurriendo la organización, nos atrevemos a indicar alguno de ellos.

Desde su fundación en 1910, la Confederación surge bajo un debate sobre el tipo de relaciones (integración - alejamiento) con la central sindical UGT y su vinculación socialista. Los anarquistas se alejan de posiciones más individualistas y de lucha social, entienden que el sindicalismo puede dejar de ser una herramienta exclusivamente reformista y que la lucha desde una organización del movimiento obrero permite la lucha por la revolución social. En estos momentos, la Confederación no se define como anarcosindicalista sino que aglutina a todo el movimiento sindical alternativo al socialista. La huelga general de 1917 se convoca entre UGT y CNT y refleja la importancia de la unidad de acción. No será hasta el II Congreso de la Comedia en 1919 cuando se asuma la definición de Confederación anarcosindicalista.

Fruto de ese camino de búsqueda de respuestas organizativas para comprender la realidad y adaptarse a ella, hay que recordar el Congreso de la Regional de Catalunya en 1918, Congreso de Sans, en el que se crea el Sindicato Único como germen de las futuras Federaciones de Industria. El Sindicato Único como sindicato de industria, como estrategia organizativa de lucha y de acción que unifica las diversas sociedades obreras de oficios y autónomas que existían en un mismo oficio, que pasan a convertirse en secciones sindicales dentro del sindicato. Salvador Seguí y Emilio Mira ejercen como ponentes entusiastas de esta nueva estrategia, en un contexto de debate ideológico profundo sobre la pérdida o no de autonomía. El congreso de Sans representa el punto de partida para comenzar a definir las estructuras modernas del anarcosindicalismo, con miles de reticencias y disputas. Representó el brote para fortalecer a la orga-

nización que venía de la clandestinidad y darle el impulso definitivo hacia la modernidad. El sindicato único fue necesario para dar respuesta a la lucha contra el modelo de producción capitalista que iniciaba una nueva fase de industrialización. El sindicato único suprime y sustituye las federaciones de oficio que mantenían connotaciones gremialistas medievales, para pasar a agrupar a todos los trabajadores del mismo ramo productivo. Los Sindicatos Únicos, que contarían con secciones de oficio, se agruparían a su vez en Federaciones locales y comarcales autónomas y federadas. Esta nueva estrategia permitiría convocar huelgas generales, y ejercer la acción directa de una forma mucho más adaptada a la realidad. La polémica entre el sindicato único y la pérdida de autonomía se saldó a favor del sindicato único. La fuerza de los hechos mostró que la convocatoria de huelgas generales daban frutos gracias a la existencia del sindicato único (la Huelga de la Canadiense es 1919 es una muestra ejemplar de esa lucha).

Es en el II Congreso de la Comedia en 1919, cuando la organización confederal apuesta definitivamente por el anarcosindicalismo, debate sobre las Federaciones de Industria, no siendo aprobadas. Memorables resultarán las ponencias y discursos de Eleuterio Quintanilla a favor de la constitución de las Federaciones Nacionales de Industria y Manuel Buenacasa en contra. El debate sigue siendo el mismo: centralismo y burocratismo frente a autonomía, siempre con el telón de fondo de adaptarse a la nueva realidad del mundo del trabajo para seguir avanzando y posibilitando la convocatoria de huelgas sectoriales.

El debate siguió abierto desde 1919 hasta el III Congreso en 1931 en el que se aprueban definitivamente las Federaciones Nacionales de Industria. (Juan Peiró las defiende, plantea la estructura vertical sectorial como complementaria a la estructura horizontal territorial dentro de la organización, tal como lo conocemos ahora). El sindicato único había resultado

LOS DEBATES SIEMPRE HAN OSCILADO ENTRE
POSICIONES QUE PLANTEAN LA REVOLUCIÓN PLENA
FRENTE AL POSIBILISMO DE LA CONSTRUCCIÓN
AJUSTADA A LA REALIDAD

provechoso pero resultaba insuficiente ya que terminaba en el ámbito de la Federación Local. Los debates siempre han oscilado entre posiciones que plantean la revolución plena frente al posibilismo de la construcción ajustada a la realidad, el debate entre las tendencias más faístas frente a las más sindicalistas. Llegados a este punto, siempre imperó el sentido medido del anarcosindicalismo.

Los firmantes del Manifiesto de los Treinta también reflejan el palpar de la organización, siempre convulsa, siempre expectante, siempre dinámica, siempre abierta y expuesta al debate entre el reformismo o la revolución total. Los debates giraron sobre si el anarcosindicalismo debía o no dar un margen de confianza a la venida de la república o ratificar el carácter antipolítico partidista. El Manifiesto de los Treintistas planteó críticas tanto a la república como a las posturas más faístas. La realidad terminó imponiéndose. La organización salió escindida del III Congreso, pero fue capaz de presentarse unida en 1936.

En el IV Congreso de 1936 en Zaragoza la urgencia del momento hace olvidarse de las Federaciones de Industria y se ratifica en el carácter antipolítico, antiparlamentario de la organización. La realidad de la guerra nos llevaría a la necesidad de participar en el gobierno de la república y en la asunción de responsabilidades.

Durante el exilio y la represión del franquismo se suscitan debates similares, todos ellos superados por la militancia y sus decisiones colectivas. El cincopuntismo sería otro ejemplo, aunque menor por su trascendencia, de planteamientos heterodoxos, al igual que el debate por participar, o no, en el gobierno republicano del exilio.

Finalmente será en el V Congreso de Madrid en 1977 en el que el debate sobre las elecciones sindicales y la participación en los Comités de Empresa provoca una escisión profunda entre los sindicatos, que culmina con

la realidad actual del modelo anarcosindicalista que representa la CGT y el de la CNT-AIT.

Organización abierta

Afortunadamente, sigue abierto el debate sobre cómo seguir avanzando, cómo seguir construyendo organización, cómo llegar a la realidad de los trabajadores y trabajadoras del siglo XXI.

En este sentido creo que merece ser reseñado el debate que mantiene actualmente la organización en torno a la acción sindical sectorial, trascendiendo el sindicato único de industria y la federación de industria sectorial, con objeto de unificar las luchas y las reivindicaciones de las empresas matrices con las decenas de contratadas y subcontratadas que lamentablemente simulan la realidad del mundo laboral actual. Este tema ha sido abordado en el XVI Congreso de Málaga de 2009, estando el debate abierto.

El anarquismo como ética, como filosofía, como activismo, ha sabido resumir, destilar como nadie la esencia de los siglos de lucha y condensar, en la teoría y en la práctica, las aspiraciones de libertad, de desarrollo del ser humano hacia el camino de la verdad, del conocimiento, de la felicidad. El anarquismo exige organización, planificación, formación y exige dotarse de métodos, instrumentos y herramientas para conseguirlo.

Bien, el Anarcosindicalismo es el reflejo de esa necesidad, de la irrupción de las ideas anarquistas en el movimiento obrero de forma confederal, con intencionalidad de clase. La clase obrera decide dotarse de una organización basada en los principios fundamentales que el pensamiento y la filosofía anarquista está aportando a la humanidad, en cultura, educación, lenguaje, acción, expresión, creación.

Hace cien años, los trabajadores y trabajadoras decidieron dar un paso más en sus herramientas organizativas, cansados de tantas luchas, sufrimientos y muertes siempre al servicio de otros, de otras clases sociales que los manejaban y explotaban, siempre haciendo la revolución de otros, siempre haciendo la revolución para otros.

Hace cien años decidieron organizarse y sentirse personas con capacidad de autogestionar su futuro, y luchar por hacer su revolución, la definitiva, la que



aspira realmente a la transformación social profunda, que prescinda de dioses, mesías o profetas, que no consista en cambios superficiales de presidentes, líderes o ejecutivas sino que pulverice los instrumentos jerarquizados de toma de decisiones y otorgue la palabra y la acción a los trabajadores y trabajadoras, a sus asambleas, a sus organizaciones horizontales.

Hoy hay que revitalizar esta lucha, como antes, como siempre, como hace cien años y muchos siglos más. Hoy la historia nos vuelve a dar una oportunidad al anarcosindicalismo. Cuando se han desmoronado las grandes ideologías de toma del poder a través de la dictadura del proletariado, cuando la caída del muro de Berlín simboliza el fracaso de una concepción autoritaria en el ejercicio del poder y la organización de la sociedad. Cuando la caída de Lehman Brodders representa la perestroika del sistema neoliberal capitalista, de pensa-

miento único, de organización salvaje de la sociedad en función de las reglas del mercado. Ahora, como antes, como siempre, es el momento del anarcosindicalismo, de la lucha por una nueva organización social basada en lo colectivo, en el reparto, en la solidaridad, un nuevo modelo social al servicio de la satisfacción de las necesidades de las personas.

El reto que tenemos por delante es hacer posible que el anarcosindicalismo no sea un reducto del pasado que debamos recluir en los departamentos de historia de las universidades, sino una realidad para este siglo XXI, demostrando que la lucha es posible y da sus frutos, abordando la perspectiva de lucha sindical y social, la respuesta autogestionaria en estos momentos de crisis sistémica, apostando por los nuevos retos del decrecimiento, la agroecología, la eterna defensa de la libertades y derechos sociales para todas y todos.

La energía que se acaba

En los doscientos años de desarrollo basado en la utilización sistemática de combustibles fósiles, un plazo de tiempo insignificante en la historia de la humanidad, se vienen acumulando problemas de tal magnitud y extensión, que bien puede considerarse que constituyen una crisis de dimensiones planetarias.

Sin embargo, los recursos destinados a la búsqueda de soluciones a esos problemas son escasos y siempre sometidos a intereses económicos y políticos de corto alcance.



LA DISPONIBILIDAD DE LOS RECURSOS Y LA COMPETENCIA POR CONSEGUIRLOS HAN LIMITADO EL NÚMERO DE

INDIVIDUOS EN CADA TERRITORIO

Los recursos alimentarios disponibles, junto con los rigores del clima o la presión de los depredadores, han condicionado en cada tiempo y lugar el número de individuos que alcanza la población humana, tal y como sucede con el resto de los seres vivos. Durante cientos de miles de años, la caza y la recolección de plantas o frutos han sido fuente de sustento para la especie. Así la disponibilidad de los recursos y la competencia por conseguirlos han limitado el número de individuos en cada territorio. El descubrimiento de nuevos alimentos, materiales y tecnologías, tales como el fuego, los metales, la ganadería, la agricultura o los combustibles fósiles, ha supuesto, un significativo incremento de los recursos disponibles para el alimento, la defensa o el abrigo. Este hecho ha permitido en cada caso la expansión de la sociedad que accede a una nueva fuente o conocimiento.

Parece evidente que la supresión, limitación o carencia de alguno de estos logros, una vez asumidos como imprescindibles, haría retroceder cualquier sociedad a etapas anteriores de su historia. Ello puede implicar, con toda probabilidad, una drástica reducción del número de individuos que ese mismo entorno puede sostener con la hambruna, crisis o mortandad consiguiente en la población existente. A lo largo de la evolución de la especie humana, como de cualquier otra, estos procesos de expansión y crisis se han sucedido en múltiples ocasiones. Así, los frutos a recolectar o la caza de que se alimentaban nuestros antepasados tienen un límite que la mayor parte de las sociedades humanas han sobrepasado tiempo atrás. Ahora bien, no es menos cierto que en la actualidad, la superficie de tierra cultivable, las cabezas de ganado, los minerales accesibles, los combustibles fósiles o el agua disponi-

ble sobre el planeta, para una población creciente, son también finitos.

El imposible desarrollo continuo

La idea del desarrollo continuo, asociado a un consumo creciente e indefinido, forma parte de nuestra cultura durante los últimos siglos. La conciencia de un mundo vasto e inexplorado de riquezas inconmensurables, que guió a los exploradores, comerciantes y colonos occidentales desde el siglo XV, perdura hasta nuestros días. Ello contrasta hoy con la vida en un planeta conocido como “aldea global” accesible por múltiples vías, desde la Internet a los vuelos transoceánicos.

Tan solo una pequeña parte de población ha sido beneficiaria, casi en exclusiva, de la mayor parte de los productos y servicios, reservados durante largos años a las clases acomodadas de los países desarrollados. En la actualidad este panorama elitista está cambiando rápidamente y la producción se orienta hacia miles de millones de potenciales consumidores. Estos se hallan en buena parte localizados en los países de economía emergente, cuya demanda comienza a exigir recursos inimaginables sólo hace algunas décadas.

Resulta evidente que nuestro planeta constituye un entorno casi cerrado con recursos acotados, incapaz de soportar por un largo período de tiempo una demanda en crecimiento exponencial. Hasta ahora el aire, el agua, la energía o los alimentos se han considerado potencialmente abundantes, casi ilimitados y su acceso sólo dependiente de la capacidad tecnológica

LA DISPONIBILIDAD DE LOS RECURSOS Y LA
COMPETENCIA POR CONSEGUIRLOS HAN LIMITADO EL
NÚMERO DE INDIVIDUOS EN CADA TERRITORIO

para su extracción y uso. Desde esta perspectiva, no parece fácil el necesario tránsito hacia una sociedad de “crecimiento cero”, regida por la mayor frugalidad en el uso de los recursos donde los productos han de ser reciclados al menor coste posible.

El uso masivo de los combustibles fósiles a partir de la revolución industrial ha potenciado la producción y el transporte, ahora bien, también ha supuesto un cambio drástico para el sector primario, para la explotación de los recursos hídricos, la sanidad y los servicios en general. Ello ha dado cobertura a una explosión demográfica nunca conocida antes por la especie humana.

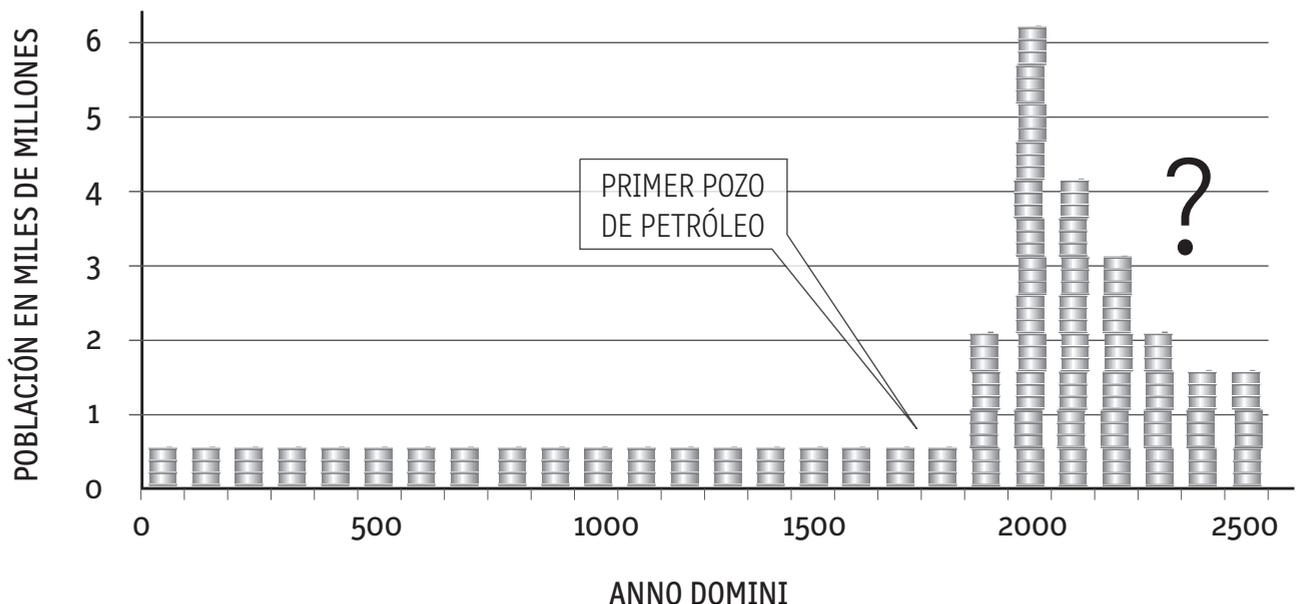
Este desarrollo tecnológico iniciado en la revolución industrial ha generado una gran capacidad de modificación/agresión al medioambiente. Así, el peligro para el nicho ecológico, que ha permitido el desarrollo del hombre durante cientos de miles de años, se ha incrementado en forma dramática. Por ello aparecen bien fundadas amenazas sobre el porvenir de la propia humanidad y también sobre muchos de los seres vivos que hoy pueblan nuestro planeta.

Cambios vertiginosos

Los dos siglos en que se utilizan en forma sistemática los combustibles fósiles se pueden considerar un instante frente a los dos millones de años que han habitado los homínidos sobre la Tierra. El tiempo de consumo que resta a estas reservas, cifrado como mucho en otro par de siglos, puede ser incluso menor. Ello supone un plazo insignificante en comparación con el que la naturaleza ha necesitado para acumularlas, cifrado en varios miles de millones de años.

Por otro lado, el esfuerzo científico y tecnológico dedicado hasta el momento al estudio de estos problemas derivados de la acción de nuestra especie sobre el medio es relativamente reciente. Desde luego la inversión realizada para el estudio de la supervivencia a medio y largo plazo es mínimo frente al se ha realizado en el desarrollo de las actividades que generan los problemas. Esto muestra un claro desequilibrio entre la enfermedad y su remedio, de forma que frecuentemente se intenta la solución cuando el mal ha avanzado tanto que apenas tiene cura.

La recuperación de numerosas especies en vías de extinción, el uso extensivo de fertilizantes o pesticidas nocivos, la inadecuada introducción en un entorno de nuevas especies vegetales o animales potencialmente agresivas, la tala indiscriminada de bosques, la reordenación de cuencas fluviales, los conflictos armados, los desastres nucleares, etc. son catástrofes



de difícil solución para la especie y para el medio, que posiblemente podrían prevenirse con mejores resultados y mucho menor coste y esfuerzo.

El agua y la energía son elementos críticos para nuestro bienestar y supervivencia, como sociedad y como especie, en el inmediato futuro. Los conflictos por su posesión son tan viejos como el hombre, pero el carácter global que adquieren en los últimos años plantea un desafío que trasciende a cualquier pueblo, país o región concreta para adoptar la forma de una crisis planetaria. La organización económica de nuestra sociedad, basada en las ideas de un desarrollo continuo con recursos ilimitados, no parece capaz de encontrar una respuesta adecuada a la trascendencia, urgencia y gravedad de la situación.

El sometimiento a los intereses del corto plazo

Los objetivos estrictamente económicos del mejor balance anual para las decisiones de empresa o la estrategia para el éxito de las elecciones cuatrienales de los programas políticos envuelven, ocultan, abruma con una cortina de necesidades perentorias las necesidades de la Tierra que heredarán nuestros descendientes.

Ahora bien, también se pueden condicionar las demandas de nuestro futuro a los medios de comunicación, a los programas electorales de los partidos o



los estudios de mercado de las empresas. Las vacas locas, la peste aviar, el cambio climático son amenazas potenciales con más atractivo mediático y político que el hambre, la sed, la malaria, la guerra o los accidentes de circulación. También ciertos productos y mercados relativos a la alimentación ecológica, la agricultura sostenible, la energía renovable, el agujero de ozono o el efecto invernadero se han descubierto como excelentes reclamos para la venta en productos o campañas publicitarias sin otro interés que el beneficio económico o político de empresas, partidos, grupos o países.

Evidencia de estos procesos de ecologismo falaz puede ser el reciente incremento del precio de los alimentos básicos, con clara repercusión en las economías más precarias, o la deforestación creciente en países tropicales por la creciente demanda de recursos agrícolas para la fabricación de biocombustibles. Estas decisiones se adoptan en función de los criterios del mercado, del beneficio económico directo de los agricultores, de los fabricantes o de los consumidores, al margen casi por completo de sus repercusiones sociales, medioambientales e incluso de la eficiencia energética global del proceso.

Referencias:

Delibes, M. "La Tierra herida" Ediciones Destino Barcelona 2007
Energy and the Environment, by Ristinen and Kraushaar
Energy: A Guidebook, by Janet Ramage
Out of Gas: The End of the Age of Oil, by David Goodstein
IPCC website for projections and science on global climate change



¿Superioridad? ¿Inferioridad?

*¿Por qué no simplemente intentar tocar al otro,
sentir al otro, revelarme al otro?*

*Mi libertad, ¿no se me ha dado para
edificar el mundo del Tú?*

Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*, 1952

El pensamiento descolonial. Una introducción

K E I N A R. E S P I Ñ E I R A G O N Z Á L E Z
Investigadora Pre-doctoral Departamento de Ciencia Política III
Universidad Complutense de Madrid

EL PENSAMIENTO DESCOLONIAL SE CONSTITUYE EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA COMO TEORÍA CRÍTICA CONTEMPORÁNEA QUE ANALIZA EL FUNCIONAMIENTO DEL PODER Y LAS JERARQUÍAS GLOBALES QUE DOMINAN A LOS HOMBRES Y MUJERES EN SU EXISTENCIA SOCIAL Y SUBJETIVA

El objetivo, desarticular y deconstruir las relaciones de poder, las concepciones del saber, y las identidades del ser, que fomentan la reproducción de jerarquías raciales, sexuales, epistemológicas, de género y clase, y los mecanismos de control y dominación.

El pensamiento Descolonial, también conocido como proyecto Descolonial o proyecto Modernidad/Colonialidad, se constituye en la década de los noventa, desde las Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe, como teoría crítica contemporánea que analiza el funcionamiento del poder y las jerarquías globales que dominan a los hombres y mujeres en su existencia social y subjetiva.

Retoma debates claves de las teorías anticoloniales de la década de los sesenta como los estudios subalternos asiáticos y los movimientos de liberación nacional, y de la experiencia intelectual latinoamericana como la teoría de la dependencia, la pedagogía del oprimido y la teología de la liberación. Se presenta, pues, como marco y herramienta analítica que, continuando el largo legado teórico sobre la desigualdad, propone nuevas categorías de análisis que apuntan hacia otras raíces y dimensiones en el conflicto del orden y el control.

El punto de partida, por cómo el poder en su institución y práctica se sustenta sobre un patrón de distribución del mismo, será el análisis de la configuración de el vigente orden mundial, “*Sistema-Mundo Moderno*” Immanuel Wallerstein (1974), “*Capitalismo Colonial/Moderno Eurocentrado*” Anibal Quijano (2000), “*Sistema-Mundo Europeo/Euro-Norteamericano Moderno/Colonial Capitalista/Patriarcal*” Ramón Grosfoguel (2006).

Capitalismo global

Los orígenes del Capitalismo global nos trasladan a finales del siglo XV, al producirse entonces un salto cualitativo en las relaciones entre poblaciones de distintas áreas geográficas, confluyeron el desarrollo de modelos

de producción protocapitalistas, la competencia entre los imperios europeos, la necesidad de mercados internacionales, el descubrimiento de América, y el desarrollo de la filosofía humanista-racionalista.

Este retorno al período de colonización permite problematizar las jerarquías construidas durante la expansión colonial, ver qué relaciones de dominación se forjaron entonces ligadas a ese proyecto global de organización socioeconómica y política, y analizar en qué medida, y de qué modos, se han reproducido a lo largo del tiempo y el espacio hasta llegar al siglo XXI.

Siguiendo las aportaciones del sociólogo peruano Anibal Quijano (2000), observamos cómo el patrón del poder bajo el orden capitalista obedece a una distribución jerárquica en el acceso al control de los ámbitos sociales básicos: trabajo, producción, conocimiento, cultura, naturaleza, lengua, religión, sexo, y subjetividad, entre otros. Y cómo esa distribución se ha basado en relaciones de *explotación/dominación/conflicto*, que requieren en su base procesos de clasificación social que ubican diferenciada, y jerárquicamente, a los individuos bajo distintas posiciones y roles en el control, configurando una malla de relaciones desde las raíces de la subordinación.

La explotación/dominación/conflicto capitalista no ha sido únicamente económica, la explotación de tierras y poblaciones como fuente de recursos, fuerza de trabajo y nuevos mercados, no se estableció únicamente sobre la base de la conquista física y económica, hizo falta algo más, el hombre colonizador necesitó comprender su posición de poder y buscar las raíces de las diferencias entre los seres humanos, con objeto de “racionalizar” esa naturaleza jerárquica del poder. Fue un proceso paralelo, se daban las conquistas modernas y se desarrollaba un corpus filosófico-ontológico parejo al poder, a la explotación, y a la dominación, muestra de cómo los paradigmas de conocimiento son dimensión constitutiva del orden social.

Superioridad/Inferioridad

Las construcciones elaboradas entorno a la idea de Ser Humano y a la *Humanidad* partiendo de esa base clasificatoria, establecieron valores universales que marcan qué es lo superior/inferior, lo desarrollado/subdesarrollado, lo moderno/atrasado, lo civilizado/bárbaro, lo humano/no humano.

La razón, la ciencia, el progreso, el universalismo o la secularización son algunos de los primeros elementos sobre los cuales Europa se erige en superior a través de un proceso en el cual la historia se conceptualiza como una línea evolutiva que tiende hacia el desarrollo de los valores racionales, una línea en la cual el hombre colonizador europeo se identifica como cúspide de la evolución, mientras el resto de poblaciones se clasifican en escala gradual de inferioridad. Los descubrimientos de nuevas tierras, poblaciones y recursos comienzan a teorizarse desde una perspectiva secular en la que el hombre europeo separa su mente y cuerpo², desarrolla conciencia de su racionalidad³, de sus posibilidades de progreso, y por ende de su superioridad.

De este modo el patrón de poder vigente se constituirá y desarrollará interiorizando -desde la cultura, el conocimiento y la subjetividad- las exigencias de esa diferencia asimétrica, y las asociará a sus pretensiones universalistas. En sus raíces se encuentra un concepto restrictivo de *Humanidad* que condujo a la desvalorización y dispensabilidad de la vida humana haciéndola equivalente a cualquier otra mercancía (Mignolo en Césaire, 2005), la identidad dominante “hombre blanco europeo” pudo controlar los ejes básicos del capitalismo global, el capital, el mercado mundial, y las relaciones asalariadas.

El patrón de poder mundial analizado desde la óptica Descolonial es, por tanto, un *Sistema-Mundo Capitalista Moderno/Colonial* porque la lógica Capitalista de producción, distribución desigual y acumulación operó junto con la lógica Moderna de racionalidad y progreso, y junto con la lógica Colonial de clasificación, jerarquización y dominación de los seres humanos.

Pero este patrón de poder Capitalista, Moderno, Colonial no existe ni existió históricamente homogéneo en todo el espacio mundial, sino que ha articulado múltiples espacio-tiempos o contextos que son histórica y estructuralmente desiguales y heterogéneos, y los ha configurado a todos en un mismo y único orden mundial. Este

EL HOMBRE COLONIZADOR NECESITÓ COMPRENDER
SU POSICIÓN DE PODER Y BUSCAR LAS RAÍCES DE
LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS SERES HUMANOS,
CON OBJETO DE “RACIONALIZAR” ESA NATURALEZA
JERÁRQUICA DEL PODER

patrón de poder es mundial pero se desarrolla de modos distintos y niveles distintos, o de otro modo, los distintos contextos se diferencian por el modo y nivel de desarrollo de ese patrón (Quijano, 2000b). Es aquí donde los procesos locales y los subjetivos reclaman su protagonismo⁴.

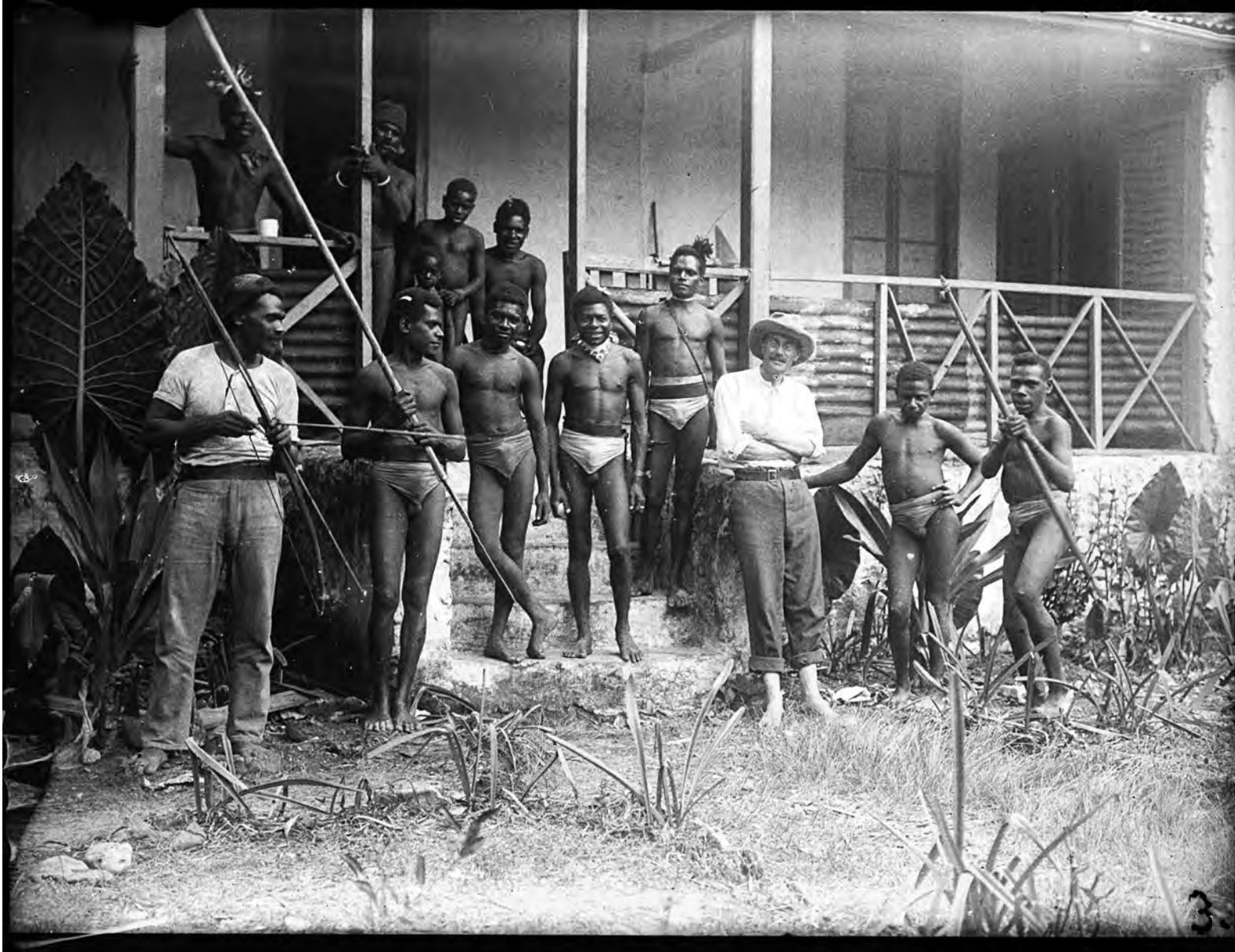
División internacional del trabajo, especialización global de la producción, mercado internacional único, sistema interestatal, idea de Progreso, conocimiento eurocéntrico, identidades geoculturales, clasificación racial e intersubjetividades mundiales de dominación, son algunas de las principales lógicas de poder que ha articulado dicho patrón desde sus inicios.

Desde todas ellas, por su interacción heterogénea, en cada una de las dimensiones de la existencia social se configuran múltiples jerarquías que clasifican a hombres y mujeres. Jerarquía de raza, clase, género, sexo, cultura, conocimiento, lengua, religión, etc., todas interactúan bajo formas y relaciones distintas dependiendo de la diversidad de los contextos en los que se produzcan las relaciones –relaciones heterárquicas⁵ (Kontopoulos, 1993).

Sistema heterárquico de jerarquías

Al igual que la explotación/dominación/conflicto capitalista no ha sido únicamente económica, la clasificación y jerarquización poblacional no depende sólo de los procesos de producción y las formas de control del trabajo, sino que a la lógica de acumulación de capital también es funcional la estratificación jerárquica de la población en base a la raza, el género, la epistemología y la cultura.

La clasificación social, por tanto, responde a un sistema heterárquico de jerarquías que afectan directamente a los individuos tanto por un proceso de identificación y jerarquización de supuestas “características” individua-



les -como la raza o el género-, como por su pertenencia a entidades sociales superiores sobre las cuales también se establecen jerarquías -como los Estados-Nación, las culturas y las religiones.

No existe una jerarquía que esté por encima de otra, sino que las distintas situaciones de dominación son particulares y pueden obedecer a varias jerarquías. En este sentido, la propuesta Descolonial considera que lo que se reproduce en el tiempo es el esquema de poder, pero no su contenido. La posición que ocupamos los sujetos en este esquema no está determinada exclusivamente por ser una clase, una raza, un género, o una cultura determinada, sino que las relaciones de poder/dominación dependen tanto de la realidad sociopolítica y económica inmediata en la que estamos inmersos, como de la posición que ocupe la “otra” parte de las relaciones.

Resultado de realizar este análisis diversos pensadores descoloniales teorizan acerca de la existencia de una

Colonialidad global interdependiente con los procesos de acumulación del capital que participa en el diseño de un sistema de dominación social basado en la codificación, clasificación, jerarquización y ordenamiento universal de la multiplicidad existente. La Colonialidad hace referencia al conjunto de lógicas, estructuras de poder y jerarquías que se reproducen y dan continuidad a esas formas de dominación/explotación/conflicto. Y de nuevo resaltan cómo ese entramado de dominación se implanta no sólo a través de relaciones de autoridad y producción, sino también a través de jerarquías de ser y de valor, mediante dispositivos de regulación de las poblaciones que operan a nivel biopolítico, como señalan Michel Foucault (1980) o Santiago Castro-Gómez (2008). Por todo ello, una explicación económica desde el paradigma de la infraestructura/superestructura es insuficiente para abordar la complejidad de las jerarquías globales existentes.

Para el Descolonialismo el patrón de poder mundial no opera de acuerdo a lógicas independientes -Liberalismo-,



LA RAZÓN, LA CIENCIA, EL PROGRESO, EL UNIVERSALISMO O LA SECULARIZACIÓN SON ALGUNOS DE LOS PRIMEROS ELEMENTOS SOBRE LOS CUALES EUROPA SE ERIGE EN SUPERIOR, UNA LÍNEA EN LA CUAL EL HOMBRE COLONIZADOR EUROPEO SE IDENTIFICA COMO CÚSPIDE DE LA EVOLUCIÓN

ni a una lógica que determina al resto -Materialismo Histórico-, sino que se rige por el funcionamiento entrelazado de distintas líneas de poder clasificatorias, creando distintas relaciones y posiciones de poder. En este sentido sostener que, por ejemplo, la jerarquía racial es un elemento intrínseco del orden mundial actual no significa que se establezca una línea divisoria entre razas, y que, en este caso, el color sea un criterio que delimite a un sujeto colonizador/dominador, de uno colonizado/dominado, no por ser negro, por ser mujer, o por ser trabajador se ocupa una posición de subordinación en términos globales, sino que la dominación deberá analizarse atendiendo a las circunstancias que rodean las relaciones sociales en un determinado momento y contemplando los modos en que interactúan las distintas jerarquías sobre el sujeto. Así nos encontramos situaciones en las que una mujer

trabajadora blanca puede estar en posición de superioridad frente a un hombre indígena inmigrante, o la empresaria negra eurocéntrica por encima del obrero blanco. La propuesta de análisis del descolonialismo es que el orden mundial opera a través de líneas de poder clasificatorias, pero que todas esas líneas son borrosas y mutantes, y dependen de relaciones contextuales.

El proyecto descolonial

Al realizar este tipo de análisis es difícil sostener que el racismo, sexismo, eurocentrismo sean superestructuras/epifenómenos del Capitalismo, sino que son rasgos constitutivos del mismo, el Capitalismo es al mismo tiempo sexista, racista, eurocéntrico y ha crecido interactuando

con estas otras dimensiones del poder, se rompe por lo tanto con la idea de subordinación de unas jerarquías a otras -relaciones modelo para los enfoques funcionalistas y estructuralistas⁶.

El proyecto descolonial al entrelazar las opresiones y jerarquías entrelaza también sus luchas, responde a la idea de *interseccionalidad* acuñada por las feministas negras de los años 60 y 70 en los Estados Unidos para referirse a la intersección de las opresiones como forma de reconceptualización de todas las dimensiones de la dialéctica de la opresión y del activismo (Collins, 2000).

Pero el proyecto descolonial no encierra un “otro” modelo de organización socioeconómica, la propuesta que lanzan es desde el terreno del conocimiento, debemos comprender el funcionamiento del patrón de poder vigente y confrontar las colonialidades eurocéntricas no sólo de la derecha, sino también de la izquierda, tanto en sus prácticas como en la producción de conocimiento. La intervención en el sistema de explotación requiere de alianzas amplias con la diversidad de grupos oprimidos alrededor de lo que Grosfoguel conceptualiza como una radicalización de la noción de igualdad social.

“La idea es extender la noción de igualdad a todas las relaciones de opresión de la existencia social (de raza, de género, sexual, de clase, espiritual, epistémica, etc.). El universo de significados o el nuevo imaginario de liberación necesitan un lenguaje común a pesar de la diversidad de culturas y formas de opresión. Este lenguaje común podría proveer la radicalización de las nociones emancipadoras que emergen del actual ‘patrón de poder colonial’” (Grosfoguel en Césaire, 2005: 167).

Y en la misma línea nos encontramos la idea de que mantiene Quijano, luchas globales y locales para crear formas colectivas de autoridad pública no estatales, autodeterminación, autogestión y democratización de la producción, la riqueza y los recursos, reclamado la devolución a los sujetos del control de las instancias básicas de su existencia social: trabajo, sexo, naturaleza, subjetividad y autoridad.

Referencias bibliográficas:

- ALLEN, Robert (1990) *Black Awakening in Capitalist America*. An Analytic History. New Jersey, Africa World Press.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2008) “Michel Foucault y la colonialidad del poder”, Ponencia presentada en el congreso El giro decolonial y los universalismos occidentales. Barcelona/Madrid, Mayo-Abril de 2008, organizado por CIDOB, UAM y UAB.
- CÉSAIRE, Aimé (2005) [1950] *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Akal.

- COLLINS, Patricia Hill (2000) *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge
- CORONIL, Fernando (2000) “Listening to the Subaltern: Postcolonial Studies and the Poetics of Neocolonial States”. En Chrisman, L. y B. Parry (eds.): *Postcolonial Theory and Criticism*, Cambridge, D. S. Brewer.
- COX, Oliver (1948) “Relaciones raciales y explotación capitalista”. En Terrén, E. (ed.) (2002) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Madrid, Anthropos, pp. 157-170.
- FOUCAULT, Michel (1980) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- GROSFOGUEL, Ramón (2003) *Colonial Subjects. Puerto Ricans in a Global Perspective*. Berkeley, University of California Press.
- KONTOPOULOS, Kyriakos M. (1993) *The Logics of Social Structures*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LANDER, Edgardo (ed.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- MARABLE, Manning (2000) [1983] *How Capitalism Underdeveloped Black America: Problems in Race, Political Economy, and Society*. Cambridge, South End Press.
- MIGNOLO, Walter (2003) [2000] *Historias locales/ diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Akal.
- QUIJANO, Anibal (2000a) “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of World-System Research*, VI (2), pp. 342-386.
- (2000b) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Lander, E. (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- ROBINSON, Cedric J. (2000) [1983] *Black Marxism. The Making of the Black Radical Tradition*. Londres, University of North Carolina Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1984) *The Politics of the World-Economy*. Cambridge, Cambridge University of Press.
- (1997) [1979] *The Capitalist World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2001) [1991] *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*. Philadelphia: Temple University

Notas

1. Dentro del debate científico-social contemporáneo las aportaciones de autores como Enrique Dussel, Anibal Quijano, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Walter Mignolo, María Lugones, Fernando Coronil, José David Saldívar, Arturo Escobar y Santiago Castro-Gómez, entre otros, son fundamentales en el desarrollo del proyecto descolonial.
2. René Descartes y su *Discurso del método para dirigir bien la razón y hallar las verdades en las ciencias* (1637)
3. Immanuel Kant y su *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* (1784), y su *Antropología en sentido pragmático* (1798)
4. Respuesta al debate historia ideográfica vs. historia nomotética, debate abordado, entre otros, por Immanuel Wallerstein en *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms* (1991) Philadelphia: Temple University Press
5. La heterarquía nos traslada a un lenguaje de complejidad, de sistemas abiertos, y de interconexión de múltiples y heterogéneas jerarquías. Niega que las lógicas de poder y las estructuras sociales sean autónomas y únicas, niega su separación y aislamiento. En este sentido la noción de *entanglement* es crucial al implicar la idea de múltiples procesos en diferentes niveles estructurales dentro de una única realidad material histórica, superando así el debate entre weberianos y marxistas donde para los primeros la realidad social capitalista se divide en esferas autónomas mientras que para los segundos se reduce en última instancia a una lógica determinante. (Grosfoguel, 2003: 15-16)
6. Cuestiones que bajo el enfoque marxista ya trabajaron autores como Aimé Césaire, Walter Rodney, Manning Marable, Cedric Robinson, Oliver Cox o Robert Allen, para el análisis de las relaciones Raza-Capital, y autoras que, distanciándose más del marxismo, han trabajado las relaciones de género bajo el orden Capitalista, como Patricia Collins, María Lugones, Cherríe Moraga, Chela Sandoval, o Judith Butler.

una película de **ALEX DE LA IGLESIA**
GUILLERMO TOLEDO **MONICA CERVERA**



Tras la alfombra roja

A N D R É S F A R I Ñ A S
Abogado laboralista

Con ocasión de la Gala de los Goya, Alex de la Iglesia decía que “en el sector” se trabaja para el público y pedía “humildad” – no sabemos de quién -, reclamando que antes de “artistas” son “trabajadores”. Habló de las miles de familias “sin glamur que no salen en las revistas: eléctricos, atrecistas...”. Sin quererlo, hizo una interesante radiografía de muchos de los trabajadores del sector, que en ocasiones entienden que se acercan más una simbología de artista que a la de un trabajador, siendo este uno de sus principales problemas.

CURRO

FER PECTO

CASTING: JESERO. JAVIER GUTIERREZ. KIRA MIRO. ROSARIO PARDO. GRACIA OLAYO
DIRECCIÓN DE CASTING: MAMEN MOYA + AMAYA DIEZ. EFECTOS ESPECIALES: MOLINA EFECTOS ESPECIALES S.L. EFECTOS VISUALES: FELIX BERGES. SONIDO: SERGIO BÜRMANN. DIRECCIÓN DE PRODUCCIÓN: JUANMA PAGAZAURTUNDOA. PRODUCCIÓN ASOCIADA: JOSU BILBAO + FRANCK RIBIERE. DIRECCIÓN ARTÍSTICA: JOSE LUIS ARRIZABALAGA + ARTURO GARCÍA "BIAFFRA". DIRECCIÓN DE FOTOGRAFÍA: JOSE L. MORENO. MÚSICA: ROQUE BAÑOS. MONTAJE: ALEJANDRO LAZARO
GUIÓN: JORGE GUERRICAECHEVARRIA. ALEX DE LA IGLESIA. PRODUCCIÓN: GUSTAVO FERRADA. ALEX DE LA IGLESIA. JUANMA PAGAZAURTUNDOA + ROBERTO DI GIROLAMO. DIRECCIÓN: ALEX DE LA IGLESIA
SOGEPAO PRESENTA UNA PRODUCCIÓN DE PANICO FILMS, SOGECINE Y PLANET PICTURES. CON LA PARTICIPACIÓN DE TVE, EITB Y CANAL+ ESPAÑA DESARROLLADO CON EL APOYO DEL PROGRAMA MEDIA Y LA COLABORACIÓN DEL ICAA Y DEL ICO.
WWW.CRIMENPERFECTO.COM



TEMPORALIDAD, JORNADAS EXTENUANTES, BAJOS SALARIOS Y AUSENCIA DE DERECHOS ES LA MARCA TRASERA DE LA ALFOMBRA ROJA DEL SECTOR AUDIOVISUAL

Tras la pomposidad del sector, de los actores y actrices y de los directores y directoras se encuentra todo un entramado de trabajo precario que nutre las arcas subvencionadas de unos pocos. Temporalidad, jornadas extenuantes, bajos salarios y ausencia de derechos es la marca trasera de la alfombra roja.

Nos encontramos frente a un sector, el “audiovisual”, que puede llegar de forma intermitente a englobar a más de 10.000 trabajadores repartidos por al menos 400 productoras¹, con una facturación que supera los 2000 millones de euros. Cifras no muy fiables ya que es extremadamente difícil precisar con seguridad el número de trabajadores del sector debido a la extrema eventualidad, la externalización y subcontratación y al extraordinario uso de la figura del falso autónomo.

El sector está viviendo importantes transformaciones. El imponente auge de las televisiones que se han ido creando y la externalización progresiva de las mismas ha hecho que aumente de forma exponencial el número de trabajadores a la vez que disminuyen de forma considerable los salarios, precarizándose las relaciones laborales hasta puntos insospechables. Aún así, el sector entero continúa funcionando de una forma similar a cuando sólo existían dos televisiones y el cine español tenía una producción más disminuida. Son relaciones laborales de meses o semanas, que se van sucediendo a lo largo del año, con jornadas extenuantes² y salarios cada vez más pequeños³.

¿Esto es un convenio colectivo?

En un sector tan inestable con una casi nula presencia sindical o de trabajadores organizados sólo nos podemos encontrar con un Convenio Colectivo y unos usos y costumbres que exprimen, ¡y de qué forma!, el Estatuto de los Trabajadores.

La patronal y las empresas han demostrado con creces lo flexible que puede llegar a ser el mercado y la legislación laboral, con contratos “por meses, semanas o jornadas” –según el Convenio, artículo 12.f-, jornadas que con creces superan las 11 horas –hasta 52 horas semanales permite el Convenio, aunque siempre se superan, y lo normal es que oscilen entre las 50 y las 67 horas semanales- con un calendario laboral de facultad exclusiva de la empresa –artículo 17.a- conocidos con una antelación mínima de 12 horas –artículo 17.c- y sin necesidad de negociación. Las posibilidades que da el artículo 34 del Estatuto en sus puntos 2 y 3 y el artículo 15 sobre la temporalidad han sido implementados de tal forma que ya no nos permite hablar de flexibilidad, se ha pasado a otro paradigma laboral que retrocede dos siglos de reglamentación laboral.

La actual versión del convenio colectivo⁴ (impugnado por el TACEE y la CGT) es una muestra de la débil organización sindical y de los procesos de flexibilización y precarización social que fomentan la búsqueda individual de soluciones a problemas que sólo pueden ser resueltos por medio de luchas colectivas.

Este Convenio ha logrado dejar en papel mojado los cauces legales de lucha sindical y jurídica. La extrema flexibilidad y temporalidad hacen inútiles una buena parte de las herramientas y de los derechos legales existentes. ¿Tiene sentido una sección sindical de los trabajadores de una película cuando su trabajo no va a durar más de dos o tres meses? Tampoco es posible implementar los comités de empresa, hasta tal punto que en Madrid sólo existen 6 representantes legales de los trabajadores. La eventualidad extrema dificulta enormemente encontrar trabajadores con antigüedad suficiente para poder presentarse a las elecciones, si es que se logra llegar a convocarlas, y aunque los hubiera el miedo impide la confección de las listas. La flexibilidad laboral solo beneficia a una de las partes del contrato y no es al trabajador.



Flexiseguridad, pero sin seguridad ni derechos

La bolsa de los alrededor de 10.000 trabajadores van basculando de proyecto en proyecto, de serie en serie, de película en película, de una productora a otra, de una empresilla a otra, alternando contratos de obra y servicio con el cobro de prestaciones por desempleo o con periodos sin cobrar. Trabajar más de cuatro meses continuados es una quimera a no ser que estés en una serie de televisión de emisión diaria. El trabajador del sector es el trabajador modelo del que tanto se habla, ese que cuenta con *una alta movilidad y no se queda estancado en una sola empresa.*

La masiva utilización del contrato de “obra y servicio” es fundamentada por la duración determinada de la serie o de la película en la que presta sus servicios el trabajador. Sin embargo las funciones que efectivamente realizan los técnicos –maquillaje, atrezzo, iluminación, sonido, etc- son permanentes para el funcionamiento ordinario de las empresas que tiene como actividad principal, cuando no única, la producción audiovisual. Si bien es cierto que las obras para las que son contratados son susceptibles de individualización, debido a los contratos firmados entre las productoras y las televisiones, no lo son sus funciones que son siempre las mismas dentro del funcionamiento normal de la actividad empresarial.

El caso paradigmático han sido los trabajadores de series como la de Cuéntame, El Comisario, los Hombres de Paco, Hospital Central o Amar en Tiempos Revueltos. Estos trabajadores han visto como, a pesar de que sus series tienen una duración de varios años, son producidas por la misma empresa, emitidas en la misma televisión y realizando iguales o similares funciones, ellos firman contratos de duración determinada por cada temporada, o, en ocasiones varios, por bloques de números de capítulos. Un modelo perfecto, en el que nadie cuenta con antigüedad alguna y donde el despido es barato y no causal. Unido a esto, existe toda la constelación de los autónomos y de empresas unipersonales, una forma más de huir del régimen laboral cuando ya no puedes expresar más el derecho laboral.

La introducción paulatina del contrato fijo discontinuo o a tiempo parcial para los trabajadores de series de televisión de alta duración no ha dejado tranquilo al sector. Finalizada la serie o temporada los trabajadores mantienen suspendidos sus contratos sin que la empresa les llame hasta que no tengan otra serie, trabajo de similares funciones o continúe la temporada. La necesidad de los trabajadores de buscar otro empleo se enfrenta con la posibilidad de que sean llamados en cualquier momento y tengan que optar entre uno u otro trabajo, perdiendo



LA INTRODUCCIÓN PAULATINA DEL CONTRATO FIJO DISCONTINUO O A TIEMPO PARCIAL PARA LOS TRABAJADORES DE SERIES DE TELEVISIÓN DE ALTA DURACIÓN NO HA SOLUCIONADO LA EXTREMA PRECARIEDAD DEL SECTOR

derechos de antigüedad si optan por el nuevo, al no estar regulada la posibilidad de poder rechazar el llamamiento.

Jornada y horarios

Una de las grandes victorias del convenio colectivo es precisamente su mayor mentira. Se establece en el convenio una jornada de 35 horas en cómputo anual, que pueden ser aumentadas a 40 cobrando el plus disponibilidad. Esta jornada no es ni siquiera excepcional, es inexistente.

Mientras el artículo 16 establece las 35 horas en cómputo anual, el 17 viene a enterrarlas, aumentando las horas hasta 50 y 52 horas –artículo 17.d-, sin necesidad

de justificarlas, simplemente se hace “Haciendo uso de la potestad otorgada a los Convenios Colectivos por el artículo 34.3 del Estatuto de los Trabajadores” –art. 17.d-. Una jornada que por convenio sólo es necesario conocerla con 12 horas de antelación a la hora de inicio de la jornada. Es decir, al finalizar la jornada se les entrega a los trabajadores el plan de trabajo para el día siguiente. Son jornadas denominadas “10+1: 10 horas de trabajo más una de comida, y esto en los mejores casos.

La potestad conferida por el legislador a los negociadores de los convenios colectivos ha sido usada de tal forma que es imposible determinar cuándo se comienza a realizar horas extraordinarias, al ser el establecimiento de la jornada de trabajo una “*facultad exclusiva de la empresa*” –art. 17.a- y cada jornada de trabajo “*podrá ser establecida, sin distinción de horas ni de días, dentro de las veinticuatro horas de cada día de la semana, y podrá efectuarse tanto en régimen de jornada continuada como partida*”; se torna aun más complejo al hacer el computo de las 50 o 52 horas bisemanales y el artículo 18 entiende que “*tendrán la consideración de horas extraordinarias aquellas que excedan, en cómputo trimestral, de la jornada de trabajo efectivo pactada en este Convenio*”.

Los trabajadores son “*libres de aceptar las horas extraordinarias*”, pero ¿cuándo comienzan éstas? Al ser

la jornada de 35/40 horas en cómputo anual, tener una jornada de 50/52 horas en cómputo bisemanal y realizarse el cálculo de las horas extraordinarias trimestralmente es imposible la libertad de realizarlas. Un trabajador del sector puede haber realizado una jornada de 12 horas efectivas y que ninguna se calcule como extraordinaria ya que se ha pactado una jornada irregular. El tope máximo de las 80 horas anuales muchos lo cumplen en sólo dos meses.

La indeterminación y la inseguridad para los trabajadores sólo beneficia a la empresa, sin que se pueda entender cómo ha sido posible que este tipo de establecimiento de jornada y calendario haya sido pactado por sindicatos de trabajadores. La Dirección General de Trabajo, en contestación a una pregunta del TACEE sobre el tiempo de trabajo en este sector contestó diciendo *que serán horas extraordinarias las que superen el tope de las 400/456 horas trimestrales* (según tenga el trabajador una jornada de 35 o 40 horas). Es decir, vino a confirmar el poder de las empresas y la imposibilidad efectiva de los trabajadores a realizar el cálculo diario de estas horas.

La respuesta patronal es hacer normal la jornada extraordinaria. Es decir, la media de las jornadas es habitualmente 10+1 y la duración de la relación laboral es de dos meses. No existe diferencia efectiva entre jornada ordinaria ni extraordinaria. Muy pocos trabajadores llegan a liquidar o compensar sus horas extraordinarias, quedándose siempre en el aire.

Lucha y representación

La caracterización del sector con sus formas de contratación y sus jornadas y calendarios hacen necesario replantearse otras vías de lucha (que a veces no son muy novedosas) y de búsqueda de representatividad. Al no existir en la práctica secciones sindicales ni comités de empresa y ser la respuesta judicial siempre tardía es importante impulsar luchas sectoriales y acción directa en el trabajo, sin esperar la respuesta de Inspección de Trabajo o de los Jueces, ya que esta puede darte la razón pero varios meses después de haberse finalizado la relación laboral.

LA EXTREMA FLEXIBILIDAD Y TEMPORALIDAD HACEN INÚTILES UNA BUENA PARTE DE LAS HERRAMIENTAS Y DE LOS DERECHOS LEGALES EXISTENTES



En la grabación de una película, de un concurso, de un programa o de una serie, la repuesta judicial o de Inspección de Trabajo a un despido nulo, a una modificación del contrato, de la jornada o del lugar de trabajo, a un planteamiento de conflicto por vacaciones o a una sanción, llega finalizada la producción, sin posibilidad de reponer los derechos vulnerados. Una parte importante de nuestra legislación procesal está planteada para trabajadores estables con empleos estables. La ruptura que ha supuesto la contratación temporal no ha sido asumida por el derecho procesal laboral

Hace poco tiempo, los trabajadores de la serie “Hospital Central” dieron una interesante muestra de búsqueda alternativa de soluciones: al comunicárseles verbalmente, por parte de Telecinco, que la serie se interrumpía, paralizaron la grabación de los dos últimos capítulos. Esto fue calificado como “huelga salvaje” al no haberse comunicado ni anunciado legalmente las acciones colectivas, pero este era el único camino posible y obligó a la dirección de la empresa a negociar con los representantes de los trabajadores elegidos en asamblea. También se han realizado acciones similares en la grabación de películas, donde es habitual que el primer y el segundo mes de trabajo los técnicos cobren, dejando las últimas semanas sin cobrar a la espera de las subvenciones del Ministerio y del taquillaje. Su única herramienta es la amenaza de no trabajar, pues las acciones judiciales no son efectivas.

En la Comunidad de Madrid, donde se da el mayor número de productoras y trabajadores, solo hay 9 representantes legales de los trabajadores. Series como “Cuéntame” y “Amar en Tiempos Revueltos” han logrado tener comité de empresa tras la Intervención de la Inspección de Trabajo y la conversión de los trabajadores de temporales y autónomos a fijos discontinuos. Otras comunidades autónomas carecen de representantes legales. Sólo la paulatina introducción de comités de empresa de televisiones municipales y provinciales, no adheridas a la FORTA y a su convenio, con mejoras importantes sobre el del audiovisual, está logrando aumentar el número representantes.

El Convenio -atendiendo a la “*condición dominante de discontinuidad en la producción audiovisual, vinculada a la siempre cambiante exhibición cinematográfica y programación radiofónica y televisiva; la naturaleza de la contratación «por obra audiovisual», habitual entre las empresas difusoras y aquellas exclusivamente productoras o independientes de los canales o plataformas de comunicación pública; la duración de los rodajes cinematográficos y grabaciones*

audiovisuales, habitualmente menor de seis meses y por consiguiente generadora de una antigüedad menor a la necesaria para poder desarrollar procesos de Elecciones Sindicales” (artículo 40)- ha establecido una serie de delegados territoriales con las mismas atribuciones que se dan en la LOLS, delegados que se han repartido entre los sindicatos mayoritarios pese a ser inexistentes en el sector.

Es cuanto menos sorprendente que el único artículo del Convenio Colectivo en el que se habla de la alta temporalidad y eventualidad sea para crear nuevas figuras de representación de los trabajadores. No se ha usado esta sabida temporalidad para acotar las horas extraordinarias, para controlar la contratación temporal, o para reducir a tres meses la posibilidad de poder ser elegible en unas posibles elecciones –artículo 69.2 del Estatuto-, sino que se ha reconocido ésta sólo para aumentar los representantes de los sindicatos llamados representativos por la legislación. Sindicatos centrados en obtener mayores cuotas de representación y dedicado sólo a dar respuestas individuales a los problemas de los trabajadores del sector, pero que no usan sus estructuras ni las creadas por el Convenio para ampliar la lucha.

La combinación entre la celebración de asambleas de rodaje o de plató, una lucha más global y con mayor grado de *politización/movilización*, junto con acciones colectivas “en el momento” son de las pocas formas de superar los obstáculos con las que cuentan los trabajadores. Hace poco tiempo, con ocasión de la campaña que Inspección de Trabajo está realizando en las productoras en este semestre, un representante de las productoras decía a los medios de comunicación que “las reglas del juego han cambiado”. Pero estas reglas continúan siendo las mismas, sólo que la Inspección ha decidido poner algo de orden. Ahora le toca a los trabajadores cambiar esas reglas o romper la baraja.

Notas

1. según el último informe publicado por la FAPAE, la patronal del sector en su memoria de 2008, datos no coincidentes con los del registro del Ministerio de Cultura.
2. El Convenio de aplicación establece una jornada irreal de promedio anual de 35/40 horas pero se acoge a lo establecido en el artículo 34.3 del Estatuto de los Trabajadores y por tanto en su artículo 17.d) permite una jornada de 50 o 52 horas
3. Las tablas salariales del Convenio marcan –para trabajos de televisión– un salario con prorrateo de pagas extraordinarias y devengo incluido de vacaciones de para un operador de cámara de 962 euros o de 758 para las labores de sastrería
4. El actual convenio “II Convenio colectivo de la industria de la producción audiovisual (Técnicos)” está firmado por UGT y CCOO con vigencia hasta el 2011 para todo el estado



Mai neim is Jose

J . L . A R Á N T E G U I T A M A Y O

... ¿dónde encontrareis –ni esencial ni existencialmente- lo contrario de una rosa, de un pepino, de una comadreja? El ser carece de contrario, aunque otra cosa os digan. Porque la Nada, su negación, necesitaría para ser su contrario comenzar por ser algo. Y estaría en el mismo caso de la rosa, del pepino, de la comadreja.

“Juan de Mairena”, Antonio Machado

Cuando empezaba a asomar las narices en este estado de excepción por norma, la historia, mis pantalones cortos y yo sólo conocíamos los carteles que reservaban asiento en el metro a mutilados de guerra. Bisoño, me decía que después de todo, un todo que yo no había conocido ni podía valorar, aquella carencia era resultado de unos actos decididos, y por ende, mérito o defecto pero de un sujeto responsable, tanto de haberse alzado en el 36 como de querer sentarse en el 66, que es una fila de pasajeros vista por la ventanilla. Argumento ése de la responsabilidad que adaptaba generoso, aunque con dudas, a las embarazadas de feto, y ya con franco escepticismo, a las de paquetón de rebajas. Pero a fin de cuentas mis piernas eran jóvenes como mi cerebro, bien se advierte; y no siendo orden sino gentileza, mi infecunda exuberancia cedía de buen grado su sitio, virtual aún en el tren de la historia, a tan fecundas carencias ajenas, tan preñadas de remedios del necesitar envueltos como regalo del querer, a la vista estaba: haciendo así excepción a la norma lógica, como quien dice, excepcionalmente.

Entonces al ciego y al tullido, ya invidente o inválido bajo los mimbres administrativos, se le volvió a cambiar ese nombre carente de exactitud, el pobre, por minusválido, para que no careciera del todo; y porque ya no carecía, tenía capacidad distinta, a continuación se reservó otra plaza en el convoy de las palabras al incapacitado minuscapacitado, que dio en discapacitado: término no carente de exactitud sino exacto a su manera, distinta, aunque difícil de distinguir. Al menos para algunos, sin duda discapacitados con alguna disfunción que no nos permitía discriminar, perdón, que nos permitía no discriminar entre dos cosas donde sólo veíamos una y su defecto. Y en efecto, para acabar con toda discriminación, a poco se pasó a reservar plazas diversas para diferentes capacidades diferentes no ya en el metro, que es anónimo transporte colectivo por necesidad, sino en la docencia, que es lectivo arrebato de amor nominal, sobre todo el día uno; y enseguida, en toda clase de ofertas laborales y escolares.

Mi argumento mozo se resquebrajaba como cordura adulta, aunque sin llegar a carencia de juicio en los baremos. Pero al cabo, si se acepta como mérito intelectual la carencia innata de ideas, ¿por qué no la de impresiones, madres de aquéllas según algunos? Después de todo, un todo que nadie más puede conocer ni valorar, para hablar de visiones del mundo de oídas tanto montan ciegas como tonteras. Y aun podría ser que en la tarima el ciego de nacimiento supiera de qué hablaba mejor que el voluntario, al menos en ciertos temas como la tragedia griega o los complejos infantiles. Además, como también a las carencias del Estado y las leyes pasaba a llamárselas voluntariado y trabajo social, pensé que cojera pareja camina recto, Dios escribe derecho con líneas tuertas, y que la estrategia jurídica no carecía de perspectivas, las tenía diferentes. No obstante, yo seguía sin ver claro, ni la atribución jurídica del infortunio arbitrario, ni su adjudicación personal, a efectos de percepciones, de una causa impersonal a efectos de acciones, ciega como el destino pero clara y distinta como una ley física, pongamos la dinámica de fluidos por un embudo.

Sobre todo, por una consecuencia que no es manca, la pobre: del infortunio no se busca culpable, como no sea el destino, de anchurosas espaldas, o la naturaleza, ancha de algo más abajo. Pero en siendo el padecer sobrevenido acto imputado, síguese buscarle también agente, culpa y compensación. No hay bien que por mal no venga: sea, pero la cuestión es dejar que el bien sobrevenga también al azar, como el mal que compense, o darle un empujoncito para traerlo de intento, deliberado y proporcional a un acto que lo provocara. Porque dadas las capacidades diferentes de esta especie para pensar al revés, se sigue invertir la secuencia y buscarse un mal pasable para que venga un bien perdurable. Y como no hay compasión que por sufrir no venga, sufrir un tanto para atraerla un cuanto: cuanto mayor que el tanto, tanto mejor. Conque se vendría a un problema de proporción y medida, o en una palabra vieja, a un purgatorio regido por un imposible cálculo de indulgencias: cuestión que ya trajera en

su día más de un tullido, incapacitado por discapacitación recíproca y armada, a cuenta de quién sufría más y mejor para merecer en su día la subvención eterna. Es lo que trae la caridad por ley y la excepción por norma, o perdón, lo que le sobreviene a la competencia entre remedios por hacerse con carencias primas.

Infortunio ciego, éste de la guerra, que era la otra consecuencia previsible, asimismo carente de mutilación; quiero decir, que tampoco es manca ni cojea, pues se apoya en la anterior. Una carencia siempre es determinada, de una sola cosa, como invidencia de ver; una capacidad, en cambio, es indeterminada, sobre todo cuando se define exclusivamente por ser “diferente”: la capacidad, no aquello de que “es capaz”, precisamente, por no haberlo hecho aún, ni poder compararse. Pues como dijo Unamuno, todas las ideas son respetables, sólo que las no ideas no son “otras” ideas; y maneras diferentes de ver las hay en cantidad indefinida, menos una: no ver. ¿Qué cabe esperar, me preguntaba yo, bisoño y discapacitado aún para indiscriminar, si a la ley que sólo puede regular un hacer intencionado, le empiezan a salir excepciones por un padecer sobrevenido? Como el orden se dé a gestionar también el azar y hacerse, de necesidad que es, virtud que acaso será; como ocurra por sistema que al manco se le abren puertas, al que no ve se le abre el cielo, y el que no corre vuela más barato y por escalerilla aparte, ¿quién se quedará atrás cuando los santos carentes se pongan en marcha diferencial? ¿No será inminente la venida del reino con san Pablo a la cabeza, en la plaza reservada a jinetes accidentados con pérdida total o parcial del descreimiento? Si donde imperaba la ley, que es limitación, impera el amor, que no conoce límites ni en ansiar ni en carecer, ¿no sería más práctico irse encomendando directamente a la soberanía divina, o en su carencia, vaticana? ¿Qué ocurrirá, y sin tardar mucho, cuando pública y generalmente comience a tomarse lo uno por lo otro, la privación involuntaria por distinción intencionada, lo sinsentido por otro sentido, y la carencia por diferencia? ¿Se hará la ignorancia otra ciencia, lo inarticulado otro arte, la indecisión, otro criterio, y el inser, identidad diferencial?

Entonces, y sin tardar mucho, ocurrió: sonaron las trompetas y en el horizonte asomaron junto a Gog y Magog disformes las siluetas de Ibarreche y Almodóvar, en olor de lo que trasciende se abrieron las fosas sépticas y se alzaron de sus bibliografías psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales –los insociales estaban trabajan-



do-, e innúmeras o disnúmeras tras ellos, las huestes de carencias infantiles, ¡ah, las carencias infantiles!, ¿quién no ha carecido de adolescente, de maduro y de anciano cuando era niño, de mujer en cuanto fue hombre o de niño en cuanto fue mujer?, y tras ellas las afectivas, ¡oh, las afectivas!, yo por ejemplo nunca tuve un harén ni un tiburón Citroen payá, eso me marcó mucho, ¿sabe usted?, ¿no llevará alguna indemnización suelta, o aunque sea por transferencia?; y de su carente mano rendidas y apasionadas, las carencias ideológicas, a mí se me ha perdido la patria, ¡ah, la patria!, ¡eh, sin empujar, que yo he perdido la memoria histórica!, ya, pero yo estaba antes, ¿ya no se acuerda?, y las carencias de valores, modelos y referencias, yo por ejemplo nunca he tenido buenos ejemplos, ¡oh, las carencias éticas!, tan amantes tan abnegados de las tantas entregas, y tan carentes de Amador, y las económicas, ¡uhh, las económicas!. Eso es otro cantar. Mire usted, es que aún no hemos logrado hacer zapatos de saliva, pero estamos en ello. No desfallezca, y abríguese, hombre. Póngase este bolígrafo solidario, y allí, si no le importa, que aquí sobreviene un bloque de protección oficial.



Y allá por los ochenta de algún siglo, en pos de los quioscos de la ONCE y las naciones maltratadas por la historia, brotaron de los rincones los niños y las mujeres y las ballenas maltratadas como niños y mujeres y ballenas, sí, pero sobre todo, como género, genérica promesa de inagotables géneros, especies y edades carentes de buen trato desde siempre y por doquier: máxime, cuando por parte alguna aparecía definición ni ejemplo del buen trato y la plenitud genérica correspondientes. Bueno, sí, en poemas y pamemas, quizás; acaso el arquetipo y el trato modélico se encuentren en Pinocho o Moby Dick. Pero lo primero es lo primero, la urgencia es la urgencia, y la buena capa todo lo tapa. Y así el reciclado de carencia en diferencia se alzó y al país con él hasta los primeros puestos de la economía emergente, basada en la investigación de nuevos remedios innovadores (INRI) y la consiguiente abundancia de carencias, febriles y consumidas por consumirlos.

Y en tal tierra prometida como indemnización diferencial manaron a una, discapaces y heterocapaces, la cerveza con sinalcol y la hipoteca sin coninterés, el tabaco

con sincáncer y el amar sin conpadecer, la gimnasia con sinesfuerzo y la ciencia sin conciencia, los cuerpos con sindeporte, el pensar sin conmover, el café con sininfarto y la vivencia sin convivencia, la nulidad con sinceridad y los talones con sinceros, la inefable secuencia con sinpalabras y el hablar sin consecuencias, las naciones con sines-tado, los pueblos con sincultura y los cojos con sinpie, el sexo sin congénere y los géneros con sinsexo, los hijos con sinpadre acreditado, las madres certificadas sin com-padre y los solteros con sinplan, y allá que se fueron en caravana: casi ninguno a buscarlo, sino a buscar responsables que en justicia pusieran remedio a su carencia sin privarles de su diferencia. Se diría que alguien hubiera ido a tocar a rebato una campana, y que la hubiera tocado, de no haberse descubierto su carencia justo a tiempo para reclamar una ayuda para pueblos sin campana al ministerio de cultura, que por su parte la oía, sí, mas carecía de medios para saber dónde, por el momento. Y es que se estaba de transición hacia carencias de siempre peculiares de repente, o peculiaridades ancestrales de que repentinamente se carecía: España, de infraestructuras, Cataluña, de autogobierno, la butifarra, de denominación de origen, el ejército, de maniobras en el extranjero, el caganet, del origen de su denominación, y de derechos de autor, el gobierno, de margen de maniobra en el país, los autores, de reconocimiento de derechos, el derecho, de autor reconocido, el mercado laboral, de suficiente flexibilidad, la flexibilidad laboral, de mercado suficiente, la investigación, de rigor presupuestario, los presupuestos rigurosos, de investigación, el urbanismo, de planificación, la planificación, de urbanidad...

...y a todo esto, yo sin hacerme con una mísera carencia. No hablo ya de las grandes, ésas que dan de sí para toda una vida de nóes (no es eso, tú no lo entiendes, no hay palabras...), como por ejemplo... no sé, la carencia de patria o de saber, de sentido en la vida o de lugar en el mundo, o de amor, o de justicia. Y no porque yo carezca de ambición, que ya sería un carecer para ir tirando, sino porque tampoco carezco de juicio. Conque si me duele España alguna vez es por presencia, no por carencia; y otro tanto con el sentido de la Historia, la Vida o Dios, no es que me falte sino que me sobra en esos nombres cuando los veo usar. Así es que carezco de grandes carencias y de medianos responsables a quien reclamar pequeñas reparaciones proporcionadas. No soy subsahariano sin papeles, ni saharauí sin Sahara, ni suprasahariano sin barreras, ni inmigrante sin papeles ni europeo sin solidaridad, si hasta

fui una temporada de Aduaneros sin Fronteras. Pero mi amor a las aduanas tenía sus límites, así que un día me pusieron de patitas al otro lado de la puerta.

Tampoco me ha robado nadie mi patria, que la sigo buscando en la paz de estos desiertos blanquinegros, con pocos pero doctos bichos juntos, donde escribo. Ni me ha arrebatado la fe culpable alguno, que se me cayó como los dientes de leche tras leche. Nadie me ha robado mi infancia, que se esfumó sola; los internos el bocadillo de salchichón, si acaso, pero ni es lo mismo, ni el salchichón tan lastimero que merezca estipendio vitalicio. Ahogándome en necedades homicidas, dejé mi trabajo, mis amigos y el soporte urbano de unos cuantos recuerdos para mí queridos. Pero no soy emigrante ni refugiado político. Corrí a esconderme al borde de las encinas, en un margen de Castilla con fuente y olvido a chorros, pero no fui marginado: que allí hay texto, a fe, y bien recto y legible, como chopos por la plana desde que se escribiera el mundo carente de autor. Me fui a traducir tan ajenas palabras, valga la redundancia, como mejor supiera; pero nadie me dejó sin voz, de que no carezco, me callé para escucharlas.

Tampoco soy mongólico, hemofílico, alérgico, bulímico ni anoréxico. Ciego no soy, aunque no lo vea claro. Y embaazado, no estoy, un poco impedido sólo por la situación. Descartado preñarme a solas o sacarme los ojos, he tratado en fin de carecerme modestamente de las más diversas maneras, algún defectillo ético o dietético, alguna carencia emocional que dicen que abundan tanto, pero en vano. Y así, hoy, no soy niño obeso ni viejo con síndrome de Alejandro, el que acaparaba, ni periodista con el de Diógenes, el que despreciaba, ni adulto con el de Descartes, el que pensaba existir, pero por partes. No soy heterosexual, que mi sexo es homogéneo y el mismo desde que me salió, ni homosexual, que cada vez es distinto y va cambiando solo; y como de tieso, poco ya, mal puede carecer por derecho de lo que es regalo ni reclamar lo que siempre es presente. Ni siquiera carezco de sentido de la oportunidad, o del humor, o de referencias, o de recursos. Porque no carezco de trabajo, sólo de ingresos suficientes. Pero una vez que alegué carecer de la falta de recursos necesaria para alcanzar el umbral de la pobreza y cruzarlo hasta la tesorería, no se aceptó. Nunca encuentro todos los papeles para la renta, pero eso no me hace sinpapeles, sino evasor. Mi casa hace aguas por la azotea, luego no soy sintecho, aunque me prohíba repararla la recalificación municipal, luego tampoco soy damnificado por una catástrofe natural, ya que se trata de suelo urbanizado no urbanizable,

luego tampoco por un desastre lógico, mientras hacen o no el campo de golf golfeable no golfeado, por el momento. Pero como tampoco carezco de educación cívica, porque algo de inglés ya hablo, ni siquiera he matado a nadie en un arrebató, por carecer de control de mis actos, o por haber carecido de oportunidades de inserción en la sociedad; de hecho, todos los días hay alguien que me la quiere insertar por alguna ranura, incluida la del teléfono, pero nada: ni siquiera carezco lo suficiente de la carencia de escrúpulos necesaria para sobrevivir, tengo la justa para que sigan dejándome salir del supermercado sin escolta y me desatiendan en las ventanillas sin dejarme al margen.

En una palabra, sin discapacidad reconocible aún no reconocida, ¿cómo voy a noser algo en la vida? Tampoco pido tanto, cualquier inser, minuser o diser, no pretendo a estas alturas llegar a analfabeto, anabaptista o anarquista, con ser anorgásmico o anoréxico, incluso con anodino me conformaría. Pero no. Y aquí estoy, incapaz de discapacitarme para algo de provecho. Pediría ayuda a mi pareja, pero como no carezco de sentimientos que despertar, sólo que bostezan un poco, ni de planes que compartir, sólo que los míos van por partes incluida la de completarlos, y como en general no echo a faltar nada que pudiera echarle en cara, me ha dado la espalda, por ver si así aprendo a carecer. ¡Que gran lección, y postrera, enseñar al que carece lo que no podía ver! Que sepa al menos que carecía de perspectivas, de una al menos. Y es que quien es bueno lo es hasta el final. Lo malo es que tampoco, pues se me quedaron unos trozos en la memoria y la verdad, me voy apañando; así es que ni por ésas carezco de su compañía. ¿Será lo mío una capacidad diferente para amar, como la del clero psicológico u otros voluntariados de la Ballesta? Lo cierto es que ni a ella ni a ellos les ha parecido carencia merecedora de ese nombre, de solidaridad, o de bolígrafo.

Desde entonces he tratado de que me acogieran en capacitados sin fronteras, en incarentes anónimos y hasta en la tumba del soldado desconocido, y nada: que por no carecer, ni de nombre. Mai neim is Jose, yes, y como no carezco de una inteligencia limitada, en fin, entretanto no me falta entretenimiento conversando con ella, que me suele advertir de que en este mundo nadie es lo que parece, sino lo que carece, y que tanto minusvales, tanto tienes; y lo que casi es peor, viceversa. Y que dime de qué careces y te diré con quién hablas. Y que espabile. Pero nada. No tengo remedio: ¿será porque al fin, bendito sea dios, carezco de carencias?

Para suscribirte, copia
o envía este cupón
a:
Libre Pensamiento
Sagunto, 15
28010 MADRID

o envía un e-mail a:

distri@acontratiempo.org

Deseo suscribirme a la revista Libre Pensamiento, al precio de 16 euros por 4 números, (para el extranjero, la suscripción es de 20 euros para 4 números) y renovaciones hasta nuevo aviso, cuyo pago efectuaré mediante:

Domiciliación bancaria (Hay que rellenar y firmar el boletín adjunto) Giro postal

A partir del número.....Nombre.....Apellidos.....

Domicilio particular.....Población.....C. postal.....

Provincia.....Teléfono.....País.....Fecha.....

Firma:

En cumplimiento de la Ley Orgánica 15/13/12/1999 de Protección de datos, te comunicamos que tus datos se registrarán en el fichero Suscripciones Libre Pensamiento, cuya titularidad corresponde a la Confederación General del Trabajo - Comité Confederación. Puedes ejercer tu derecho de oposición, acceso, rectificación o cancelación de tus datos dirigiéndote a C.G.T. (Libre Pensamiento), en C/Sagunto, 15, bajo, 28013 Madrid.

BOLETIN DE DOMICILIACION BANCARIA

Nombre.....

Apellidos.....

Domicilio.....

Población.....C.P.:.....

Provincia.....Teléfono.....

Banco/Caja de Ahorros.....

Domicilio de la Agencia.....

Población.....

Provincia.....

Titular de la cuenta o libreta.....

Domicilio.....

Sírvase atender con cargo a mi cuenta los recibos presentados a mi nombre por CGT.

Nº Banco Nº sucursal D.C. Nº Cuenta

Firma:

Si has elegido esta forma de pago, envíanos este boletín, o copia del mismo, junto a tu tarjeta de suscripción.

64



