

SUMARIO: Caso abierto (A. Oria de Rueda), Lo Oficial (A. Díez), El Eje (J.L. Veredas), Herramientas (J. Carnicero, Redacción), Para Beber (M. Martí, Alumnos de Barbiana, Lorenzo Milani), Hacen Caso (COGAM, C. García, E. Sánchez, A. Palacios), caja baja (Redacción).

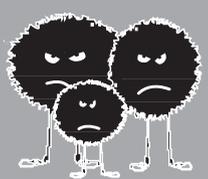
Educarnos

Nº 33. II época. enero/marzo de 2006
Franqueo concertado 36/98

<http://www.amigosmilani.es>



Violencia en las aulas



Editorial

La **violencia en las aulas** ya se ha puesto de moda. Algunos hechos salvajes ocurridos aquí y allá en los últimos tiempos hicieron que las cámaras enfocaran hacia la escuela. Noticias de tales acontecimientos en todos los medios, tertulias, artículos, entrevistas... han servido de caja de resonancia para deformar la imagen de la escuela. La inmensa mayoría de quienes trabajamos en ella no la reconocemos así, aun sin quitar un mínimo de importancia a la gravedad de todos esos casos de violencia. A pesar de todo, la moda ya se ha impuesto y el comentario más extendido suele ser: "La escuela está muy difícil; pero, gracias a Dios, en mi centro *todavía* no tenemos problemas de ese tipo". Y todo el mundo loco por una posible repercusión de su labor en los medios. "Lo mejor es que no se fijen en nosotros".

Ante esos hechos y su repercusión en los medios, nuestros administradores educativos se han puesto a legislar para algo tan antinatural como planificar la convivencia en las escuelas. A ese son se han multiplicado artículos, experiencias, programas, proyectos, jornadas, ponencias, publicaciones, páginas y páginas webs, congresos, cursos de formación... y, cada vez más, "la escuela está muy, pero que muy difícil. Gracias a Dios, en mi centro no tenemos problemas de ese tipo, todavía".

Educar(NOS) no se resiste a dedicarle un número a la convivencia.

Entre la maraña de propuestas legales, además de las provenientes de todas las "logías" (pedagogía, psicología, sociología...), y en el pingpong de las responsabilidades (escuela, familia, administración, asistentes sociales...), proponemos desde la escuela de Barbiana una pregunta, más que una respuesta:

- Pero, en un mundo tan violento, opresivo y contradictorio como el actual, con invasiones, terrorismos, guerras, expolios, venganzas, tensiones, amenazas, violencia de género, explotación infantil y opresión... ¿puede la escuela (y debe) quedarse a buscar fórmulas para una convivencia en paz dentro de sus aulas? O, por el contrario ¿no debe, más bien, abrir sus puertas y ventanas para vivir juntos en medio del conflicto?

Y, sobre todo, que ningún iluso espere acabar con los conflictos actuales de todo tipo, desde la escuela.

Seguramente se trata de afrontar, de dar la frente, a toda la fea verdad de nuestro mundo para detectar fuera de la escuela (no dentro) a los verdaderos enemigos. Aliarse luego con las víctimas –y no marginarlas más– será un jueguecillo dentro de las aulas.

Nº 33 (II época). enero/marzo 2006

<<http://www.amigosmilani.es>>

Edita: **MEM**

(Movimiento de renovación pedagógica de Educadores Milanianos).

Casa Escuela C/ Santiago nº1,
37008 Salamanca.

Tfnos.: 923 22 88 22, 91 402 62 78

Buzón electrónico:

<charro@eresmas.net>

Director: **José Luis Corzo**.

Consejo de redacción: **Alfonso Díez, Tomás Santiago, José Luis Veredas**.

Maquetación:

Estudio Gráfico Moyano, Javier Álvarez

Gestión y distribución: **José Luis Veredas**.

Imprime: **Kadmos (Salamanca)**
en papel reciclado.

Depósito Legal: S-397-1998.

ISSN: 1575-197X

Suscripción anual: **11 €**

Número suelto: **2,75 €**

INDICE

	<i>pág.</i>
✓ Caso abierto: <i>Lecturas de antropología educativa</i> , Autores varios. Responsable de traducciones: Antonio Oria de Rueda (M)	3
✓ Lo Oficial: <i>Plan oficial para la mejora de la convivencia escolar</i> , Alfonso Díez (SA)	6
✓ El Eje: <i>Juntos en la misma trinchera</i> , José Luis Veredas (SA)	10
✓ Herramientas: 1. <i>La mediación educativa</i> , Julián Carnicero Quintanilla (SA)	12
2. <i>La herramienta legal</i> , Redacción	14
✓ Para Beber: <i>Barbiana, escuela de la convivencia</i> , Miquel Martí (B)	15
<i>Autorretrato escolar en Carta a una maestra</i> , Alumnos de la escuela de Barbiana	16
<i>Confidencias de un cura maestro</i> , Lorenzo Milani	17
✓ Hacen Caso: 1. <i>Homofobia en el sistema educativo</i> , COGAM	18
2. <i>Ensayar el habla</i> , Elena Sánchez C. (M)	20
3. <i>Que hablando se entiende la gente</i> , Adolfo Palacios (S)	21
4. <i>Convivencia en los colegios</i> , Carlos García (El Puerto de S. María, CA)	22
✓ caja baja: <i>Un libro del P. Manjón</i> , Redacción	23
<i>Cursillo de Escritura colectiva y Asamblea XVI del Grupo Milani</i>	24

Ilustraciones de Álvaro García-Miguel / Archivo Estudio Gráfico Moyano

Lecturas de antropología educativa

Autores varios

Responsable de las traducciones: Antonio Oria de Rueda.
Dedico la traducción a Juan Macías, joyova, sanador.



Es noción encantadora y poderosa que, en un contraste desconcertante con lo que podríamos llamar el modelo científico de la enfermedad y su curación, sobre el que basamos la formación de los médicos en la universidad, los chamanes y sanadores populares emprenden sus carreras como una manera de sanarse a sí mismos. La curación de su enfermedad consiste en convertirse en sanador, y la resolución de esta vocación se despliega en una batalla más o menos tenaz contra las fuerzas de la enfermedad que subyacen en sí mismos, en la misma medida que en sus pacientes. Se diría que la enfermedad grave es un signo de los poderes que esperan despartarse, desvelando un nuevo sendero que seguir... La cura consiste en convertirse en curador. Al ser sanado, se convierte en sanador. Y al convertirse en sanador, la opción es, o bien sucumbir al embate de la muerte que conlleva la pérdida del alma, o bien permitir al trauma que trajo la enfermedad y al ministerio sanador, que reteja las fuerzas creativas de su personalidad y su experiencia vital, para urdir una fuerza que le traiga de nuevo a la vida, al propio sanador, pero también a los demás. En el viaje que emprenden sanador y enfermo al submundo y después a las montañas del paisaje sagrado en espacio y tiempo, es esta última la opción que se está atravesando... El contraste entre los relatos de Florencio y Santiago es típico y desconcertante: el poder del chamánismo no radica en el chamán, sino en las dife-

rencias creadas en la comunión entre chamán y paciente, diferencias que constituyen la representación esencial para la articulación de lo que yo llamo conocimiento social implícito. Bien asentado en este campo de la Otridad, tal conocimiento ajunta ser e imaginar en un remolino de discursos: la canción del chamán, las narrativas del paciente, la obscenidad, los silencios plomizos, la purga... Mientras Florencio representa ante mí sus visiones con la delicadeza, la misericordia y el asombro de una mente sutilmente inquisitiva, las formas de Santiago son las de una persona osada, directa, práctica, al grano. Sus motivos declarados para convertirse en un chamán no se acercan a la búsqueda sublime de la verdad, sino el disgusto provocado por los engaños de los chamanes... Santiago aprendió el *yagé* por sí mismo, sin la ayuda de un chamán-maestro. Poco le faltó a su padre para que le mataran, mientras aprendía el *yagé*, debido a la envidia de los maestros-chamanes, según reitera Santiago una y otra vez, del mismo modo que otros te advertirán sobre los peligros de adentrarse en el *yagé* en soledad, sin la ayuda de un chamán.

Taussig, Michael (1986) *Shamanism, Colonialism, and The Wild Man. A Study in Terror and Healing*. Chicago: The University of Chicago Press. pp.447ss. [Traducido por el discípulo del autor, Antonio Oria de Rueda].



En contraste con el *bwaga'u*, que es simplemente un hombre en posesión de una forma especial de magia, la *yoyova* debe ser iniciada gradualmente en su estatus. Solo una pequeña cuya madre sea bruja, puede convertirse en bruja. Cuando una bruja alumbró a una niña, corta el cordón umbilical con un trozo de obsidiana. Después lo entierra, recitando una fórmula mágica, en la casa, y no en el jardín, como se hace en los casos ordinarios. Enseguida, la bruja llevará a su hija a la playa, pronunciará un hechizo sobre una pócima en una nuez de coco y se la dará a beber a la niña. A continuación, la sumergirá en el agua y la lavará, en lo que constituye el bautismo de la bruja. Ahora vuelve a la casa, pronuncia otro encantamiento sobre una mantita y envuelve en ella a la niña. Por la noche, la tomará y la llevará por los aires al refugio de otra *yoyova* y se la presentará ritualmente. En contraste con la costumbre habitual de que las madres recién paridas duermen sobre un pequeño hogar, la bruja yace con su bebé al relente. Cuando crezca, la madre la tomará en sus brazos y la llevará por el aire en sus viajes nocturnos. Y cuando llegue la edad en que se pueda vestir con la blusa de hierba que se impone a las doncellas, la futura bruja podrá comenzar a volar por sí misma. Otra forma de formación, que se desarrolla en paralelo al vuelo, consiste en acostumar a la criatura a comer la carne humana. Incluso antes de que la brujilla comience el vuelo en solitario, la madre la llevará a las refecciones en las que ella y otras brujas se sientan alrededor de un cadáver, y comen sus ojos, su lengua, sus pulmones y otras vísceras. Ahí es donde la niña recibe sus primeras raciones de carne de cadáver, y entrena su paladar para que disfrute de esta dieta. Existen otras

formas de educación utilizadas por las solícitas madres que quieren que sus hijas crezcan como *yoyova* y *mulukwasi* eficientes. Por la noche, la madre se desplazará a una parte de la choza, con la niña en sus manos, y la lanzará por encima del tejado. Entonces, rápidamente, con la velocidad que solo puede desplegar una *yoyova*, dará la vuelta y recogerá a la niña al otro lado de la choza. Esto sucede antes de que la niña comience a volar, y se interpreta como un hábito para que se acostumbre a viajar rápidamente por el aire. En otras ocasiones, la cogerá de los pies, cabeza abajo, y la mantendrá así mientras pronuncia un ensalmo. De estas formas, poco a poco, la niña adquiere los poderes y las aficiones de una *yoyova*. Es fácil distinguirlas de las niñas corrientes. Se las reconoce por sus gustos rudos, y específicamente, por su afición a comer carne cruda de puerco, o pescado sin cocinar. Y llegamos así a un punto donde la superstición mítica se arroja sobre trazas más reales, porque me han asegurado informadores de confianza, no solo nativos, que hay casos de niñas que exhiben un apetito desordenado por la carne cruda y, en la matanza, beben la sangre, todavía caliente, y arrancan la carne a tiras. Nunca he podido ver estas cosas con mis propios ojos, y quizá sean solo el resultado de una fuerte creencia que se proyecta sobre la realidad.

Malinowski, Bronislaw (1922) *Argonauts of The Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in The Archipelagoes of Melanesian New Guinea.* Prospect Heights, Illinois: Waveland Press. pp.239-240. [Traducido por Antonio Oria de Rueda, logista de la expedición]

Les encierran en edificios casi idénticos en todo el territorio, construidos con un adobe rojo muy resistente a la lluvia y al viento. En cuanto a la construcción, se trata de cubos muy parecidos, sea cual sea la región en donde se levanten. Por dentro, utilizan solamente colores de maderas claras y verdes del mismo matiz, en puertas y muebles. Es muy curiosa coincidencia.

Encierran a muchos hombres y mujeres de la misma edad, en el borde entre la niñez y la pertenencia a la sociedad adulta, que están siempre sentados durante casi toda la mañana. Es curioso constatar que los hombres y las mujeres no proceden del mismo clan, aunque sí que los distribuyen por etnias, en parte: a los de pieles más claras, los encierran todos juntos en edificios más extraños, que no siguen el patrón referido; a los demás, de pieles más oscuras, o blan-

cos que no hablan la lengua predominante, son a los que se les mete en esos edificios de adobe, idénticos, que he descrito.

En otros casos, los separan según lo que llaman los *resultados académicos* que, a lo que pude entender, se trata de la capacidad que desarrollan de engañar a los adultos sobre sus intereses, y de hablar el mismo lenguaje que ellos. En todo caso, nunca eligen a sus compañeros de celda. Tampoco el adulto, que normalmente está de pie, pautando inscripciones sin sentido aparente, sobre una tabla verde, elige a los hombres y las mujeres con los que le encierran. Quizá sea una forma de castigo social difuso. O quizá, por lo visto y vivido, de forma misteriosa, asignen esta tarea a personas que parecen fuera de sus cabales. Deben estar purgando algo así como una maldi-

ción que cae sobre su clan o tribu, porque además de pasarlo bastante mal, luego les echan la culpa de todo lo que les pasa a estos *adolescentes*. O les reprochan que no curen los males que produce esta sociedad tan rara que han organizado los demás.



Interpretar las relaciones del lenguaje y practicar con los lenguajes: buscar el modo personal y creativo para comunicar los

El día de fiesta, he asistido a una gran casa de brujería, que aquí llaman *centro comercial*, y en la puerta había unos misioneros chinos rezando en alta voz. No tiene nada que ver con mi objeto de estudio, pero me ha parecido curioso reseñarlo aquí.

No hablan, sino que escriben. Periódicamente recogen, en sus *periódicos*, relatos de hombres y mujeres en estos edificios, que desarrollan actitudes violentas y que llegan a causarse la muerte, en las situaciones más extremas. También encierran a animales de todos los tipos en grandes jardines, pero estos animales no se pelean, por regla general. Creo que es debido a que cuentan con más espacio que en esos edificios, y también a que todos proceden, por regla general, de familias o grupos más cohesionados.

Las relaciones sociales están mediadas a través de la proyección de estereotipos de actitudes de intercambio y cópula social, en un sistema peculiar de uniformización que llaman *televisión*. Por las tardes y las noches, aparecen *talk shows* y episodios en los que también encierran a la gente en casas diferentes, y que pretenden que sea verdad lo que pasa ahí, cuando a todas luces se comprende que es mentira. Creo. Nunca he podido ver esos sucesos con mis propios ojos, y quizá sean solo el resultado de una fuerte creencia que se proyecta sobre la realidad. Lo que es evidente es que estos sistemas modulan las formas de relación entre las personas, de una forma atarantada, en un medio marasmo compartido, muy difícil de describir, y más todavía de conceptualizar.

Quizá sea esta misma razón la que hace que, después de ver estos episodios, los *adolescentes* se metan en sus cuartos privados, en los que no entra nadie más que ellos, y se dediquen a escribir en unas cajas, comunicándose de este modo con personas que no han visto nunca, ni las conocen. Lo más llamativo, según he podido observar directamente, es que muchas veces, no hablan como ellos mis-

mos, sino que crean personajes, diferentes a ellos mismos, y con esos personajes es que emprenden el intercurso social.

Aunque nunca se sabe, una diría que, al explicar quién quiero ser, en cada momento, me estoy explicando a mí misma... También tienen otras cajas más pequeñas, en las que escriben y hablan de modos parecidos.

No hablan mucho. Los padres y las madres trabajan muchas horas. Llegan cansados a las casas, y entonces solamente quieren ver la *televisión*. Así que no existen relatos compartidos, fuera de los que salen en ella. Los abuelos no enseñan nada. Están, también, encerrados en otros edificios que crean para ellos. Como se puede seguir, se trata de una sociedad que encierra a las gentes, por sectores, en edificios destinados a cada subgrupo de edad. ■

Uedraugu, Idrissa (2007) "Field notes for an anthropology on Spanish initiation of youngsters" En Oria de Rueda, Antonio [Ed.] *Essays in honor of Idrissa Uedraugu*. Bujumbura: The Burundi Central University Press. pp17-18. [Traducido por Antonio Oria de Rueda, contraparte de la antropóloga burundesa en España. Uedraugu murió a manos de unos adolescentes –que no eran neonazis– en una de sus visitas, mientras realizaba el trabajo de campo, parte de cuyas notas se presenta aquí.]

Plan oficial para la mejora

Acoso entre iguales (*bullying*), enfrentamientos entre alumnos, padres y profesores; sentimientos de impotencia, desprotección, infravaloración y agotamiento psicológico de éstos (*burn-out*); luchas de intereses, acusaciones mutuas, desencuentros, malestar, tensión y violencia, el último eslabón de una cadena de incomprensiones, desconfianzas y miedos. El centro docente es un escenario —no el único, desde luego— donde se reproduce con gran fidelidad el clima de violencia y conflictividad de nuestra sociedad actual. Nada nuevo, en realidad.

Pero en los últimos años, las crecientes noticias sobre agresiones entre alumnos, de éstos a los profesores —y también de los padres, que no se quedan atrás— han hecho del ejercicio docente una profesión de riesgo, así como de los centros escolares lugares de cierta peligrosidad. Acontecimientos que se han magnificado con las informaciones que nos llegan de lo que al respecto ocurre en otros países desarrollados como EE.UU., Reino Unido o, más recientemente, en Francia, donde un titular periodístico rezaba: “*Los profesores franceses se plantan contra el aumento de las agresiones de los alumnos. La violencia en los centros escolares franceses no cesa de aumentar. Unos 13.000 profesores sufrieron agresiones en el 2005*”.

Sin duda, los medios de comunicación con su enorme capacidad de amplificación de los hechos, contribuyen no sólo a estar más informados (no mejor, necesariamente), sino a crear una especie de “psicosis” social, que no siempre responde a la realidad. El caso es que las luces de alarma se han encendido por doquier, obligando a las instituciones políticas y educativas a poner manos a la obra. Así, por ejemplo, el pasado mes de marzo, la entonces ministra de Educación y Ciencia, María Jesús San Segundo, firmó con la mayoría de las organizaciones sindicales docentes y la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) un acuerdo sobre la convivencia escolar, que prevé la puesta en marcha del llamado **Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar** y para el que se van a destinar inicialmente casi 4,5 millones de euros.

En síntesis, se pretende reforzar la relación entre los colegios y los padres de sus alumnos para afrontar los problemas de convivencia escolar, implicando a todas las administraciones educativas, para que los centros docentes sean auténticos espacios de transmisión de conocimientos y valores. Y, especialmente, apoyar al profesorado y a los alumnos víctimas de la violencia escolar, mediante la defensa jurídica y la aplicación inmediata de las sanciones previstas en la normativa vigente.





habilidades sociales que faciliten la transición de los alumnos a la vida adulta y su incorporación a una formación superior o al mercado de trabajo, de manera que puedan ser utilizadas por las distintas CCAA, centros o profesores.

3.- ACTUACIONES

1.- Para impulsar la investigación y fomentar la mejora de la convivencia:

- Creación del **Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y de Prevención de los Conflictos Escolares**.
- Revisión de la legislación básica en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.
- Intercambio y difusión, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, de las medidas y decisiones que están adoptando las diversas Comunidades Autónomas de cara a los problemas de convivencia.
- Incorporación de los temas de convivencia a los programas de formación inicial del profesorado.
- Programas de control de asistencia e información a las familias.

2.- Para facilitar el intercambio de experiencias:

- Página web sobre convivencia.

- Convocatoria de ayudas y premios para proyectos de fomento de la convivencia, en colaboración con las CCAA.
- Celebración de un Congreso sobre temas de convivencia escolar, con carácter anual y participación internacional.

3.- Para proporcionar estrategias, orientaciones y materiales:

- Elaboración de guías de “buenas prácticas” y materiales de apoyo.
- Curso de formación de responsables en temas de convivencia.
- Desarrollo de planes de convivencia en todos los Centros.

4.- Acuerdos con otras organizaciones e Instituciones:

- Con los Sindicatos representativos del Profesorado.
- Con las Asociaciones de Padres y Madres.
- Con las Organizaciones representativas de los alumnos/as.
- Con la FEMP (*Federación española de Municipios y Provincias*).
- Con otras Instituciones (Sanidad, Interior, Defensor del Menor, etc.)

EL OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS

El **Observatorio** es un organismo de ámbito estatal, que se encarga de recabar cuanta información obre en poder de las instituciones implicadas en la mejora de la convivencia escolar, tanto públicas como privadas, con el doble fin de analizar la magnitud y la evolución del fenómeno de la violencia escolar y de asesorar y proponer medidas para corregir las disfunciones observadas, fomentando las actuaciones que permitan mejorar el clima escolar y la convivencia en los centros educativos.

FUNCIONES:

- a.** Actuar como órgano de recogida, análisis y difusión de información periódica, homogénea y sistematizada, relativa a los conflictos de convivencia en los centros escolares. A tal efecto, se creará una base de datos de referencia y se normalizará un sistema de indicadores, mediante el establecimiento de criterios de coordinación para homogeneizar la recogida y difusión de datos.
- b.** Formular recomendaciones y propuestas tendentes a mejorar los indicadores y la recogida sistemática de información relativa a la violencia escolar.

- c.** Recabar información sobre medidas y actuaciones puestas en marcha por las Administraciones Educativas, así como por otras Administraciones y por entidades privadas, para prevenir, detectar y erradicar la violencia de los centros educativos.
- d.** Colaborar institucionalmente en materia de violencia escolar, así como promover la colaboración entre todas las instituciones implicadas.
- e.** Realizar propuestas de actuación tendentes a mejorar la convivencia en los centros educativos.
- f.** Elaborar, difundir y remitir al Ministerio de Educación y Ciencia y a las Comunidades Autónomas un informe anual sobre la evolución de la convivencia en los centros educativos y de la efectividad de las medidas acordadas.

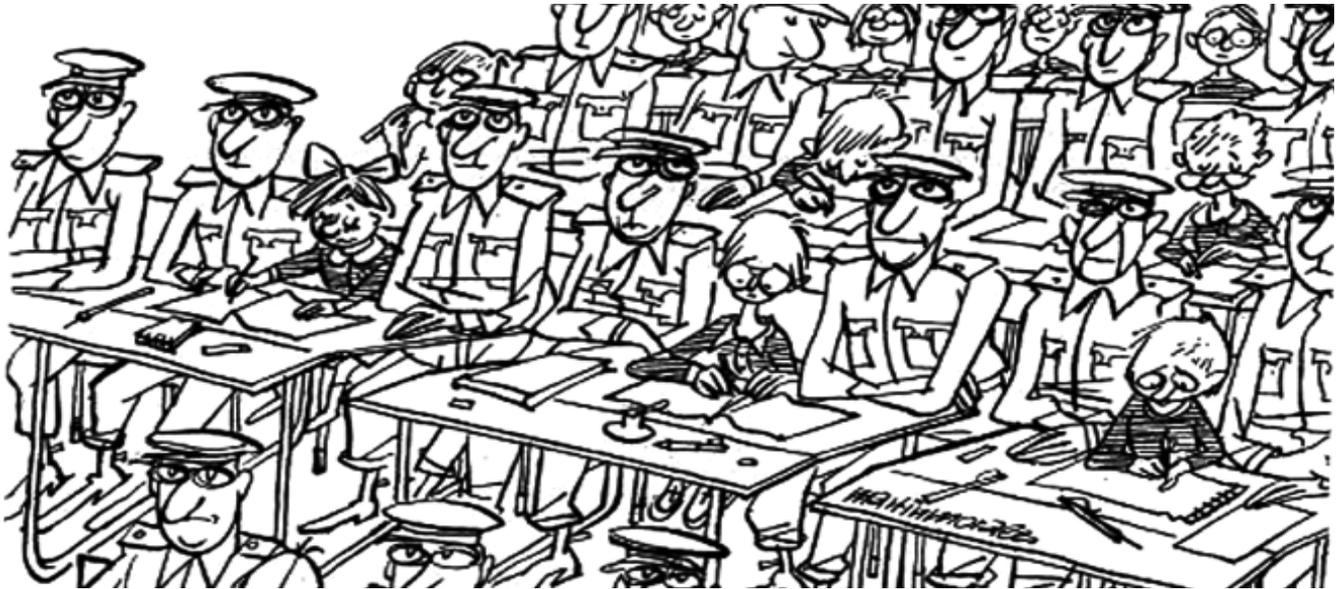
COMPOSICIÓN Y FUNCIONAMIENTO:

En su composición se velará por la paridad entre hombres y mujeres. Estará presidido por la Ministra de Educación y Ciencia y contará con dos Vicepresidencias, una correspondiente al Ministerio de Educación y otra a las Comunidades Autónomas.

Los vocales serán elegidos en representación de los diversos grupos e Instituciones interesadas e implicadas en los temas de convivencia: MEC, Comunidades Autónomas, las organizaciones sindicales, las AMPAs, las Federaciones Estatales de

Alumnos, el Defensor del Pueblo y sus oficinas autonómicas, la FEMP, etc.

El funcionamiento será en Pleno y Comisión Permanente. El Pleno podrá acordar la creación de Grupos de Trabajo, previa aprobación de la mayoría de sus miembros.



INDICADORES DE CALIDAD DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

De cara a la recogida de información de manera sistemática, prevista entre las funciones del **Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar**, se elaborará un estudio sobre los “*Indicadores de calidad de la convivencia*”, siguiendo las siguientes pautas:

- Analizar datos a partir de los informes nacionales y europeos, para definir indicadores de calidad; por ejemplo, informe PISA, OCDE, EURY-DICE, etc.
- Propuesta inicial de indicadores e instrumentos: encuesta a alumnos, profesores y directivos.
- Estudio piloto con recogida de información en todas las Comunidades Autónomas.
- Procesamiento de la información.
- Elaboración de informes e instrumentos.
- Sistema informatizado de recogida de datos: de aula y de centro.
- Elaboración informatizada.
- Estudio con las familias y validación de los instrumentos.

INTERCAMBIO Y DIFUSIÓN DE LAS MEDIDAS Y DECISIONES ADOPTADAS EN LAS DIVERSAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Con el fin de facilitar el intercambio y difusión, se abordarán, en el seno de la **Conferencia Sectorial de Educación**, los siguientes temas:

- Por un lado, los relativos al desarrollo normativo de las previsiones contempladas en la Ley Orgánica de Educación, relacionadas con la convivencia: Decreto de Derechos y Deberes de los Alumnos, Reglamentos de Organización y Funcionamiento de los Centros, Planes de Convivencia, Currículo, Asistencia jurídica, etc.
- Por otro, las nuevas medidas organizativas puestas en marcha para fomentar la mejora de la convivencia: nuevas formas de tratar las sanciones, de fomentar el compromiso de padres y madres, de generar protocolos de actuación ante las agresiones, de la introducción en su caso de nuevas figuras o funciones tanto en los centros como en la Inspección educativa, etc.
- Finalmente, las experiencias llevadas a cabo desde las Administraciones educativas, que han demostrado ser eficientes de cara a prevenir o rebajar la conflictividad: colaboración con Ayuntamientos, aplicación de sistemas de mediación, puesta en marcha de comisiones de convivencia... ■

Juntos en la mi

Todos en la enseñanza nos encontramos buscando soluciones o prevenciones a los problemas de violencia. Y como es de suponer, a falta de fórmulas mágicas, en estos problemas se puede aportar algo desde muchos ángulos, pero solucionarlos, desde ninguno (a solas).

DESDE LOS CONTENIDOS

De una u otra manera habrá que contar a los chicos que cada uno es una persona única y, al tiempo, uno más; que los demás también son únicos y otros más; que nos necesitamos unos a otros; que nos merecemos y debemos respeto; que tenemos todos los mismos deberes, las mismas obligaciones; que necesitamos vivir juntos y convivir; que necesitamos unas normas; que crecemos si nos relacionamos; que vivimos en sociedad; que hemos de organizarnos; que hay unos valores y algunos más valiosos que otros... Habrá que contárselo como reglas de urbanidad, como ética, como moral religiosa, como filosofía, como transversal, como clase de tutoría o como educación para la ciudadanía. Visto así, todo seguido (¡anda que no se ha perdido tiempo y saliva en este país sobre estas asignaturas!...) pero habrá que contárselo.

Y habrá que hacerlo mientras sabemos que no es sólo cosa de hablar y de decir, que no es suficiente el aprender esos conceptos.

DESDE LAS ACTITUDES Y HABILIDADES

Porque sabemos que en este asunto no se trata tanto de saber cosas como de crear actitudes.

Trabajar el conocimiento de uno mismo, la autoestima, el conocimiento mutuo, mejorar las relaciones con los otros, la comunicación, ponerse en el punto de vista del otro, trabajar la empatía, las habilidades sociales, autorregulación en las relaciones, autocontrol de la agresividad...



Y en ello se están multiplicando verdaderas maravillas de programas, de actividades, para trabajar en tutorías o en otros momentos de clase.

Y habrá que hacerlo, pero sabiendo que no son suficientes los conceptos y las actitudes y habilidades; que la suma de individuos (aún suponiéndolos perfectos) no es una sociedad.

DESDE LA CONVIVENCIA EN CLASE

Porque sabemos que en este asunto no se trata tanto de los individuos como de grupos.

Y es que la clase, la escuela, es sin duda el campo de ensayo para formarse en la convivencia. El sitio y ambiente donde aprender a detectar los conflictos, donde afrontarlos, donde descubrir cómo convivir con iguales y desiguales, donde respetarse, donde buscar solu-

Hay que aclararse en algunas cosas esenciales. Compare hoy el lector con qué vocabulario se teje *LO OFICIAL* y con cuál se teje ahora el eje barbianés para afrontar la convivencia y la violencia en la escuela. En educación todos decimos las mismas palabras, pero a veces significan cosas contrarias.

Hay casos en que hasta los conceptos son otros.

s m a t r i n c h e r a

José Luis Veredas

ciones conjuntas, donde aprender a participar, donde aprender a crear normas y a respetarlas, a disciplinarse...

No es raro, ante una dificultad con nuestros jóvenes, contemplar cómo se lanzan la pelota de la responsabilidad entre escuela - familia - sociedad.

En este caso la pelota es claramente de la escuela. Qué otro sitio existe donde se pueda aprender y ensayar la convivencia social: ¿La familia? Raquíticas en tamaño y portadoras de problemas. ¿La calle? ¿Los cibers?... El sitio es, sin lugar a dudas, la escuela.

Y habrá que hacerlo, y hacerlo bien, pero sabiendo que la escuela no es siempre, ni mucho menos, la generadora de conflictos ni, por lo tanto, el lugar de su solución. Es simplemente un punto de vista privilegiado sobre (casi) toda la realidad.

DESDE LA ESCUELA ASOMADA AL MUNDO

Porque sabemos que en este asunto la mayoría de conflictos que se generan en la clase son conflictos menores, y que los importantes llegan de fuera del aula.

—¿Hay conflictos fuera de la escuela?
¿En el resto del mundo?

—A paladas.

—¿Pero de importancia, de categoría?

—Inmensos. Guerras abiertas, guerras encubiertas, terrorismo, desigualdades, genocidios, naturaleza arrasada, especulaciones... Es poner el telediario y provocar el vómito.

—¿Y cómo solucionan esos conflictos?

¿Mediante habilidades sociales? Tal vez ¿con empatía? ¿con diálogo?...

—Más bien a golpe de machete y misil teledirigido. O, en mejor de los casos, mediante lucha política, movilizaciones...

—¿Y esto lo saben nuestros muchachos?

Ya digo, en cuanto ponen el telediario, salvo que, claro está (consciente o inconscientemente), hayan optado ya por el suicidio mental...

—¡Pero bueno! entonces ¿qué les enseñáis vosotros... en qué mundo vive vuestra escuela?

Sin comentarios. Como siempre, meando fuera de tiesto.

A los chavales no hay que tranquilizarlos. Hay que agarrarlos por la pechera y zarandearlos. Obligarles a abrir todos los sentidos ante el mundo, incluso ante el horror. Hasta que sientan cercano el dolor ajeno.

A los chavales no hay que enseñarles a contenerse. Hay que irritarles, enrabiatarles, provocar su ira. Que se pongan en pie de paz, que tomen partido por uno de los bandos, que se alisten.

A los chavales no hay que impedirles luchar. Hay que armarlos hasta los dientes. Armarlos con la capacidad de análisis, con la palabra, con la unión, con la organización.

En cuando abramos del todo las puertas de la escuela a la "guerra" exterior, se acabó definitivamente la poca "paz" que podíamos disfrutar en el aula. Pero, muy posiblemente, nos encontraremos un pequeño regalo. Cuando los muchachos se vean y nos vean en medio de la batalla, todos juntos y apasionados en la misma trinchera, puede que disminuyan las "rencillas" entre compañeros, las que ahora nos quitan el sueño en nuestras aulas. ■

1. LA MEDIACIÓN EDUCATIVA

Julián Carnicero Quintanilla
Psicopedagogo. Salamanca

¿QUÉ PASA CON LOS CHAVALES DE LA ESO ?

1ª idea : Si, en un contexto educativo dado, el canal de comunicación entre los interlocutores está deteriorado/viciado/ausente, los mensajes no son correctamente percibidos y los objetivos de esa comunicación (enseñanza) no se logran.

2ª idea: La aplicación de la normativa básica (RD 732/1995 de derechos y deberes de los alumnos), de la específica (Orden EDU/52/2005, de fomento de la convivencia en Castilla y León) o de la generada en esos marcos en el propio centro (Reglamento de Régimen Interior) no parece ser suficiente –aunque sea necesaria– para dar respuesta adecuada/educada al problema. Ni que decir tiene, que la estadística (esos “observatorios de la convivencia” que se anuncian) puede llevarme al “mal de muchos,”; por lo que, tampoco vale.

3ª idea: Lo reconozco: Necesito ayuda. ¿Quién me saca de ésta? Análisis socioculturales recurrentes (violencia en los “mass-media” o en los videojuegos, que actúan de “modelado” de conductas), racionalizan el problema, pero no me dan herramientas para su resolución. Mi formación inicial como docente no preveía que el “clima de la clase” fuera el que estoy sufriendo. Ni la huida del conflicto (imposible, a menos que plantee una excedencia), ni el enfrentamiento con él a base de más autoridad y normativas –“ordeno, mando”– al mismo, parecen ser soluciones adecuadas. Es necesaria una formación que me/nos permita abordar la nueva realidad con estrategias y herramientas adecuadas.

¡Manos a la obra!. Quiero ser uno de los que lidere el diseño y desarrollo de un **TALLER de MEDIACIÓN** que permita a nuestra comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) adquirir las competencias personales precisas como mediadores, para dar respuesta a la situación de violencia y conflicto estamos viviendo.

Objetivos del taller. Nos proponemos: valorar la convivencia como aspecto fundamental del proceso educativo, conocer y aplicar estrategias para mejorarla en el aula y en nuestro centro. No partimos de cero, algo ya sabemos. Por ejemplo, que « la violencia empieza allí donde acaba el discurso », razón por la que los alumnos con mayor inteligencia verbal son significativamente menos propensos a propiciar/responder situaciones violentas. Diálogo *versus* violencia, fomento de la cultura de la paz.

El **asesoramiento** interno (Departamentos de Orientación de los IES) o externo (Equipos en primaria: EOEPS), en equilibrio con los recursos que podemos obtener de los CFIEs (un proyecto de formación en centros sería el cauce), nos facilitará la ayuda de expertos que nos orienten, al tiempo que alguno de los recursos precisos.

Así, desde la teoría, el **marco teórico de la Gestalt** (Perls, Marcus, Steven...) nos permitirá formarnos en resolución de conflictos y habilidades de comunicación. Conviene recordar mandamientos nucleares que forman las ideas básicas de la filosofía de la vida gestáltica: “Vive ahora”, “vive aquí”, “deja de representarte las cosas, experimenta la realidad”, “deja de racionalizar, experimenta”, “expresate en lugar de manipular, justificar, juzgar”,, “acéptate (y acepta a los demás) como eres ahora (y como ellos son ahora)”. No en vano los elementos conceptuales centrales de la terapia gestáltica son “crecimiento” o “autoactualización”, dentro del “encuentro” (“yo y tú”) y siempre “aquí y ahora”.

En la **práctica**, queremos utilizar **la mediación** como método de resolución de conflictos, al que acuden *motu proprio* dos partes enfrentadas llamando a un tercero imparcial, para encontrar respetuosamente una solución al conflicto que las separa. Se trata, en palabras del experto argentino en mediación, Martínez Zampa, “de una negociación ayudada por un tercero”.

Para la violencia en la escuela, lo mejor sería no necesitar ninguna herramienta. Para aumentar y disfrutar la convivencia, sí. Desgraciadamente se necesitan las primeras cuando se descuidan las segundas, las que deberían ir siempre por delante. Hoy nos concentramos en las que llegan tarde. Las otras se transparentan en el EJE y en PARA BEBER.

Competencias del mediador. Básicamente, ha de tener una serie de ellas, que pueden ser rasgos de su personalidad o pueden ser aprendidas:

- Empático o capaz de captar intuitivamente los sentimientos de los demás, para llegar a comprenderlos, sin que ello suponga identificación. En otras palabras: *No lloro contigo, pero entiendo tu tristeza.*
- Asertivo o con capacidad para decir no, pedir favores, expresar sentimientos y conversar.
- Capaz de manejar el clima de la clase.
- Persuasivo.
- Neutral en el proceso, sin que emita juicios ni, en el otro extremo, se muestre pasivo-refractario en el mismo.
- Con competencia comunicativa, sabiendo escuchar y que el otro se perciba escuchado ; clarificar, parafrasear, etc.

Con este perfil podemos contar un grupo amplio de alumnos/as, padres/madres y profesores/as en el centro, con los que desarrollar un plan de convivencia de manera eficiente. La mediación educativa se convierte en una experiencia de aprendizaje para quienes la desarrollan, una "promoción del desarrollo personal y social". La mediación eficiente conecta con el marco de convivencia que deseamos en nuestros centros. En esta línea, el IES "Zorrilla" de Valladolid viene desarrollando en los últimos cursos el *Servicio Educativo de MEDIACIÓN*, que puede considerarse una experiencia progresista de resolución de conflictos en el marco de la enseñanza secundaria (Álamo Vaquero y Córdón Domínguez, 2005).

Un apunte final, para delimitar las coordenadas de referencia de actuación desde la mediación educativa. El conocido "acoso escolar" entre iguales o *bullying*, que genera víctimas indefensas ante la conducta repetitiva de un grupo de agresores que gozan de "poder", no podemos entenderlo como un conflicto, aunque sí sea objeto de intervención desde un proyecto *antibullying* en la comunidad educativa. Dicho en otras palabras, con el abusón y sus matones no tenemos que negociar; en todo caso, educar. Son los conflictos entre compañeros o los existentes entre alumno-profesor los que serán objeto de mediación.

Para saber más:

Entrevista a MARTÍNEZ ZAMPA (experto en mediación educativa):

http://www.xpsicopedagogia.com.ar/contenido/entrevistas/entrevistas_Martinez_mediacion.html

Bibliografía sobre mediación educativa:

<http://www.mediacioneducativa.com.ar/biblio.htm>

- Juan Carlos TORREGO (Coord.), *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (Narcea Madrid 2000).

- L. ÁLAMO VAQUERO y M.J. CORDÓN DOMÍNGUEZ, *Mediación Educativa, una estrategia de resolución de conflictos* (IES "Zorrilla", Valladolid 2005). Materiales de las I Jornadas Provinciales de Convivencia en los Centros (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Salamanca, 4 y 5 noviembre de 2005).

UN EJEMPLO DE MEDIACIÓN:

- El profesor me tiene manía / Este alumno no me deja dar la clase. Mediador: Un profesor del centro con las habilidades reseñadas.

1. Pertinencia del caso. La entrevista a las partes, por separado, evidencia que el conflicto provoca desajustes en la dinámica de la clase, ansiedad en profesor y alumno. Se les explica el proceso y se les prepara para una comunicación efectiva.

2. Exposición del conflicto. Dos versiones, dos sentimientos; necesidad de sentirse escuchados. Sin victimismos, sin juicios previos de valor.

3. Clarificación del problema. Definición operativa del conflicto, priorizar, identificar intereses.

4. Proponer soluciones. Encontrar fórmulas del tipo "yo gano, tú ganas". Seleccionar la mejor de ellas. Las diferencias han de enriquecer la solución del problema.

5. Llegar a un acuerdo. Definirlo claramente por escrito, establecer los compromisos de las partes. Acuerdo que ha de ser equilibrado, realista, claro, aceptado y evaluable.

2. LA HERRAMIENTA LEGAL

Redacción

Desde la *Consejería de Educación de Castilla y León* a través de la *Orden para el Fomento de la Convivencia* nos regalan la siguiente herramienta de actuación ante alumnos con alteración de comportamiento.

PROCEDIMIENTO GENERAL DE ACTUACIÓN EN UN CENTRO ESCOLAR CON ALUMNOS QUE PRESENTEN ALTERACIONES DEL COMPORTAMIENTO

I PROCEDIMIENTO.

1. ACTUACIONES INICIALES

1.1. ACTUACIÓN : **Comunicación de la situación**

- Los alumnos la comunicarán al profesor que corresponda o al profesor-tutor del alumno, en su caso.
- Las madres y padres la comunicarán al profesor-tutor del alumno.
- El profesorado lo pondrá en conocimiento del Equipo Directivo (Jefe de Estudios).
- Otros miembros de la comunidad educativa lo comunicarán, habitualmente, al profesor-tutor del alumno.

1.2. ACTUACIÓN : **Información previa**

El Equipo Directivo (Jefe de Estudios), con el asesoramiento del Orientador, en su caso, y la participación del profesor-tutor y, en su caso, de otras personas, llevarán a cabo la recopilación de información que permita aclarar:

- Si la alteración es generalizada; es decir, se produce en diferentes situaciones espacio-temporales y con personas distintas.
- Si la alteración continúa ocurriendo después de intentos de resolver la situación y ayudar al alumno.
- Si la alteración se refiere a un hecho aislado y puntual, pero muy grave por su intensidad y características.

1.3. ACTUACIÓN : **Pronóstico inicial**

El Jefe de Estudios, con la colaboración, en su caso, del Orientador y del tutor del alumno, en relación con la información previa recogida en el apartado anterior (características de generalización, continuidad y gravedad), elaborará un pronóstico inicial del tipo de alteración presentada por el alumno, determinando:

- Si se trata de una alteración producida fundamentalmente por disfunciones del proceso «enseñanza-aprendizaje», por factores de tipo familiar, socio-ambiental, o de «marginalidad», entre otros.
- Si por sus características, además de los aspectos anteriores, se trata de una alteración que podría encajar en alguna de las patologías psiquiátricas.

1.4. ACTUACIÓN : **Toma de decisiones inmediatas**

A partir de lo anterior, el Equipo Directivo (Jefe de Estudios), con el asesoramiento del Orientador, en su caso, y la participación del profesor-tutor valorarán y tomarán decisiones sobre :

1.4.1 La aplicación de alguna de las medidas establecidas en el Reglamento de Régimen Interior del centro, regulando la respuesta en situaciones que requieren medidas correctivas o sancionadoras.

1.4.2. La comunicación inmediata de la situación (en caso de no haberlo hecho ya) a la familia del alumno, o la conveniencia de esperar hasta el inicio de Actuaciones Posteriores (Procedimiento 2).

1.4.3. La comunicación a otros organismos y servicios (sanitarios o sociales, o a ambos) dadas las características de la alteración.

1.4.4. La adopción de medidas inmediatas, en tiempos y/o espacios, que eviten la repetición de situaciones similares a la ocurrida.

1.4.5. La comunicación a la Comisión de Convivencia de la situación.

1.4.6. La Comunicación a la Inspección de Educación.

1.4.7. El inicio del Procedimiento 2 (Actuaciones Posteriores), si procede.

1.4.8. Todas las actuaciones realizadas hasta el momento quedarán recogidas en un informe elaborado por el Jefe de Estudios que estará depositado en la dirección del centro.

Las actuaciones posteriores se configuran en función de las características de la alteración del

comportamiento del alumno y establecen un procedimiento de actuación alternativo, o simultáneo según casos, a la aplicación de, por una parte, las medidas contempladas en el R.R.I. y la toma de decisiones inmediata (actuación 1.4.)

II PROCEDIMIENTO.

2. ACTUACIONES POSTERIORES ...

¡Pero basta ya, hombre! Yo cada vez lo soporto menos.

Cuanto más tiempo llevo en la escuela menos entiendo y aguanto a esta gente. Desde sus despachos no hacen más que matar a la escuela. Atajo de leguleyos. Todo el día informes por aquí e informes por allá, comunicaciones y protocolos.

Si un chaval es un capullo pues habrá que hablar y hablar y estar con él o darle un par de berridos para que se esté quieto, no dedicarse a hacer papeles y más papeles.

¡Tanto rollo para luego deshacerse de él con una patada en el culo !

¡Uy! perdón, si algún lector estaba muy interesado puede seguir leyendo en el BOCyL del 31 de enero del 2005. ■

Las recetas contra la violencia seguramente no haya que buscarlas en páginas violentas, ni especializadas en ella, sino en otras más solidarias. Algunas de éstas son una rara excepción.

Barbiana, escuela de la convivencia

Miquel Martí

En la escuela denunciada por Don Milani se daban actitudes insolidarias fomentadas por el mismo sistema escolar: el *arribismo*, la lucha por la nota, el diploma, el título, dentro de un ambiente competitivo en el que ayudar al otro era una bobada, una pérdida de tiempo y una pérdida de las propias posibilidades. En definitiva, se educaba al alumnado en la ley de la selva, en la que gana siempre el más fuerte o el más astuto. Es lógico que en este ambiente puedan surgir actitudes violentas y lo que hoy llamamos el fenómeno del *bullying*.



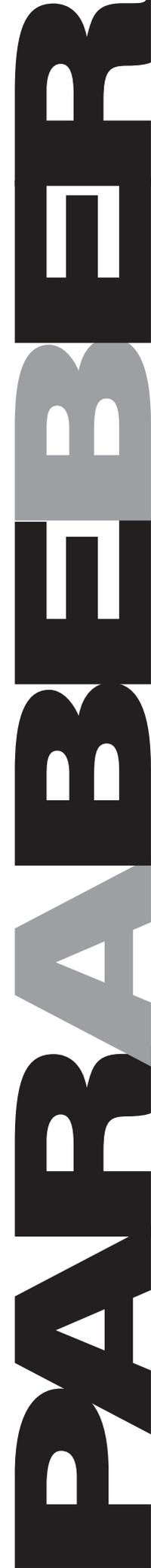
Solamente se puede educar para la convivencia practicando la convivencia, haciendo que la estructura y la estrategia del sistema escolar, del centro y del aula sea convivencial. La escuela de Barbiana se puede considerar un ejemplo de ambiente convivencial, en la que los privilegiados eran precisamente los más deficientes.

Quien no tenía base o era lento o sin ganas, se sentía el preferido... Parecía que toda la clase fuera para él solo. Mientras él no lo entendía, los demás no avanzaban (Carta a una maestra, pág. 33).

En Barbiana todo era común: las mesas, los libros, el periódico, la correspondencia. Se leía y escribía conjuntamente; juntos recibían las visitas. Los muchachos mayores hacían de maestros de los pequeños. Les tocaba un máximo de tres medias jornadas a la semana. A Don Milani le gustaba decir que la escuela de Barbiana funcionaba con 30 alumnos y 23 maestros. Salvo los siete más pequeños, todos los demás enseñaban a los respectivos menores.

Había unas lecciones comunes: lectura del periódico y de la correspondencia, discusión con los visitantes, asambleas de cogestión de la escuela. Estas lecciones comunes eran la espina dorsal de la escuela, los cimientos de la “casa de todos”, en la que, después, cada uno construiría su propia columna [M. Inghilesi, “La scuola di classe”, *Testimonianze* 100(1967)867]. Esta vida en común hacía de la escuela una especie de monasterio, donde todos practicaban el voto de solidaridad con los demás.

La experiencia concreta de Barbiana, como tal, es irreplicable, pero nos anima a imaginar y experimentar espacios de convivencia en los que todos, alumnado y profesorado, estemos del mismo lado ante los grandes conflictos de nuestra sociedad: la desigualdad, la injusticia, la violencia.



Autorretrato escolar en *Carta a una maestra*

Alumnos de la escuela de Barbiana
(PPC, Madrid 1996) 33-34.

las mesas

Barbiana no me pareció una escuela cuando llegué. Ni tarima, ni pizarra, ni pupitres. Sólo grandes mesas en las que se aprendía y se comía. De cada libro no había más que un ejemplar. Los chicos se apretujaban sobre él. Era difícil darse cuenta de que uno de ellos era algo mayor y enseñaba ...

el preferido

La vida también era dura allí arriba. Disciplina y broncas como para perder las ganas de volver. Pero quien no tenía base o era lento o sin ganas, se sentía el preferido. Se le acogía como acogéis vosotros al primero de la escuela. Parecía que toda la clase fuera para él solo. Mientras él no lo entendía, los demás no avanzaban.

el recreo

No había recreo. No había vacación ni siquiera el domingo. A ninguno de nosotros le preocupaba mucho porque el trabajo es peor aún. Pero cada burgués que nos visitaba se ponía a discutir este punto. Un profesor muy importante dijo: "Usted, reverendo, no ha estudiado pedagogía. Polianski dice que el deporte es para el muchacho una necesidad fisiopsico ..."¹.

Hablaba sin mirarnos. Quien enseña pedagogía en la universidad no tiene necesidad de mirar a los chicos. Se los sabe de memoria, como nosotros nos sabemos las tablas. Por fin se marchó y Lucio, que tenía 36 vacas en el establo, dijo: «La escuela siempre será mejor que la mierda».

los campesinos en el mundo

Tal frase hay que grabarla en la puerta de vuestras escuelas. Millones de chicos campesinos están dispuestos a firmarla. Que los muchachos odian la escuela y les gusta el juego, lo decís vosotros. A nosotros, los campesinos, no nos lo habéis preguntado. Y somos mil novecientos millones². Seis de cada diez chicos piensan exactamente como Lucio. Los otros cuatro no sabemos. Toda vuestra cultura está construida así. Como si el mundo fuerais vosotros.



¹ Polianski = no sabemos quién será, pero debe de ser un famoso educador.

Pedagogía = arte de educar a los chicos.

Fisiopsico ... = mitad de una palabrazza que usó aquel profesor y que no recordamos entera.

² Hemos contado también en esa cifra los que viven peor que los campesinos: cazadores, pescadores, pastores (Compendium of Social Statistics, ONU, Nueva York, 1963).

Confidencias de un curamaestro

Lorenzo Milani

Experiencias Pastorales (BAC, Madrid 2004)

“Noto que muchos curas jóvenes han llegado mediante la diversión (a diferencia mía) a hacerse querer por todos. Al principio la cosa me impresionó mucho, pero ahora he reflexionado: ¿dónde está escrito que el sacerdote deba hacerse querer? ... Conozco un joven sacerdote que se ha hecho simpático a todo su pueblo. Nadie habla mal de él, al contrario, cuando se dice su nombre todos sonríen bonachonamente como ante algo querido y divertido al mismo tiempo. Siempre alegre, chistoso con todos, comunistas y democristianos, pobres y ricos. Es buen amigo mío y le quiero mucho, pero, dejando aparte el afecto, sopesemos cuánto ha pagado por todo esto y cuánto le ha rentado. Le ha costado el precio de hablar sólo de deporte, de tener siempre la “Gaceta Deportiva” en la mano y de evitar con cuidado cualquier tema comprometido.

¿Y ahora qué hace con todo ese coro de simpatías? ¿Y qué queréis que haga? ¿Qué queréis que le quede? No le ha quitado el sueño ni el apetito a nadie. Trabajaré la Gracia por él (...)

Había un profesor de griego que era muy odiado. Pero sus alumnos aprendían bien el griego. Ni siquiera veo cómo puedan relacionarse ambas cosas, cuando es tan evidente que la misión del profesor de griego es enseñar el griego y no la de ser amado (...)

Yo a mi pueblo le he quitado la paz. No he sembrado más que discordias, discusiones, posturas ideológicas opuestas. Siempre he afrontado las almas y las situaciones con la dureza que corresponde al maestro. No he tenido ni educación ni miramientos, ni tacto. Me he echado encima un montón de odio, pero es innegable que todo esto ha elevado el nivel de los temas de conversación y de interés de mi pueblo. En el pueblo de ese amigo mío (menos en el periodo estrictamente electoral) se discute violentamente sólo por ciclistas como Coppi o Bartali. En el mío...” (pág. 85-86).

“Y, sin embargo, yo no resplandezco de santidad. Ni siquiera soy un cura simpático. Más bien tengo todo lo necesario para alejar a la gente. Hasta en la escuela soy chinche, intolerante y despiadado. No me hago con los chicos por especiales dones de atracción. Sólo que he sido astuto. He sabido dar al botón que ha hecho saltar sus cualidades más honradas. Yo no tenía riquezas. Ellos eran los que rebo-saban y nadie lo sabía.

He tocado su amor propio, su generosidad natural, el ansia social que hay en la atmósfera de nuestro siglo y, por consiguiente, en el fondo de su corazón, el instinto de rebelión del hombre, de afirmación de su dignidad de siervo de Dios y de nadie más (...)

No se trata de métodos, sino sólo del modo de ser y de pensar. Los sacerdotes del teleclub parroquial y los comunistas de las Casas del Pueblo no aprecian a la juventud obrera y, por eso, con tal de no perderla, no han sabido hacer otra cosa mejor que acariciar sus pasiones. Han recogido lo que han sembrado: muchachos esclavos de sus propias pasiones e inútiles para sí mismos y para los demás.

Mientras que yo, que los amaba por encima de todo y veía brillar sobre ellos y sobre su clase, en cuanto tal, una vocación histórica de clase líder, proveniente de Dios directamente y que a Dios les devolverá, he despreciado sus pasiones, he buscado y desempolvado solamente aquellas cualidades que tenían que estar allí y que de hecho estaban. Los he armado con el arma de la palabra y del pensamiento, los he dirigido contra los llamados “peligros” de la fábrica, más capaces que cualquiera y mejor preparados que nadie; nunca en segunda fila por su palabra, su coherencia, su ardor sindical, social o político, ni por su combatividad (...)

En los manifiestos electorales, tanto los comunistas como los católicos, no han prometido más que bienestar. Como si ya estuviera demostrado que la juventud está corrompida hasta el punto de no moverse sino en vistas del propio bienestar. Garibaldi, que prometía sufrimientos, atraía más que vosotros que prometéis el coche y los electrodomésticos. O mejor, digamos que él atraía a menos, pero los atraía hasta llevarlos al matadero; pero a los vuestros, si no los servís y veneráis, se os escapan por todos los sitios. Habéis supuesto desde un principio que los jóvenes son borregos y que iban a inclinarse siempre de la parte más numerosa y vencedora. Y ahí están vuestros manifiestos electorales exaltando los triunfos y las mayorías alcanzadas. Ahí vuestras asambleas oceánicas, fiestas, procesiones y manifestaciones oceánicas.

Yo he supuesto, a priori, que los jóvenes son generosos y antes dan su vida por el débil que por el fuerte, por el caído que por el vencedor. Yo había acertado y vosotros no” (pág. 174-176). ■

Homofobia en el sistema educativo

Situación de los LGTB (lesbianas,

Comisión de Educación de COGAM

(Autores de la investigación:

Susana Castañón, Jesús Generelo, Ana Belén Gómez, Nuria Martín, Lola Martín, Belén Molinuevo, Octavio Moreno, Ignacio Pichardo y Marta Romero)

Acto público de presentación del informe: "Homofobia en el sistema educativo".

COGAM y FELGT denuncian públicamente que la discriminación por orientación sexual o identidad de género se produce con impunidad en los institutos españoles ante el silencio de buena parte de la comunidad educativa.

Miércoles 30 de noviembre 2005, a las 11 horas en la sede de UGT en la Avenida de América de Madrid.

Durante años, en la Comisión de Educación de COGAM hemos acudido a docenas de institutos, hemos atendido a alumnos, a profesores, a educadores, a padres y madres.... Año tras año nos hemos ido encontrando con numerosísimos casos de adolescentes que están sufriendo un infierno a causa de su orientación sexual o su identidad de género.

Algunos son acosados por sus compañeros, otros por profesores, o incluso por sus propios padres. La constancia de que el Sistema Educativo está fallando a estos chicos y chicas es la que nos llevó a iniciar una investigación que pusiera sobre la mesa los dramáticos problemas de homofobia que se viven en los centros escolares.

Algunos casos

Estos son algunos de los casos que hemos vivido de cerca y que nos han motivado a realizar este informe: *una joven sufre aislamiento en su instituto al sospecharse que es lesbiana; una madre transexual se lamenta de la pesadilla que su hijo está viviendo con sus compañeros; los padres de un gay adolescente intentan expulsarlo de casa al descubrir su orientación sexual; un chico recibe notas que le dicen "eres como la lepra" y su hermana sufre el estigma de tener un hermano homosexual; una profesora vive angustiada por el suicidio de un alumno suyo al que su padre maltrataba por ser gay, ante la pasividad del resto del instituto; otro joven intenta quitarse la vida en tres ocasiones tras sufrir*

acoso permanente en la escuela desde los 5 años; etc.

Gracias al acuerdo de colaboración suscrito entre COGAM y el Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid pudimos crear un equipo de investigación lo suficientemente preparado para abordar el problema de la homofobia desde distintos puntos de vista. Decidimos enfocar la investigación desde algunas de las diferentes perspectivas que admite la cuestión: antropológica, sociológica, psicológica y pedagógica.

Los resultados de los cuatro informes que componen el estudio ("Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas", "¿Cuál es el grado de aceptación de la diversidad sexual en nuestras escuelas?", "Profesores LGTB: Invisibilidad, falta de formación y escasez de material" y "El impacto de la homofobia y el *bullying* antigay en los/las jóvenes") podrían ser calificados de alarmantes. No sólo porque, efectivamente, *los niveles de homofobia son importantes, sino porque tanto muchos de los educadores, como la práctica totalidad de las instituciones educativas, no los perciben, o no los quieren percibir*. Un ejemplo: preguntada una profesora sobre la homofobia en su instituto, responde que no existe ese problema. Un compañero suyo la desmiente: el año pasado un alumno abandonó el centro ante la presión que estaba recibiendo a causa de su homosexualidad, tan sólo sospechada.

Prejuicios, estereotipos...

La investigación cualitativa pone sobre la mesa la cantidad de prejuicios, estereotipos e ideas erróneas que manejan los adolescentes *no sólo sobre la homosexualidad y la transexualidad, sino sobre la sexualidad en general*. También refleja *el acoso que sufren y la soledad de esa minoría de jóvenes lesbianas, gays o bisexuales que se han atrevido a salir del armario y que no cuentan, en ocasiones, con el apoyo de nadie. O la angustia con la que los adolescentes que dudan*

El tema central de cada **Educación (NOS)** se podría conjugar hasta el infinito con las experiencias de muchos otros colaboradores, amigos y lectores. A veces llegan a tiempo de publicar su experiencia en el monográfico de que se trata. Otras, se adelantan y aguardan su momento, como este informe del COGAM. Y otras, llegan “a toro pasao” y las publicamos en cuanto podemos. No dejéis de *hacer caso*.

gays, transexuales y bisexuales)

H
a
c
e
n
c
a
s
o

sobre su sexualidad viven la posibilidad de ser gays o lesbianas. Descubre, igualmente, que la homofobia ataca a cualquier persona que resulta disonante con las normas y expectativas de género, y que genera graves conflictos sociales y familiares.

Diferencias educativas que todavía perviven entre chicos y chicas

El estudio cuantitativo las evidencia: mientras que éstas son más respetuosas y están mejor informadas sobre la diversidad sexual y son capaces de empatizar con “los diferentes”, aquéllos configuran su masculinidad por oposición –léase desprecio– hacia lo que se considera femenino. Como ejemplo: un 60% de las jóvenes afirma conocer a una persona LGTB, frente al 47% de los chicos, y el conocimiento de éstos resulta ser mucho más superficial. El 28% de los varones se muestra en desacuerdo con que gays y lesbianas expresen su afecto en público (frente a un 10% de las mujeres). *El 32 % de los chicos no ve incorrecto tratar despreciativamente a los homosexuales* (un 15% de las chicas). El 28% de los varones no sabe que la homosexualidad no es una enfermedad (12% de mujeres). Además, *el 90% del alumnado reconoce que las personas LGTB sufren peor trato que las demás*.

Silencio en la escuela

El informe realizado en el grupo de profesores LGTB de COGAM denuncia una terrible ley del silencio sobre este tema. Nadie habla y nadie quiere que se hable de él. En esta investigación se recoge el testimonio de una profesora que opina que los alumnos de la ESO “son demasiado pequeños para oír hablar de homosexualidad”. *Existen escasos materiales para trabajar la diversidad sexual, y casi nadie se atreve a adquirirlos*. Ni los

Algunos datos técnicos sobre la investigación:

Encuestas realizadas:.....	869
Institutos en los que se ha realizado observación:.....	32
Alumnos sobre los que se ha realizado la observación:.....	3.500
Profesores LGTB informantes:.....	20
La investigación completa en:	
www.cogam.org	
www.felgt.org	

jóvenes ni sus profesores osan acercarse a las bibliotecas a demandarlos, y los responsables de éstas no se molestan en tenerlos porque nadie se atreverá a sacarlos. Por si fuera poco, *los profesores LGTB viven bajo una fuerte presión* que les obliga, habitualmente, a ocultar su orientación bajo riesgo incluso de perder el empleo.

Riesgos psicológicos

La parte psicológica de la investigación, llevada a cabo por una psicóloga que lleva años trabajando en el servicio de atención psicoeducativa a menores LGTB en situación de riesgo que gestiona COGAM, es tal vez la más dramática. Además de hacer un repaso a la literatura científica sobre los daños que la homofobia causa en los jóvenes (con datos como que el *45% de adolescentes gays han sufrido violencia física o verbal en la escuela*, que éstos tienen 3 veces más riesgo de suicidio que sus compañeros, o que *el 97% escucha habitualmente comentarios homófobos de sus compañeros*, etc.), analiza algunos de los casos en los que ella ha trabajado. Sirvan algunos extractos de declaraciones para dar idea de la magnitud del problema: *“Me mantenían aislado del mundo, el objetivo era que no tuviera contacto con nada ni nadie”*; *“Cuando recorría los pasillos de mi colegio, a la salida de mis clases, un grupo de compañeros se agrupaba a mi paso y me gritaban: “todos contra la pared”*”; *“He sufrido toda clase de insultos y vejaciones, yo no quiero ser gay”*. No hay que olvidar que, a diferencia de lo que sucede en otros tipos de discriminaciones, en la que tiene por motivo la orientación sexual o la identidad de género, a menudo los jóvenes no cuentan con el respaldo familiar.

Desafíos para la escuela

Para resumir las más de 130 páginas que componen esta investigación, podríamos decir que este estudio pluridisciplinar presenta a la Comunidad Educativa los siguientes hechos, que requieren una decidida respuesta:

- La homofobia es una realidad en nuestro sistema educativo. El miedo de los adolescentes LGTB a aceptarse y/o hacerse visibles está más que justificado.
- Existe un alto grado de desconocimiento de la realidad LGTB entre alumnos, pero también entre educadores.
- Así mismo, también se aprecia un profundo desconocimiento de temas básicos de sexualidad, como es la diferencia entre sexo/género/orientación sexual/prácticas sexuales.
- La invisibilidad de la sexualidad en general, pero de las sexualidades minoritarias en particular, es casi absoluta, permitiéndose que los alumnos desarrollen prejuicios e ideas equivocadas.

- Se observa una preocupante pasividad de los profesores y orientadores no sólo ante la sexualidad, sino ante los casos de acoso por motivo de orientación sexual o identidad.

Llamada al optimismo

No obstante, el informe acaba con una llamada al optimismo: está más que demostrado que el conocimiento directo de personas LGTB reduce considerablemente los niveles de homofobia. Junto a esta constatación, el informe concluye con un capítulo dedicado a recomendaciones para luchar contra esta lacra social desde la educación. El problema ya está expuesto para el que quiera escuchar.

Ahora sólo falta una actitud responsable y comprometida por parte de los educadores y, sobre todo, de las autoridades educativas.

ENSAYAR EL HABLA

Elena Sánchez C.

Muchos de los problemas serios que tenemos los seres humanos, sobre todo con aquellas personas que están más cerca unas de otras, se producen por culpa del lenguaje. Mejor dicho, por el mal uso del mismo.

Nos ocurre que no sabemos expresar con palabras adecuadas, concretas y precisas todo lo que sentimos, pensamos y queremos. Pero cuando, en el mejor de los casos, conseguimos hacerlo, la persona que nos escucha puede que no comprenda exactamente el sentido de cuanto queríamos expresar. Llevo ya muchos años trabajando en una escuela y veo que esto genera muchos problemas, no sólo entre los muchachos, sino también entre los adultos.

Y todo se agrava aún más cuando vamos a transmitir a una tercera persona lo que alguien nos ha dicho a nosotros, porque a las palabras le añadimos una interpretación subjetiva aún mayor. Si esto lo trasladamos al mundo de nuestros alumnos, que no se caracterizan precisamente por el buen uso del lenguaje (salvo honrosas excepciones), ¿qué problemas no tendrán ellos?

No pueden, o no saben cómo decirle al otro que algo les ha molestado o herido o perturbado o, incluso, preocupado. Y suplen el mal uso del lenguaje con arreglarlo todo a “tortas”. Incluso cuando dan razones de su agresividad es frecuente oírles decir: “es que me miró mal” o “iba mal vestido”. Es decir, ya no median las palabras para agredir al otro.

Todo lo dicho hasta ahora me hace cuestionarme el papel que los educadores tenemos en la escuela, como motivadores para que los alumnos aprendan a usar el lenguaje correctamente. Pero...

- ¿Cuántos momentos dedicamos a que se expresen en voz alta?
- ¿Qué número de veces les permitimos expresar sentimientos de viva voz?
- ¿En qué cantidad de debates participan a lo largo de su vida escolar?
- ¿Cuántas veces les damos la palabra para que opinen sobre lo que ha ocurrido en un conflicto del propio centro o externo al mismo?

QUE HABLANDO SE ENTIENDE LA GENTE

Adolfo Palacios

“La escuela debe tender toda ella hacia la espera del día glorioso en que su mejor alumno le diga: ¡pobre vieja, ya no entiendes nada!”

(Carta de Milani a su alumno Michele Gesualdi el 15.12.1963)



Decía también Milani que no hay que preguntar cómo hay que hacer para dar una buena escuela, sino cómo hay que ser. Y es que, si se trata de promover el entendimiento y la autogestión pacífica entre los chiquillos (que es de lo que aquí trato), hay que ser, o haber logrado casi ser, una persona –digamos– bastante excepcional: pues no abunda la gente capaz de hablar verdaderamente, de enfocar con objetividad los asuntos, de escuchar con determinación al otro.

Ahora bien, si lo hemos conseguido, al menos hasta el punto de inspirar una clara mejoría con respecto al entorno reinante, entonces podemos abrigar la esperanza de (“educar con el ejemplo” y ahora o para el futuro) dejar en los jóvenes un concepto de lo que es vivir tratando de entenderse. Cosa que difícilmente vamos a conseguir, por muchos ejercicios de dinámica de grupos que hagamos

con ellos, si nosotros no somos internamente fluidos como vapor en vasos comunicantes. El niño, el adulto, sabrá –con suerte–, en el fondo, que eso es posible, aunque a su alrededor no se haga; él se dirá, o algo le dirá dentro, “yo lo he visto”; y tendrá un modelo.

- En mi colegio somos más de 20 docentes. Con motivo del día de la paz propuse dejarnos de globitos y zarandajas y promover, decididamente, entre el alumnado, eso que llaman “diálogo”, “resolución de conflictos”.

No me gusta lo de *diálogo*, siempre se dialogó sin necesidad de esa palabra; un nombre tan específico implica desgajarlo del *continuum* de la experiencia cotidiana, induce a creer que se trata de algo distinto de hablar y pensar, y acaba siendo más alimento para el ego.

Y lo de *resolución de conflictos* tampoco me gusta porque se me antoja una denominación

hecha por quien tiene el poder y sólo está deseando que se resuelvan los conflictos, que le dejen en paz. Lo importante no es resolver los conflictos; nosotros estamos en nuestro derecho de desear e intentar que se acaben, claro; pero a lo mejor el destino de un conflicto es perdurar (¿quién sabe qué es lo mejor para nosotros?), a lo mejor es imposible de resolver, pero lo importante es que nosotros vamos a procurar conocernos mejor y evitar acabar a tortas. No somos gente *light* que no soporte una vida con conflictos... ¡si hasta le pueden dar cierto sabor a la vida!

...Y que no me vengan tampoco con eso de que dialogar no es intentar convencer. Tampoco es abdicar de las convicciones ni dejar al otro en lo que vemos error, perjuicio y sufrimiento evitable –aunque nuestras convicciones acaben modificadas, en el transcurso de la discusión. Estoy ahora leyendo *Un nuevo paradigma*, de Alain Touraine (Paidós, 2005), –creo que hay que ser culto (y desaprender mucho, ¡sí, también!) para poder ser “dialogante”–, subtítulo: “Para comprender el mundo de hoy”. Os lo recomiendo.

- No me apoyó nadie en lo de la promoción de la verbalización y la autonomía entre los niños. (Ignoran que hay un colegio, a 40 kms., donde se hace). Quizá algún día sea suficientemente bueno como para convencerlos a todos.

CONVIVENCIA EN LOS COLEGIOS

Carlos García

La misma pereza me impide ponerla como excusa para escribir, y no digamos pensar, sobre la Convivencia en los colegios. Es que vivo en un colegio y los árboles no me dejan ver el bosque. De modo que toca a otros encender la llama de la creatividad y de las ideas geniales, y aportar. Yo me limitaré a contar lo que veo que es más o menos lo que (se me) ocurre por aquí sin que mis neuronas se lleven un mal rato.

LA ADMINISTRACIÓN

Acaba de firmar con los sindicatos un pacto por la convivencia. CC.OO. publicó en enero un "Plan de convivencia escolar". Ya nos ilustra Alfonso desde su ventana a lo oficial. Yo os puedo contar algo intrascendente. Se trata de la constatación del pavor generalizado que se adueñó de los institutos cuando llegaron los de 7º y 8º convertidos en "esos". ¿Se preguntó la administración qué ocurría cuando estos mismos alumnos cursaban EGB en las escuelas? Tampoco ha reaccionado luego con la necesaria rapidez.

Hace años le dio por lo de los valores. Se le olvidó de inmediato. Cuando teníamos reunión de directores de escuela, la Inspección decía: "Ahora D. Carlos nos va a explicar cómo aplican en su centro el proyecto *Escuela, espacio de paz*". Lo expliqué en dos ocasiones. A la tercera le dije lo que podéis suponer. Y eso fue todo.

EL PROFESORADO

Cuando el niño se pone insoportable, cuando viene todos los días como el que va a la playa o al circo, entonces hay maestros

que amenazan con decírselo a los padres. Supongo que con la noble idea de implicarlos en la tarea educativa. Quizá alguno abrigue también la íntima y secreta esperanza de que el díscolo, frívolo y maleducado alumno reciba un oportuno coscorrón (¿es correcto pensar esto?).

También sucede con frecuencia que los profesionales, ante una conducta poco edificante del alumnado, miren para otro sitio. "Ése es de 5º" o "yo no estoy de guardia."

La amenaza de mandarlos a Dirección ya no surte efecto ni en los parvulitos. Se dan cuenta enseguida de que "los jefes" de la escuela andan tan escasos de recursos como los demás.

LAS FAMILIAS

Con más frecuencia e intensidad cada vez y cada día más familias renuncian a educar a sus hijos. O porque no saben o porque no tienen tiempo (precisamente para este trabajo. No sé si lo tienen para otros menesteres).

"No puedo con este niño". La criatura ha cumplido tres años. Y es verdad: el niño se les ha subido a las barbas y no hay manera de bajarlo. Lo mismo cuando se sube a la cama matrimonial. "Es que si no, no se duerme". Frases como éstas están a la orden del día en la escuela en boca de jóvenes madres desconcertadas ante las proezas infantiles. Los jóvenes padres viven igualmente confusos y acojonados pero casi no vienen a contarlo.

una anécdota

Cuando hacemos el mismo camino todos los días a la

misma hora solemos encontrar a las mismas personas. Delante de mí iban dos: un niño como de diez años y la que supuse su hermana que resultó ser su madre. Ésta cargaba con la mochila.

A la altura de una tienda de chucherías: "Cómprame..." – "No te compro." Y así. Ralentiqué el paso para ver en qué quedaba el duelo.

Final: El niño: "Po no viarcolegio". La madre (parándose, extendiendo el brazo, señalándole con el índice y como haciendo un tremendo esfuerzo para encontrar la respuesta adecuada): "Po te quea sin dibujito".

Los he vuelto a ver. Ahora caminan tres. Se les ha añadido la abuela, ¡que es quien carga con la mochila!

No me extiende más. Quiero añadir en *descargo* de muchas familias y de buena parte del profesorado que donde yo trabajo y en otros sitios funciona intermitentemente una *Escuela de madres*; que en el horario lectivo se ha señalado una hora para tutoría grupal restando una sesión a cualquier asignatura; que es cierto que formamos parte del "Proyecto: *Escuela espacio de paz*" (cuando queráis os lo explico); que la Comisión de Convivencia se esfuerza por serlo y no sólo de Disciplina; que propiciamos encuentros entre familias de agresores y víctimas, y con los propios niños. (He oído que se llaman *mediadores*). Y que, como la Administración nos tiene algo olvidados, las cosas funcionan razonablemente bien. ■

Otro de los grandes: Andrés Manjón (Un libro reciente)

José Medina, *Andrés Manjón* (editorial@mounier.org, Madrid 2006)

Una característica de nuestra prolongada (¿o será permanente?) reforma educativa es haber perdido los referentes personales, como ahora se dice o, como también se podría decir, los grandes maestros, personajes ejemplares o fundadores de movimientos pedagógicos de la historia, por cierto, con frecuencia, bastante solitarios e inconexos entre sí. Todos ellos (sus nombres en el siglo XX forman una docena larga) han sido sustituidos por constructos mentales, objetos didácticos, nombrados nuevamente para lograr llegar a la cima de la ciencia. La Pedagogía universitaria es relativamente reciente. Incluso, como tal, duró poco, en el afán de convertirse en Ciencia de la Educación; lo que hubo de ser, enseguida y necesariamente, Ciencias, en plural. La exigencia científica requería objetos, objetivos y métodos, pero, sobre todo, un lenguaje. La LOGSE y su didáctica constructivista, como inspiración, supusieron la irrupción en España de un nuevo vocabulario educativo, del que más de una vez se ha hecho mofa en libros y periódicos.

Todo apunta a que los exploradores han sido sustituidos por los cartógrafos. La revista *Cuadernos de Pedagogía* 253(1996) dedicó un monográfico a las *Tendencias educativas de hoy*, donde ya se explicaba el porqué de prescindir de los nombres, aunque, por cierto, fueron después recuperados por la revista, uno a uno hasta once, en su añada del 2000 (luego convertida en un libro: *Pedagogías del siglo XX*, CISS Praxis, Barcelona 2000). Ya protestamos en nuestro *Boletín del MEM* 60(1997): "Barbiana no sale en la foto de Cuadernos de Pedagogía" (pp.

4-7) y, a lo mejor por eso incluyeron a Milani entre los once grandes del siglo, tres años después.

Por eso nos alegramos hoy de poder presentaros un libro de otro de los grandes educadores españoles, en este caso: don Andrés Manjón (1846-1923) el fundador de las Escuelas del Ave María de Granada y de tantos otros sitios de España. Y es que, por muy ciencia que llegara a ser el *arte* de educar (como otros lo consideran), sus exploradores son imprescindibles para hacer los mapas y son necesarias sus enseñanzas para recorrer esos mapas a pie, la única forma de caminar por la educación. Jamás en avioneta.

Manjón es muy conocido en la historia de la Pedagogía española, pero –como al primero de su saga, José de Calasanz, y al propio Milani– les estorba su sotana para difundirse por las Ciencias de la educación y, frecuentemente, aparecen sólo en historias de la educación de la Iglesia. Nada de raro. Al primer maestro cristiano, Jesús de Nazaret, también hay que estudiarle aparte y jamás llevo sotana.

José Medina ha escrito un librito, por breve y de bolsillo, de 122 páginas documentadísimas, con todo lo esencial para conocer la obra de este maestro *de los pobres*, como casi siempre en la mejor pedagogía, de la que suelen, después, aprovecharse los más afortunados.

La colección Sinergia (serie verde) ha dedicado también otros de sus libritos a grandes maestros, como Emmanuel Mounier (que da nombre a la editorial), Gandhi, Freire, Milani, Giner de los Ríos y éste tan bienvenido entre nosotros. Enhorabuena, Pepe, y a tus lectores. ■

SUSCRÍBETE A Educar(NOS). Nos resistimos a la publicidad y a las subvenciones.

Marca tus datos y preferencias y envía a: MEM C/ Santiago, 1. 37008 SALAMANCA • <charro@eresmas.net> • Tfno: 923228822

SUSCRÍBETE por 11 €/año (4 números) u otra aportación voluntaria de apoyo.

Educar(NOS)

D/Dña:

Domicilio: C.P.: Población:

Provincia: Tfno: E-mail:

FORMA DE PAGO

- Contra reembolso:** 14 €/año ó 23,30 €/2 años, ó
- Giro, cheque ó transferencia a MEM 2104 - 0012 - 67 - 0000037408:** 12,50 €/año ó 21,50 €/2 años, ó
- Pago domiciliado en Banco o Caja:** 11 €/año ó 20 €/2 años

Titular: Banco / Caja:

Domicilio de la sucursal: C.P y Localidad:

Código de tu cuenta

Firma.

ENTIDAD	OFICINA	D.C.	Nº DE CUENTA

SI QUIERES QUE TUS AMIGOS RECIBAN GRATIS ALGÚN NÚMERO: <charro@eresmas.net>

D / Dña:

Domicilio: C.P.: Población:

CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

“DEL DOMINIO DE LA PALABRA AL ARTE DE ESCRIBIR. LA ESCRITURA COLECTIVA”

- **Coordinadores:** Alfonso Díez Prieto y José Luis Corzo
- **Duración:** 20 horas (2 créditos de formación).
- **Fechas:** del 13 al 15 de octubre de 2006.
- **Plazas:** 40 plazas máximo.
- **Lugar:** Colegio Calasanz, Pº Canalejas 139-159. 37001 SALAMANCA.
- **Certificación:** Asistencia mínima al 85% del curso (O.M. 26.11.92. BOE del 10-12-1992)
- **Organiza:** Grupo Milani (MEM: mvto. de renovación pedagógica).
- **Colabora:** MEC- Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- **Inscripciones:**
 - ☞ Por teléfono: 923- 22 88 22 (Salamanca), 91- 402 62 78 (Madrid) y 654 316 202.
 - ☞ Por correo: Grupo Milani, c/Santiago nº 1. 37008 Salamanca.
 - ☞ Por e-mail: charro@amigosmilani.es www.amigosmilani.es



mec.es

La XVIª Asamblea de socios del MEM tendrá lugar al acabar este curso (domingo, 15; de 12 a 14 h.)



Colaboran en estas historias trimestrales: los lectores e internautas que lo deseen. Y, por ahora, los colaboradores fijos: José Luis Veredas (FP Agraria, SA), Tomás Santiago (escuela rural, AV), Antonio Oria de Rueda (profesor y gestor de contenidos en TV) Luisa Mellado (educación infantil, Peñaranda SA), Oliva Martín (educación familiar, SA), Miquel Martí (Unesco, B), Jesús Martí Nadal (animación juvenil, Polinyà de Xuquer V), Mercedes Llop (Centro Profesores, Caspe Z), Álvaro García-Miguel (prof. dibujo, Coca SG), Carlos García (director de primaria, Pto. de Sta. Mª, CA), Alfonso Díez (director de CRA), José Luis Corzo (universidad, M), Juan Bedialauneta (escuelas-taller, BI), Adolfo Palacios (música y francés en primaria, S), Xavier Besalú (universidad de Girona), Gerardo Fernández (garantía y secundaria, M).

Hemos regalado muchos ejemplares, pero el papel, la imprenta y correos se empeñan en cobrar. Redactores y dibujantes no. Échanos tú una mano.

Suscripción 11 € al año mediante:

Ingreso o transferencia en la cuenta del MEM 2104/0012/67/0000037408;

Giro Postal al MEM c/ Santiago, 1. 37008 SALAMANCA

(Tfno. 923 228822 – 91 4026278)

E-mail: charro@eresmas.net

La suscripción atrasada, al mismo precio anual, pero los ejemplares sueltos, 2,75 € (Se mantienen los precios desde 2003).



Plan de Escuelas
Asociadas a la UNESCO