

Educar(NOS)

Nº 92 (II época). 4 (2020)

Con la escuela hemos topado

Caso abierto (A.Oria de Rueda) **Lo Oficial** (A. Díez) **El Eje** (J.L.Corzo, X.Besalú) **Herramientas** (J.L.Veredas, P.Santamaría) **Para Beber** (M.Martí) **Hacen Caso** (J.M.Lecce, G.Justo, J.C.Burga, R.García, J.G.Arnau, A.Palacios) **caja baja** (Redacción)

<http://www.amigosmilani.es>


GRUPO MILANI





Nº 92 (II época). 4 (2020)

ÍNDICE

Editorial	2
Caso abierto:	3-6
<i>De una novela a punto de edición.</i>	
Antonio Oria de Rueda (M)	
Lo Oficial:	7-8
<i>Educación e instrucción se confunden oficialmente.</i> Alfonso Díez (SA)	
El Eje:	9-12
<i>Seguir el hilo del collar.</i> José Luis Corzo (M)	
<i>El misterio, los símbolos.</i> Xavier Besalú (GI)	
Herramientas:	13-15
<i>Extraer de los hechos un sistema pedagógico.</i> José Luis Veredas (SA)	
<i>Apuntes de viaje y afán pedagógico,</i> Pepe Santamaría (SA)	
Para Beber:	16-17
<i>Escuela o desescuela.</i> Miquel Martí Solé (B)	
<i>Al director didáctico comarcal de Vicchio.</i> Lorenzo Milani	
Hacen caso:	18-23
1 <i>“Obras son amores..”.</i> Jesús M. Lecea (NA)	
2 <i>Pues sí que hemos topado.</i> Gemma Justo y Manu Andueza (B)	
3 <i>Y el topetazo continúa.</i> Juan Carlos Burga (M)	
4 <i>Con Corzo hemos topado.</i> Roberto García (BI)	
5 <i>El impacto de la lectura.</i> José Gómez Arnau (M)	
6 <i>La escuela y la ventaja. ¿Para qué acudir al sistema educativo?</i> Adolfo Palacios (S)	
caja baja:	24
<i>Ha fallecido Giorgio Pecorini, amigo de don Milani.</i>	
Ilustraciones varias	
Maqueta: Tomás Santiago (SA)	

Con la escuela hemos topado (aparte de *con la iglesia*, como dijo don Quijote a su escudero). Eso dice el director de **Educar(NOS)** en su libro con igual título que sintetiza casi una pedagogía completa basada en Paulo Freire y Lorenzo Milani. Por eso lo traemos aquí. El habla popular reforzó aquella sorpresa quijotesca, pues Cervantes solo escribió “con la iglesia hemos *dado*, Sancho”, pero muchos leyeron *topetazo*, ¡y mayúsculo, con la *Iglesia*! Sobre todo, al entrometerse en la escuela, que es laica por definición. Este libro dirigido a todos, bien pudo titularse “Con la escuela hemos topado, señor obispo” (p. 30). Algunos lo comprarán pensando en los topetazos actuales: nueva Ley “educativa” gestada y parida sin pacto, por octava vez, y bajo pena de derogación. O enorme y persistente fracaso escolar (del sistema, no de la chavalería que lo abandona antes de tiempo). O una escuela pública – apoyada por todos, aun llevando sus hijos a la privada – incapaz de estabilizar sus plantillas y mantener durante varios cursos el mismo proyecto escolar. O el peor escarnio, que la propia Iglesia apoye más la libertad de elegir centro – solo posible a un 30 % aproximado, aun pagando bus escolar – que el derecho de los últimos a una escuela compensatoria. Así, hasta la pública elegible se ha roto en dos categorías: 1ª y 3ª, si se ve obligada a acoger los escolares de los barrios peores. ¡Ni siquiera se ha dotado a la 3ª del mejor profesorado, menor *ratio* y refuerzo de horario y calendario! **Educar(NOS)** lo lleva gritando 92 números.

Pero este libro no pisa tantos charcos, sino que algo gordo pasa en la sociedad española que no acabamos de verlo: como si se hubiese trabucado el fin genuino del sistema escolar obligatorio y diéramos palos de ciego. Aquí lo certifica el autor de *Lo Oficial*: no solo nos atribuimos la *instrucción*, sino ¡la *educación* de niños y jóvenes! Ya lo hizo el franquismo fascista y cambió *instrucción pública* por *ministerio de educación nacional*. Hoy se la disputan y nadie lo denuncia.

No hicimos ni caso a Freire: “nadie educa a nadie”; la *enseñanza* es escolar, pero la *educación*, existencial, y mejor tocarla lo menos posible. Se trata de instruir a todos para la igualdad social, no de armarlos desde pequeños para la lucha. Tal cambio es intolerable, señor obispo, aléjese de ahí cuanto antes, que son más los cristianos dedicados a la igualdad de los pobres y a su dignidad que a los papás más electores de ideología que de fe. El libro lo explica en dos capítulos de *teología de la educación* que siguen al papa Francisco. Y también narra el nacimiento de la Casa-escuela Santiago Uno, que completa nuestro nº 89 en vísperas del 50º aniversario.

<http://www.amigosmilani.es>

Edita: MEM
(Movimiento de renovación
pedagógica de Educadores
Milaninos).
C/ Santiago nº1,
37008 Salamanca.

Tfños: 923 22 88 22,
91 402 62 78

Buzón electrónico:
grupomilani@movistar.es

Director: J.L. Corzo.

Consejo de redacción:
A. Díez, Tomás Santiago,
J.L. Veredas.

Maquetación:
MEM

Gestión y distribución:
J.L. Veredas.

Imprime: DOSA fotocopias
(Salamanca) en papel reciclado.

Depósito Legal:
S-397-1998.
ISSN: 1575-197X

Suscripción 2 años: 24 €
Número suelto: 3 €

(de una novela a punto de edición)

Antonio Oria de Rueda (M)

En esta sociedad tan rara que hemos construido entre todos, tratamos a los adolescentes siguiendo el modelo TTT. Los miramos como si fuesen tontos, torpes y taraos. Los tratamos de este mismo modo y, finalmente, como las personas acabamos convirtiéndonos en aquello que se espera de nosotros, en su relación con el mundo de los adultos, nuestros adolescentes se comportan como taraos, torpes, tontos.

Cuando tú le dices a un ser humano, abre el libro por la página doscientos cincuenta y me subrayas desde “Felipe II” hasta “la batalla de Aljubarrota”, le estás diciendo muchas cosas; vamos a señalar unas cuantas: 1.- eres tonto, porque no sabes extraer tú solo la idea principal de un texto; 2.- eres torpe, porque no te das cuenta de que es absurdamente inútil que yo te obligue a memorizar ese texto malo y carente de sentido que alguien ha escrito para tu profesor y que olvidarás enseguida, y eres torpe, porque lo único que sabes hacer con esa pieza de información es aprendértela

de memoria; y 3.- eres un tarao, porque aceptas de buen grado sentarte en una silla durante seis horas seguidas en las que no has aprendido nada que tenga valor, ni para tí, ni para nadie.

Al fin y al cabo, la adolescencia es ese periodo enigmático de la vida de un niño en el que se le pide que deje de ser un niño y se le exige que se acostumbre a trabajar en tareas tristes y de modos aburridos, a aceptar acríticamente todo lo que proceda del poder y a aparentar que, además, todo eso le parece de perlas. Y si el niño se resiste a entrar por el aro, se le diagnostica TDAH [trastorno por déficit de atención e hiperactividad], se le lleva a un tribunal de menores y/o se le castiga, se le expulsa, se le marginaliza, hay mil modos, no te esfuerzas.

Cuando un chaval, en Valdelageve, recoge las piedras del erial donde hay que plantar la cosecha para la vida de la familia, y alguien dice a la tarde, en la plaza, “Míralo, trabaja como un hombre”, eso no quiere decir que trabaje las mismas horas o en las mismas condiciones, sino que sabe trabajar como uno más. Y escucha eso, y se viene arriba. Y sabe que puede ocuparse de su parte en la economía de la familia. Nadie va a asociar eso al trabajo infantil esclavo. Y todo el mundo se va a dar cuenta de que esa persona no es tonta. No tiene nada de torpe. Está en equilibrio consigo mismo, con la naturaleza y con el pueblo que lo vio nacer y lo está viendo crecer.

Cuando una niña, al acabar la escuela, sube al monte y acompaña a las cabras, porque la Cabrera no pastorea a las cabras, sino que las acompaña a donde ellas quieran ir, y regresa y las ordeña, entonces luego estará cansada, y sabrá bien porqué está cansada. Y será indómita, y todo el mundo lo celebrará porque aprende lo mejor de la jara y de la cabra. Y sabrá tantas cosas de sus animales, que no habrá un señorito veterinario que nunca pueda llegar a conocerlas como ella.

A ver, que estos dos ejemplos son muy bucólicos y luego hay que estar allí para saber que los rigores de la vida alcanzan a la adolescencia estés donde estés. Pero lo que

C
a
s
o

a
b
i
e
r
t
o





queda dicho es lo que hay allí o había, y no hay hoy para nuestros niños, urbanitas.

Ya el muchacho se encierra en su habitación y, después de memorizar a Felipe Segundo, llega la madre y le dice, espera hijo, que yo te lo explico, y contesta el hijo, no me lo expliques mamá, que es peor: no hay que entenderlo, hay que aprenderse. Y cómo extrañarse de que, una vez conseguida la estúpida memorización en la era de las redes de acceso inmediato a cualquier modo de información en cualquier lugar de la galaxia, no sepa distinguir una noticia falsa, ni se haya aprendido poemas preciosos para recitar a su amor, ni entienda el Quijote, ni lejos esté de poder entenderlo, ni desee ningún tipo de relación con él. Cuenta Rubén Blades el Magno que, cuando le llevó al productor su magistral ‘Pedro Navajas’, el productor le contestó,

‘dónde vas con esto, esta canción no va a pegar. Es demasiado larga’. Y dice luego el cantante poeta de la vida que pensó: ‘oye, no es que yo me quiera comparar, pero no sé qué hubieran hecho estos tipos si les hubieran dado a editar El Quijote. Oye, ven acá, Cervantes, chico, este Quijote te ha quedado demasiado largo. La parte de la Dulcinea, esa sí que me la dejas, eso a la gente le gusta, pero quítame al Sancho Panza ese, quién quiere ver ahí a un gordo barrigón. No sé lo que les hubiera quedado, si les hubieran dado a editar el Quijote, les hubiera quedao un pasquín’.

Volviendo al muchacho que quizá nunca quiera volver a saber nada del Quijote, ahora se mete en el videojuego y es cuando siente que empieza a vivir su vida, la que es suya de verdad. Es primavera y hay muchachas y muchachos en el parque y es viernes por la tarde y la vida lo espera, pero él caza cosas en un videojuego del que no se puede despegar. Es un tarao. Ha aprendido a ser un tarao. Y la Gran Farma y los vendedores de videojuegos y los restaurantes de comida basura y los salones de juegos de azar de su barrio y las marcas deportivas y las tecnológicas celebran sus taras, porque se convierten en aumentos grasientos en sus cuentas de resultados.

Cuando la palabra “hablar” significa “escribir un mensaje de texto a otra persona, con o sin emoticonos”. Cuando los amigos son personas con las que juego *online* pero jamás conoceré en vivo. Cuando no puedo relacionarme con

la realidad a no ser que la relación venga triangulada por una pantalla. Cuando todo me da miedo, excepto lo que es realmente peligroso. Cuando me tajo sin medida y algunas veces me tajo para hacerme daño. Tú no tienes la culpa, cabrón, déja ya la chingadéra, cabrón. Cuando fumo chiris como quien chupa tocino, y no sé lo que estoy fumando, y lo que estoy fumando, sin saberlo, son unas marías transgénicas que me trastocan la realidad y ya no sé separar lo que es real de lo que está en la pantalla de lo que está en mi cabeza. Y pasan cosas que no están pasando. Y me duele el alma, pero no tengo. Y no sé qué hacer con mi dolor. Cuando no puedo comer nada que sea real, solo pasta, pizza y hamburguesas. Sin salsas raras. Cuando no me muevo. Cuando el porno es la única vía de aprender a amar. Cuando, impecinablemente, aparece la enfermedad mental y no hay forma de tratarla que no sea medicándome. Y crecen, de modo alarmante, los chavales enfermos sin que la psiquiatría ni la sociedad a la que habría de servir, se hagan conscientes o tomen medida alguna. Si no eres feliz, la culpa la tienes tú. Cuando el fracaso escolar se hace un problema menor, porque es sólo un síntoma del fracaso vital. Y este, del fracaso de una sociedad entera. En el fuego cruzado que el mercado mantiene consigo mismo, los chavales pierden y se pierden. Así que, conscientes todas las personas del barrio de la mugre que nos espera a todas al doblar la esquina del centro comercial, la asamblea decide crear una escuela para aprender a vivir, no para aprender a insertarse. Una escuela en la que todo cobre sentido. Una escuela en la que, cada cosa que pase, se convierta en un acontecimiento:

En el año que cumplen **los trece** entran en la escuelita. Son *Los Gusarapos* y todo el mundo los mima. Son los consentidos. Los artistas. Son responsabilidad de los de cuarto año, que los toman como propios. Ellos, a su vez, deben cuidar de los más chiquitines, los de la guarde. Son cosa suya. En el primer año se aprende todo lo que tiene que ver con la albañilería. Al principio, se hacen muros para practicar, pero según avanza el curso, se participa en las reformas de las casas del barrio, siempre bajo la instrucción de un buen albañil, claro. En cocina, son los encargados de pelar y cortar las verduras, y de las ensaladas. Se hacen maestros de las salsas. Todas las salsas, se celebran las

salsas nuevas, Salsas de la Tierra. Dos horas diarias se emplean en la Fábrica de Mundos, el lugar de las Artes; en el primer año, se trata de explorarlas todas: todo el mundo tiene que pasar por todas las formas posibles de expresión que se tratan allí, que son todas las que existen. Percusión con el cuerpo. *Body art*. Lágrimas de la montaña. Ecos y



reverberaciones. *Ikebana*. Ruidos. Cursos muy cortos, de una hora, de todo lo que se le ocurra a cualquiera que pase por allí. Se tocan todos los palos. Se arman todos los signos. Se exploran todas las cuevas. Viven teatros del cuerpo y de los sentidos. Hablan mucho inglés; pero no estudian: hablan. En primavera, viajan a la sierra norte, a la sierra pobre. Pero todo el año se cartean con los chavales de los pueblos de allí. Así, cuando llegan, ya se conocen y la actividad cobra toda la energía.

Luego, a **los catorce**, son *Las Lokitas*. Pueden hacer lo que les de la gana, pero al final es un poco estafa, porque después de un mes caótico, se hace una Asamblea muy intensa y se toman las decisiones entre todas y todos para definir lo que va a ser el año. Este año se encargan de las personas con enfermedad mental. Dos tardes a la semana, sus cuidadores profesionales libran y ellxs organizan todo. En el taller, aprenden carpintería. Y jardinería, porque se encargan de los parques y de los jardines y de la huerta. En la Fábrica de Mundos, toca desatar dos pasiones y entregarse a ellas. Puede ser un instrumento musical, una de las artes plásticas, unos versos libres, un estilo histórico o un camino nuevo que alguien encuentre. Hacen *commedia dell'Arte*. Aprenden gallego, vasco, catalán. Aunque solo sea una conversación básica: lo que haga falta para ligar. El euskera es muy popular, por el rock. Y viajan al mar. Practican todas las actividades que se pueden hacer en el mar, y se hacen hermanos de los chavales y chavalas costeras.

A **los quince**, son *Los Cuidados*. Su tarea es la limpieza y la seguridad del barrio. Que no te vean tirar un papel al suelo. Son los que se enteran de todo, los que hablan con todos, los que lo cuidan todo. Especialmente, son los encargados de las personas mayores. Cada día, tocan a la puerta de cada mayor, y se aseguran de que todo está bien, y charlan un rato, y se ríen con ellos. Aprenden mantenimiento: un poquito de fontanería, electricidad, mecánica... Siguen con el inglés, escogen una lengua ibérica, y aprenden un poco de otra lengua, la que vayan a utilizar en un viaje que hacen sin dinero, en pareja, a algún país europeo o del norte de África. En la cocina se encargan de los platos principales. Y sirven la mesa. También se encargan de la Salud, de todas las formas posibles de prevenir la enfermedad y de vigilar que la vida en el barrio es sana. Siguen con sus pasiones artísticas, si se han equivocado, pueden volver a empezar. En teatro preparan un clásico. En verso. Toma ya.

Llegan **los dieciséis**, por fin, y se convierten en *Mayores*. Son los secretarios de todas las Asambleas del barrio. Se encargan de la administración y de la economía de toda la

escuela. Elaboran el presupuesto y lo van ejecutando, con cintura para hacer frente a las necesidades que van apareciendo. Fijan los objetivos y se encargan de controlar todo el gasto de la comunidad. Tienen un ojo en los de primer curso. También se hacen cargo de la Fábrica de Mundos, y siguen persiguiendo allí sus pasiones artísticas. Diseñan los menús atendiendo bien a las necesidades nutricionales, pero también a ensanchar el sentido del gusto. Hacen, juntos, el viaje de Marco Polo. Bueno, todo entero, no, pero tiran hacia el Oriente. Organizan y animan todas las fiestas, los saraos, las jaranas. Aprietan con el inglés y la segunda lengua ibérica. Llevan la catequesis de la parroquia, los grandes juegos vitales, las aventuras que rompen la rutina cada dos por tres. Hacen teatros arriesgados, teatros de calle, teatros en mitad de la vida. Y un poco de cabaret. Y juegos malabares. Todo como los pijos, pero

sin ser pijos, qué más quisieran los pijos: con el brillo cultural de las cosas que son de verdad. Que saben de dónde vienen y no quieren ir a ningún otro sitio.

¿Y los exámenes? ¿Y las asignaturas? Sí, mujer, eso también: una hora y media diaria, además de la lectura del periódico, el dejarse preguntar, la escritura colectiva, las audiciones, las excursiones breves, la vida atenta en las redes... Sobre todo, las asambleas, el lugar donde unas nos educamos a otras. Y los grupos de tarea para cada proyecto. La mitad del tiempo de clases se dedica a que los mayores enseñen a los pequeños. O, mejor, los que saben más, a los que van más justos.

Y hay fiesta. Hay mucha fiesta y buena fiesta. Celebrar el barrio, celebrar la Vida, celebrarle al Otro, tramar las energías colectivas. Suena *Aquarela de Toquinho*, pero rasgada por una trompeta rota.



Una clave pedagógica de *Con la escuela hemos topado* es la confusión de dos fenómenos humanos muy distintos, que se confunden en el habla común. Es una quimera cambiar el lenguaje..., pero no clarificar los conceptos.

En Italia aún dicen *Ministero della Pubblica Istruzione* (y hoy: *dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*). ¿Por qué se cambió aquí a *educación*?

Educación e instrucción se confunden oficialmente

Alfonso Díez Prieto (SA)



Hoy día *educar* e *instruir* son términos difusos, cuya línea divisoria es muy difícil de distinguir. Se confunden a menudo y hasta se utilizan como sinónimos en el lenguaje corriente. No en vano, Savater y Ferlosio se enzarzaron en dura polémica (*El País*, 2007), cuando aquella sabotada asignatura *Educación para la ciudadanía*. Lo contó *Educar(NOS)* (39/2007) y Corzo ahora al “topar con la escuela” vuelve sobre ello por ser esencial: son hechos distintos y Freire ha explicado muy bien que “nos educamos juntos y nadie educa a nadie”. La enseñanza y el aprendizaje pueden ayudar.

Sin embargo, las leyes educativas no las distinguen con claridad, por más que la *educación* implique tantos ámbitos fuera de lo escolar y académico.

Lo curioso es que el actual Ministerio de *Educación* no se llamó así hasta 1939, antes fue de *Instrucción* Pública y Bellas Artes

(1900-1937) y de *Instrucción* Pública y Sanidad (1937-1939). Pero enseguida, pasó a llamarse de *Educación Nacional* durante todo el franquismo (1939-1975) que muy probablemente sabía lo que hacía – como buen fascismo – al eliminar *Instrucción* y atribuirse la *educación* de los españoles.

El caso es que promulgó las Leyes de *Enseñanza* Primaria (1945) y de *Enseñanza* Media (1953) antes de la autorreforma tardofranquista con la Ley General de *Educación* (1970), ley Villar Palasí, con su *Educación* General Básica (EGB).

Sin embargo, a partir del franquismo, ese Ministerio continúa llamándose de *Educación* y los sucesivos Gobiernos le añaden “y” Ciencia, Cultura, Universidad, Deporte, Política Social, Formación Profesional. El sistema *educativo* sigue nombrando sus nuevas estructuras: *Educación* Preescolar (4-6 años) e Infantil (ciclo 1º: 0-3 y ciclo 2º: 3-6 años), EGB (6-14 años), *Educación* Primaria (6-12) y Secundaria [ESO (12-16), Bachillerato (16-18)], BUP (14-17 años), FP (14-19), COU (17-18), *Educación* Permanente de Adultos o de las Personas Adultas (desde 16 años) más las *enseñanzas* de régimen especial y la *Educación* Universitaria.

Van pasando innumerables leyes *educativas* LOECE de UCD (1980), LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995) y LOE (2006) del partido socialista, más LOCE (2002) y LOMCE (2013) del partido popular. El término *instrucción* nunca aparece y ninguna ley diferencia *educación* y *enseñanza*, usados con un significado más o menos igual. Por ejemplo, a las diferentes etapas (Infantil, Primaria, Secundaria y



Superior) precede oficialmente el término *educación*, pero se llama *enseñanza* a lo referente al currículo y programación de contenidos: esta es la única y mínima distinción sin límites precisos. La propia Constitución Española (1978), artículo 27, tampoco precisa entre *educar* y *enseñar* (o *instruir/aprender*), mantiene la ambigüedad léxica y ambas palabras vienen a decir lo mismo. Hasta las facultades universitarias de Pedagogía se han ido llamando poco a poco de *Educación*. La próxima ley educativa, la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) o Ley Celaá, tampoco establece diferencia terminológica alguna. Por ejemplo, alude a la “modernización del sistema *educativo*”, habla de *educación* digital, *aprendizaje* competencial, supresión de los estándares de *aprendizaje* de la LOMCE, de *educación* para la ciudadanía... Y en lo relativo a la “equidad y capacidad inclusiva del sistema” incide en “*aprender a aprender*”, en el “carácter *educativo* y compensador” de la etapa infantil y en mejorar la atención al alumnado con necesidades *educativas* especiales. Finalmente, en referencia al sistema *educativo* como pilar básico de las políticas de conocimiento, leemos que “refuerza el ámbito *educativo* y el laboral”. En total: sinonimia o confusión plena entre lo *académico*, que es *instrutivo*, y lo *educativo*, que lo desborda. Nada nuevo que no se haya contemplado y repetido

hasta el hartazgo en leyes anteriores.

La mezcla constante de dichos conceptos, ya demasiado asentados en el lenguaje coloquial, dan algo de razón a Savater cuando sostenía que intentar diferenciarlos es una pérdida de tiempo. Pero, aunque pueda parecer una batalla perdida, insistir es muy importante, aunque sólo sea para desterrar la falsa creencia en que la “educación oficial”, sobre todo académica e instructiva, tiene el monopolio exclusivo para educar a las personas; o sea, que es la “buena”, la formal, la válida, la única y verdadera para la vida. Se obvia lo evidente: que la educación *se produce* en interacción con los demás en muchos otros ámbitos más importantes que el escolar. Que tiene que ver principalmente con los retos o desafíos personales y colectivos de cada día, los que nos implican y afectan en lo familiar, en las relaciones (amistades, compañeros, vecinos, extranjeros...), en lo laboral, cultural, científico y tecnológico, en los medios de comunicación, lo religioso, lo político-social, lo deportivo y el ocio, en los viajes y tantas experiencias personales.





¡Adiós máquina, si se rompe el eje!, hay que cambiarlo. Lo más fácil al leer un libro es que se rompa el hilo y sus párrafos, sus páginas y sus capítulos vayan cada uno por su lado: “Esto me gusta, aquello, no, lo otro me lo salto...”, dirá el lector al mal autor que no supo ensartar todas las cuentas del collar. A ver si así...

1. Seguir el hilo del collar

José Luis Corzo (M)

¡¡Coño!!, «yo he venido a este número de *Educar(NOS)* a hablar de mi libro», como dijo una vez en plena televisión el bueno de Francisco Umbral. Y tenía razón, porque aquí la humildad sobra: si te diriges a otros y les envías una larga carta encuadrada, te toca esperar su respuesta – ahora sí, con humildad – y poder charlar con ellos. A nadie se le fuerza a leer porque hace falta tiempo y temple, pero callarse suena a desinterés, casi a desprecio. Si un autor insiste, será un pelmazo, no un vanidoso: los aplausos son de otra parte y un libro solo es parte de un diálogo. Escribimos a los amigos – incluso a los adversarios – para hablar y debatir con ellos y, si acaso, dijo uno que “para que te quieran un poco más”. Tal vez se refería a los poetas y novelistas, que no es mi caso.

1 Quiero hablar de mi libro, porque lo escribí con pasión. Tanta, que me temo no haber sido muy dialogante, pero modestia aparte otra vez, ¿acaso pueden serlo los profetas? Y todos los cristianos debemos serlo y, hasta los malos como yo, hemos de vociferar lo dicho y hecho toda la vida: que la escuela o sirve para compensar las carencias de origen y ser el primer ámbito donde vivir la igualdad democrática, o servirá de munición temprana para competir en la batalla social. ¿No lo veis así?

2 En eso debemos estar de acuerdo antes de seguir, pues hay opiniones muy engañosas: por ejemplo, disfrazar la escuela de inocente campo de libertades para elegir la ideología preferida (como en política). Es la trampa, creo yo, que atrapa a muchos católicos (y a otros que no lo son). Según ellos, sus escuelas responden a la demanda social de pluralismo ideológico y habría

que crear muchas más en todas partes para que cada familia elija la suya. ¡Menudo dispendio y qué trola! La escuela no es sitio de ideologías y, si el erario público las paga y son obligatorias, es para responder a otro derecho: el de cada niño a recibir la instrucción elemental que le permita ser igual. Bajo tal condición, sean bienvenidas todas las privadas y que enfoquen su enseñanza como quieran, igual que las públicas o estatales. Lo malo es si los padres eligen las buenas y, las peores, ¡para los últimos! sin elección que valga. Así que la primera cuenta de estas 240 páginas es el anticlasismo escolar.

3 Pero diréis que la escuela cristiana existe para transmitir sus ideas y, sin embargo, ningún buen cristiano aceptará que su fe sea ideología, en vez de una relación personal con Dios mediante el Jesús del Evangelio. Hay católicos, como el papa Francisco, que – desde el Evangelio – rechazan el proselitismo en la escuela de todos, como ya aclararon varios documentos de la Iglesia. ¿No os gustaría, como a mí, que la gente de la escuela leyera el Evangelio, por muy agnósticos o ateos que sean, y vieran su luz?

Hay dos cuentas de este collar para facilitar a todos la Teología de la Educación.

4 Pero el hilo que inserta todas estas ideas y capítulos parece lingüístico. Tres palabras cobijan sus asertos: *educación*, *instrucción* y *escuela*. Se ve enseguida que al Estado, si no es el nazi o el soviético, no le compete la *educación*. Les toca a las familias y, en definitiva, a cada hijo a lo largo de su vida: siempre hay tiempo de crecer y madurar. De la *instrucción* básica, en cambio, responden la sociedad y el Estado. De lo contrario, esto sería una jungla sin democracia posible: la ventaja para el que sabe y, a los ignorantes, un déficit perpetuo.

Por eso, la *escuela* es un invento compensatorio para enseñar a todos lo básico y general. Pero ¡ojo!, no lo inventó la democracia, sino los de antes y por causas no muy claras que aún respiran: la conmisericordia, tal vez, o la utilidad de una mano de obra mejor formada y, más



recientemente, el arribismo liberal puro y duro. Si cuesta cambiar el vocabulario, os pido aclarar solo los tres conceptos.

5 La gente habla de educación como si fuera fácil y no se notara que hasta hay políticos y periodistas que no saben lo que dicen: toman la escuela por una educación *formal* y, lo demás, informal, una educación de 2ª clase. Pero los padres no deben ceder en esto ni, los docentes, cargar con ello; nos educa la vida, no el cole, y los profesores están para enseñar (que no es poco): conocimientos, métodos y valores, como manda la Ley. Pero *educarnos* es un fenómeno humano distinto que equivale a madurar, mientras que la *enseñanza*, solo equivale a aprender.

Quien a cada paso y a cada conflicto social dice *educar* (a los demás) habla de inculcar ideas a los niños y de domesticarlos y amaestrarlos mientras son tiernos, que luego ya no hay quien lo logre. Pero madurar es vivir intensamente y es muy posible que un analfabeto sepa hacerlo mejor que yo. ¿No estáis de acuerdo? Hay eruditos muy inmaduros.

6 Tres capítulos auxiliares clarifican la *educación*: uno dice que nadie educa a nadie; otro, que la chavalería se nutre de un subsuelo demasiado nuevo para nosotros; y el tercero, que Milani y Freire vivieron esto de maravilla. El lector, antes de llegar al final del collar, ya habrá comprendido que esos dos cristianos y maestros proponen que la instrucción escolar sea tan buena que sirva para educarnos juntos alumnos y profesores. ¿Os parece una utopía? ¡Me gustaría que lo intentásemos todos!

7 Paulo Freire, mediante la filosofía existencial y personalista, desarrolló su *Pedagogía del oprimido* y, mientras, Lorenzo Milani la vivía en Barbiana: maduramos juntos al afrontar los desafíos de la vida colectiva. Los que deberían verse a través de las ventanas de la clase, que son las asignaturas ordinarias. Y, si solo miran sus programas, exámenes y notas, no ayudan a madurar. Lo harán la familia y las vacaciones, la calle y los amigos, la pandemia y los telediaros. No hay que camuflar los desafíos: se afrontan (sin esquivarlos con la *tablet* y otras drogas). La escuela debe espolear la atención hacia el mundo. ¿O debería ser un calmante?

8 También es laica e irisada la perla más valiosa de este collar: consiste en ver a cámara lenta la estructura del vivir humano hecho de *desafíos*, *símbolos* y *relaciones* (pp. 55-65). Mil enigmas y verdades del universo y de la historia nos provocan y nos *desafían* mediante *símbolos* y así nacen nuestras *relaciones* con ellos: lazos sutiles para existir y dar de sí mientras aún vivimos.

La gran sorpresa – también para el autor – es que la fe cristiana – que no es una manera de pensar, sino de vivir – funciona con esa misma estructura vital: en relación hasta con Dios.

¿No habría que cuidar más en la escuela la inteligencia simbólica (relacional) y no solo la racional, tan dominante y, ahora de moda, la emocional?

9 La prueba del nueve para ver la verdad o el engaño del hilo entero del collar es un capítulo final narrativo lleno de nombres y situaciones.





2.

El misterio, los símbolos

Xavier Besalú (GI)

Le decía a Corzo, después de leer su sugerente y penetrante *Con la escuela hemos topado. Y unas notas de Teología de la Educación*, que me habría gustado que profundizase más en esa inteligencia simbólica que reivindica y que yo no me acabo de saber explicar. Mientras lo piensa – o lo escribe, ¡vaya usted a saber! – he seguido dándole vueltas al tema y este es el punto por donde transito a día de hoy...

Escribió el sabio benedictino **Lluís Duch**¹ que todos los seres humanos necesitamos ser acogidos y cuidados para constituirnos plenamente como humanos y para poder sobrellevar el insoportable peso negativo de las numerosas indeterminaciones que gravitan sobre cada uno de nosotros, y que fácilmente pueden sumergirnos en la perplejidad, en el espanto o en el desánimo. Y señalaba cuatro estructuras básicas de acogida: la familia, la ciudad (que incluiría la educación, el trabajo, el asociacionismo, etc.), los medios de comunicación (incluidas las redes sociales) y la religión, todas ellas sumidas en una profunda crisis, en esos tiempos que hemos dado en llamar postmodernos. Entre otras razones porque dichas estructuras lo son también de mediación y esa función choca con el individualismo rampante que abomina de cualquier tipo de vínculo más o menos estable y permanente, y con esa idea de libertad que hace abstracción de los contextos y de los condicionamientos a los que todos estamos sometidos.

Cuando Duch habla de la religión como estructura de acogida, no se refiere a ninguna de las religiones establecidas e institucionalizadas, sino a esa especie de andamio que conforman las creencias y prácticas simbólicas que, desde siempre, se han ocupado del sentido de la vida y de significar la existencia, de dar respuesta a las cuestiones fundacionales de los seres humanos, que trascienden los límites de la razón y de la ciencia: ¿Quién soy? ¿Cuál es mi destino? ¿Por qué el mal? ¿Por qué la muerte? Porque en el ser humano siempre hay un más allá, una apetencia de infinitud, de trascendencia. En este campo encontraríamos no solo la religión, sino

también el mito, el rito, el arte, la música, la literatura, la filosofía... Y es que la capacidad simbólica es inherente a las personas. El símbolo es, en esencia, el elemento que nos permite recordar una realidad hasta cierto punto enigmática, inalcanzable, que actúa de mediador en todas las relaciones que mantenemos: con los demás, con la naturaleza, con nosotros mismos, con lo totalmente otro (que históricamente hemos denominado *dios*), porque en todas estas relaciones hay siempre algo elusivo, ausente, misterioso, difícil de descifrar e interpretar.

En realidad, Corzo se ha ocupado y preocupado de esta cuestión desde hace más de veinte años², y no solo en sus libros, sino también en múltiples conferencias y artículos, algunos de ellos publicados en esta misma revista *Educar(NOS)*. Los símbolos, escribió, nos abren a lo desconocido, pero sin desvelarlo del todo; insinúan una presencia, pero no la despojan de su misterio. Por eso, se prestan a múltiples y variadas interpretaciones, no tienen una única lectura posible, porque no son conocimiento científico, ni tienen evidencia empírica. Cada persona y cada época los leen y los traducen en función de lo que saben, de lo que sienten, de lo que valoran, de lo que desean, según el imaginario colectivo, y el inconsciente y la experiencia personales. Los símbolos son narraciones, conceptos o imágenes que no describen una realidad objetiva, ni se expresan con el lenguaje técnico y preciso de la razón, sino que mezclan hechos, sentimientos, percepciones y proyecciones, y demandan proximidad e implicación, lejos de la frialdad y el distanciamiento que exige el conocimiento científico. Pero tienen una capacidad enorme de influir en las creencias, las actitudes y en los comportamientos de los seres humanos, y ahí estriba su extraordinaria potencialidad. Por eso, dicen algunos, su lenguaje es conmovedor³; Corzo lo denomina autoimplicativo.

El misterio, los símbolos, el conocimiento autoimplicativo, nos encaminan hacia la idea de espiritualidad. Desde mi punto de vista, estamos ante una dimensión innata y común a todos los seres humanos, que puede ser canalizada, o no, a través de una religión concreta, y que debería ser contemplada en una educación que se pretendiera integral de verdad. **Ana Alonso**⁴ sostiene que de esta dimensión emana la capacidad de intuir, de

¹ Duch, L., 2012, *Religión y comunicación*. Barcelona: Fragmenta.

² Corzo, J.L., 1997, *Escuchar el mundo, oír a Dios*. Teólogos y educación. Madrid: PPC; Corzo, J.L., 2008, *Jesucristo falta a clase*. Notas de teología de la educación. Madrid: PPC.

³ Ribera, R., 2016, "Creencias, mitos i religions". *Perspectiva Escolar*, 388, p. 6-13.

⁴ Alonso, A., 2011, *Pedagogía de la interioridad. Aprender a ser desde uno mismo*. Madrid: Narcea.



ver más allá de las apariencias, de experimentar lo infinito, lo inalcanzable, lo misterioso, de dar sentido a lo que hacemos y vivimos. La espiritualidad sería la experiencia de intuir realidades que nos sobrepasan, misterios difíciles de describir, pero que nos conmueven y tienen repercusiones en nuestra manera de percibir las cosas y en nuestro modo de actuar. Espiritualidad rima con introspección, con imaginación, con intuición, con asombro, con creatividad, con emoción, con sentimientos, con recuerdos, con atención, con silencio, con contemplación, con meditación... La espiritualidad, como le pasa a la lengua, es una noción abstracta que necesita materializarse a través de manifestaciones particulares: en el caso de la lengua serían las distintas hablas; en el caso de la espiritualidad pueden ser las religiones, pero no solo ellas. Ahí están los rituales, las fiestas, las conmemoraciones, las celebraciones, los juegos, los retiros, la asociación

a determinadas entidades, la participación en determinados colectivos, las estancias o visitas a determinados lugares, los encuentros... Religión, dios, misterio, espiritualidad, trascendencia... son palabras mayores que, al pronunciarlas, imponen respeto por sí mismas. Sin embargo, un diálogo que aspire al rigor y al saber no debería eludirlas, y una educación que se pretenda útil y eficaz para el desarrollo integral de las personas no debería desdeñarlas. Desconozco ahora mismo cual podría ser el mejor encaje de este conocimiento conmovedor o autoimplicativo en nuestro sistema educativo. Sí tengo claro que la situación actual no da una respuesta aceptable a esta necesidad y que la formación del profesorado –tanto la inicial como la permanente – lo orilla deliberadamente. Por eso, y por otras muchas razones, animo y aliento a nuestro amigo y maestro Corzo a que nos regale una monografía sobre el tema.



Describir el *topetazo con la escuela* fue la herramienta para seguir buscando una escuela mejor, hasta para esbozar ¡un nuevo sistema pedagógico! Eso intenta nuestro primer autor. El segundo, aprendió a viajar él solo con 16 años y es un autodidacta, el mayor tesoro que cabe en una escuela (como la soñamos) y que pueda encontrar el mejor de los maestros

1. Extraer de los hechos un sistema pedagógico

José Luis Veredas (SA)

Al empezar a escribir me acuerdo del anuncio repetido por radio para animar a leer las memorias de Harpo Marx, el mudo de los hermanos que, ¡caramba con el mudo!, ¡cuánto habla en sus memorias! Viene a cuento porque siempre se dice de Milani que no escribió su pedagogía ni su método didáctico. ¡Él, que no paró de escribir cartas a unos y otros sobre su escuela! Pocos pedagogos escribirían con sus alumnos un libro sobre su propia escuela.

Pero no falta razón a los que dicen que no describió su pedagogía. *Carta a una maestra* deja ver parte del trabajo en Barbiana y hasta describe algunas escenas, pero ni de lejos se parece a un tratado de pedagogía. No fue más que un “trabajo escolar” (y a ver si salgo vivo de esta afirmación al final del artículo). Eso sí, ¡menudo trabajo y menuda escuela!, se convirtió en el libro de cabecera de miles de maestros y formadores de todo el mundo. Fue un trabajo escolar, como la *Carta a los curas castrenses* y la consecuente *Carta a los jueces*, que fueron textos de referencia para muchos jóvenes. Recuerdo haberlos vendido en cuadernillos *piratas* en el puesto callejero del Movimiento de Objeción de Conciencia (MOC). Casi el primer escrito que conocí y admiré de Milani y de su escuela. ¡Anda que no ha llovido desde aquellas historias de mili-no! Si la primera escuela de Milani en Calenzano hubiera madurado más y descubierto antes la escritura colectiva, se habría editado algún que otro bombazo sobre

el mundo obrero, los sindicatos y los jóvenes trabajadores, como los que retumban en sus *Experiencias pastorales*.

Con la imaginación adelante es fácil vislumbrar otros “trabajos escolares” de escándalo escritos en Barbiana, si el cáncer no hubiera segado tan pronto la vida de Milani. Tal vez, sobre los inmigrantes, la globalización, las relaciones Norte-Sur, el comercio justo, el cambio climático... No es casualidad que sean esos los temas de “Francuccio” Gesualdi, el alumno que, para muchos de nosotros, ha interpretado mejor a su maestro con su propia vida (y sin apenas nombrarlo), desde su Centro Nuevo Modelo de Desarrollo.

¿Qué pedagogía hay bajo una escuela con tales *trabajos escolares*? Si lo sé resumir, Barbiana es una **escuela abierta al mundo**, que **lo estudia en profundidad**, y que **resuena ante lo que descubre**.

Abierta al mundo, porque en ella entra cuanto nos rodea. ¿Cómo no hablar de inmigración, de los damnificados por el Covid o por el cambio climático?

Lo estudia en profundidad y lo mira, lo investiga, lo profundiza y no se fía a la primera de cuanto le presentan: pregunta, reflexiona...

Y resuena ante lo descubierto. Al expresarlo con sus propias palabras, lo real toma forma y se puede responder con hechos o reflexión, escribirlo y difundirlo.

Así fue en Barbiana ante una nota de prensa (de los castrenses que insultaban a los objetores de conciencia); o el par de suspensos en Magisterio que provocó escribir a la *maestra*. Etc., etc.

Y ¿qué pinta ahí el maestro? Multiplica



las relaciones de los chicos con el mundo, abre sus ojos y oídos y casi sujeta sus cabezas para orienta la mirada a uno u otro lado. Provoca su resonancia, o mejor, resuena junto con ellos. Y ¿cómo se hace eso? Allí aprovechaban las visitas, el correo, el periódico, los viajes hasta al extranjero para trabajar y aprender... (**abrían la escuela**). Los más mayores ayudaban en las asignaturas normales y juntos fabricaban sus herramientas (para observar el cielo, hacer una piscina, pintar, oír música e idiomas, leer libros en voz alta, estudiar leyes y estadísticas). Y sin prisas y tiempo para todo: 365 días del año... (para **estudiar el mundo**). Escribieron mucho y hablaron de todo, inventaron la escritura colectiva para estudiar, pensar y decir la verdad en grupo (**resonaron**).



Giorgio Pecorinni con sus hijos, de visita en Barbiana, miran la piscina construida por los alumnos de la escuela.

2. Apuntes de un viaje con afán pedagógico

Pepe Santamaría (SA)

1997. Paso el verano en Virginia Occidental. Estudio, tomo notas, ojeo *The Washington Post*. Una de las notas hace referencia al Parque Nacional de Big Bend y al pueblo de Terlingua, a unos 13 km del parque nacional. “En unos días comenzarán las clases en esta remota población fronteriza donde 45 alumnos disfrutarán de un pequeño milagro: el nuevo instituto de Big Bend, situado a pocos minutos de sus casas. Durante muchos años, los niños de Terlingua, Lajitas o *Big Bend National Park*, terminada la Primaria, tenían que desplazarse al instituto, a unos 130 km. Ante tal distancia, la tasa de abandono escolar era desalentadora”.

Mis amigos me pasean en coche y me llevan de excursión. No me atrevo a alquilar un coche para hacer turismo por mi cuenta. Pero voy comprobando que lo que necesito es viajar solo y tener libertad de movimientos. Y sueño con que algún día podré llegar hasta Terlingua y Big Bend.

Marzo de 2003. Estoy en California. Unos amigos me informan sobre el alquiler del coche. Hago unas prácticas y me estreno por las autopistas y las carreteras estadounidenses. Experimento la casi perfecta libertad en la inmensidad de EEUU. Cumpló el sueño de visitar el Parque Nacional de Yosemite, El Valle de la Muerte, El Gran Cañón y *Monument Valley* (donde John Ford rodó algunas de sus películas). Vuelvo fortalecido y confiado después de recorrer en solitario unos 3.000 km entre la ida y la vuelta. Pero todavía me falta algo para ser un buen ‘campista’ (con tienda, saco de dormir, un buen mapa de carreteras, linterna, provisiones, etc.).

Mayo de 2003, apunte día 15: ‘El próximo viaje a EEUU me tiene que llevar a Big Bend y a Terlingua’. El 17 de mayo: localizo en internet imágenes y documentación sobre *Big Bend National Park*. Ahora que ya tengo algo de práctica con los parques nacionales, éste tiene que ser el próximo viaje largo.



Octubre de 2008. Comienzo mis vacaciones anuales. Aterrizo en Miami. Es la primera vez que me presento en EEUU por mi cuenta y riesgo, sin tener que ‘molestar’ a ningún amigo para que me recoja en el aeropuerto, me aloje en su casa, me aconseje sobre qué hacer o no hacer, etc. Alquilo coche en el aeropuerto. Todavía no me manejo bien con las carreteras y me cuesta dirigirme hacia el oeste. Por delante, unos 2.800 km. En *Wal-Mart* me proveo de tienda, saco de dormir, atlas de carreteras, almohada, linterna, toallas, jabón, chanclas... y comida. Inicio en solitario el gran viaje a través de Florida, Luisiana, Mississippi (¡qué derroche de consonantes dobles!), Alabama y Texas.

Todas las mañanas, durante el desayuno, trazo la ruta a seguir en el *Rand McNally Road Atlas*. Evito entrar en las grandes ciudades. En carretera presto atención a esos ‘monstruosos’ camiones que van a toda velocidad. Por etapas, 8 días después, durmiendo en los campings de los parques nacionales o estatales, llego a... ¡*Big Bend National Park*! Este parque nacional atrae por lo aislado y remoto que está (al sur de Texas, en la frontera con México), por su clima desértico y por sus montañas. El coche es un utilitario y se

ha portado bien.

Paso por el Centro de Visitantes de *Big Bend* para sacar provecho a mi estancia. Entre los libros hay dos portadas que llaman mi atención y hago una foto para cuando esté de vuelta en Salamanca y pueda consultar más datos por internet.

Dos días después visito Terlingua, su ciudad fantasma y paso unas horas en el instituto: buenas instalaciones, buena sala de biblioteca, mucho espacio y pocos alumnos. Me dejan estar como oyente en la clase de español. Y pienso que no sería un mal destino vivir en Terlingua, a 8 millas del Parque Nacional.

Abril de 2017. Vuelvo sobre los dos libros que habían atraído mi curiosidad: T. Jones y C. Stowers, *Terlingua teacher* [Maestro en Terlingua] y A. Kilgore Henderson, *Tenderfoot teacher* [Maestra novata en Terlingua, Cartas desde Big Bend, 1952-1954].

[*Educar(NOS)* publicará el trabajo del *Maestro en la ciudad fantasma*, **Trent Jones**, el que atrajo tanto la atención de nuestro autor].

... lo mejor es agua corriente y clara según baja del monte (Giovi, por ejemplo, que ampara la aldea de Barbiana en su ladera) y lleva dando de beber mucho tiempo y a mucha gente y ella sola se renueva. ¿O hay que inventar perforaciones y diques y reglamentarlo todo en una escuela por adelantado?



Brunella Toscani fotografió a Milani y Pecorini paseando por el camino del monte Giovi

Escuela o desescuela

Miquel Martí

En 1970, tres años después de la muerte de **Lorenzo Milani**, apareció un libro que nos perturbó a todos los educadores: *Deschooling society*, de **Ivan Illich** (*La sociedad desescolarizada*, en español). Un año más tarde, **Everett Reimer** remachaba las tesis de Illich con otro título demoledor: *La escuela ha muerto*.

Tanto Illich como Reimer veían a la escuela institucionalizar los valores, medirlos como bloques prefabricados (división de materias), empaquetarlos a modo de mercancías, enviárselos a un alumno-consumidor cada vez más sumiso a los imperativos de la sociedad de consumo. Y todo ello a través de unos ritos en los que se relacionan mito y realidad, como religión de una cultura decadente. La alternativa que proponen es establecer unas *redes educativas*, en las que se libere el acceso a las cosas, a las técnicas y a los recursos críticos y creativos.

Milani también ve el sistema educativo vigente como reproductor de los valores de una sociedad de consumo, pero su alternativa no es la *desescuela* sino *otra escuela*. Salvaba así la palabra *escuela* y la dignificaba. Es más, la elogiaba. La escuela popular nocturna que montó para los jóvenes obreros en San Donato (Calenzano) merecía estos elogios suyos:

Es la pupila derecha de mi ojo derecho. Ha funcionado cuatro años, y este año continúa incluso en verano porque nos vemos cada viernes. Ha nacido como escuela y lo ha sido hasta hace poco. Ahora ha llegado a ser algo más. Una especie de empresa, una sociedad de mutuo encomio, un partido, una comunidad religiosa, una logia masónica, un prostíbulo, un cenáculo de apóstoles. Bueno, no me sale describirtela bien, es algo de todo esto y nada de todo esto (a GP Meucci 25.6.1951, TO, t.2, 207).

Su *otra escuela*, en Barbiana, que elimina la *repetición* y la exclusión, establece el *pleno tiempo* educativo y se fija como fin el *cambio social*, se encomia también en numerosos escritos. Es la escuela que da el arma del lenguaje a los pobres, los dota de coherencia y

sentido crítico y les da una formación política. Así don Milani invita, *desde el primer bedel al último ministro*, a buscar en Barbiana cómo curar su escuela enferma.

Esa última expresión paradójica de don Milani aparece en su carta del 8.3.1961 y su gran amigo – y nuestro – el periodista **Giorgio Pecorini** (1924-2020), recientemente fallecido (7.8.2020) se la oiría recomendar como medicina:

Carta al Director didáctico comarcal de Vicchio

Lorenzo Milani

“Barbiana 8 de marzo de 1961

[Escribe a propósito de una huelga de los escolares del monte por las ausencias y retrasos habituales de la maestra estatal].

“... Usted sabe que [en el llano] en Vicchio, si a los muchachos se les avisa de un inesperado día libre lanzan un grito de alegría. ¿Sabe que en Barbiana no hay vacación ni siquiera el día de Navidad? Usted sabe que en las escuelillas de montaña el retraso de la suplente o la ausencia de la maestra no provoca ninguna protesta. Debería entristecerle: señal de que esos pueblos todavía no aman la escuela o todavía no les ha alcanzado la *educación a la ciudadanía* democrática y aún se creen que los súbditos están al servicio del Gran Duque o del Régimen y no, por el contrario, que el Estado con todos sus funcionarios, **desde el primer bedel hasta el último ministro**, está al servicio del ciudadano. La señorita me ha dicho que usted hasta ha mencionado también a los carabineros: ¿para hacer qué? Bien sabe usted que mi escuela es abusiva. Hace doce años que pido inútilmente a los directores didácticos que me denuncien: ¿tendré por fin esta satisfacción?...” (TO, II, 797).

La cita de Giorgio Pecorini

“...Sobre la capacidad y, antes aún, sobre la voluntad de *milanizarse* de la ministra [de Instrucción, Stefania Giannini, conservadora], no la creo, visto el montaje de su “buena escuela”. ¿Cómo explicarle que cuando Lorenzo invitaba a todos, *desde el primer bedel hasta el último ministro*, a buscar en Barbiana la cura capaz de sanar la escuela enferma no se refería al *último* en orden cronológico?” (Carta a Ruozzi, Adele Corradi y Corzo el 26.12.2014, inédita).



Cada lector – lo sepa o no – lee según su propio recipiente personal. Solo los grandes libros – como los símbolos – son capaces de lo contrario: son ellos los que leen a sus lectores y los ponen en crisis, los alteran. Agradecemos mucho a estos 6 lectores su propia resonancia

1

“Obras son amores ...”

Desde dentro, una crítica a la escuela desde la pasión por ella

Jesús María Lecea (NA)

[Superior General escolapio de 2003 a 2009]

Escribo a punta de lápiz leyendo *Con la escuela hemos topado*, del escolapio J.L. Corzo. La escuela, o mejor, los que están en ella, sobre todo como alumnos, a pesar de tantas palabras laudatorias pronunciadas en los ambientes sociales e institucionales, seculares o eclesiásticos, en realidad no acaban de entrar en las prioridades políticas, institucionales públicas o privadas, a comenzar por la misma Iglesia. El libro denuncia este hecho lamentable y que avergüenza. Es una denuncia desde dentro, porque Corzo, por vocación y dedicación profesional, está dentro de la escuela y, si la interroga críticamente, lo hace desde dentro, no como francotirador o cómodo observador desde fuera.

Hay como una banalización de la escuela, presa deseada con intenciones espurias y domesticables en función de intereses creados – como los del poder económico e ideológico – o incluso proselitistas. El resultado es el descarte de muchos, que no entran en esos cálculos para ser potenciados y ahí está la cifra del fracaso escolar y del descarte, que hiere la dignidad de la persona, relegada a ser siempre sometida. Hace ya unos años corrió el vaticinio de un humorista inglés sobre el futuro del mundo y, en concreto del qué y para qué de la escuela:



“No se tardará mucho en que para mantener el mundo y todas las necesidades de su población bastará la producción que hará el 25 % de sus habitantes. ¿Qué hacer con el 75 % restante?”, y respondía, “domesticarlos para que consuman y no se preocupen de más. Por ello la escuela se convierte en fábrica de tontos útiles”. Horrible presagio, pero... la escuela sigue enmarcada en clave competitiva y alejada de la realidad que vive la gran parte de la población y de los mismos chicos.

Sobran palabras laudatorias de su importancia y leyes educativas vacías e ineficaces, y documentos – también algunos eclesiásticos –, y controversias sobre derechos y tipos de escuela

– pública, concertada, privada –, y pactos educativos o escolares que nunca llegan a fraguar, y un largo etc. Este libro refleja bien la situación. Se justifica así, para salir de tal situación paralizante, la necesidad de una autocrítica en la escuela misma, desde dentro y con la mirada puesta también en el exterior, en lo que pasa en la vida.

Para no caer en mi denuncia de excesiva palabrería y no llegar a lo profundo de la finalidad de la escuela, me quedo con dos palabras centrales del libro que nos indican el camino: escuela *compensatoria e inserta en la realidad*.

Es necesario y clave compensar desigualdades en la escuela, pues su finalidad debería ser *compensatoria*, enfocada desde el alumno que queda atrás y dando prioridad al que, por las razones que sean, sufre desventajas. Evidentemente está en juego la dignidad de la persona, fin primordial de la escuela, tanto en la instrucción, lo más propio de la escuela, como en la educación.

Ya la instrucción implica educación, aunque esta la desborda pues está abierta a otros espacios y durante toda la vida.

El libro razona esta distinción entre instrucción y educación que da luz para entender lo que en cada caso es propio. En la instrucción y la educación cabe aplicar el principio filosófico analítico enunciado por el filósofo francés **Jacques Maritain** (1882-1973): distinguir para unir. Así lo pide además el desarrollo de la persona y la humanización de la sociedad, *meta soñada* que no es un objetivo teórico ni una utopía ideológica, sino el sueño de la realidad vital, histórica, cultural y religiosa.

Para poner en práctica la escuela compensatoria se necesita revisar lo que se ve como ideal y hacerlo a la luz de lo concreto. Escuela y mundo real han de estar siempre en diálogo y, hoy, la situación prácticamente generalizada de la escuela es no desarrollarse en clave compensatoria que, en ocasiones, no la entienden ni los que legislan.

Hay significativas excepciones, pero suelen juzgarse como utópicas e imposibles de generalizar. El libro nos ofrece una de ellas en forma de “Pedagogía narrativa”: relata la experiencia del autor con la “Casa-escuela Santiago Uno” de Salamanca (pp. 161-236) junto al recuerdo de otras a lo largo del texto referentes a **L. Milani** y **P. Freire**.

El mercadeo competitivo que regula el mundo, con base económica neoliberal, el desarrollismo a toda costa, acaba por adueñarse de la escuela y la hace selectiva y competitiva, dejando la puerta abierta a descartar al último, que también es persona y le debemos reconocimiento. La escuela instruyendo libera y la libertad es la clave de la dignidad humana.

Junto a *compensatoria* quiero resaltar escuela *inserta en la realidad*. Falta – y lo señala con fuerza el libro – una confrontación con la realidad, con lo que pasa en el mundo presente y en sus circunstancias, con lo que vive el chico o le afecta directamente (personal y familiarmente), a través de conocer y valorar en política, economía, desarrollo y subdesarrollo.

Es tarea de la escuela inserta en la realidad, como ha de ser, y no en una nube de teorías por muy bellas que sean, afrontar los desafíos de la vida personal y colectiva. En esta dirección encontramos el puente entre instrucción y educación: conocer el mundo y las cosas de la vida hace posible que educarse sea en realidad “educarnos” (Freire). En efecto nos educamos juntos – y no se trata de educar a otros o educarse uno a sí mismo – al tener como referencia común lo que el mundo ofrece y al afrontarlo como es, sin falsificar su realidad.

Termino. La obra que es amor, no solo buena razón, es dignificar la escuela. Dignificar a quien por ella pasa, que deberían ser todos sin distinción, de forma igualatoria y compensatoria.

2

Pues sí que hemos topado

En *Cristianismo y Justicia* de Barcelona (<https://www.cristianismeijusticia.net/es>) contamos hace años con el seminario *Educación y Justicia* para educadores del ámbito de la concertada y de la pública y hablar sobre una educación mejor para todos. Al final de curso nos recomendamos libros para ampliar el conocimiento y la reflexión. Yo recomendé el libro de Corzo y, después, se repitió más de una vez: “me he enamorado de él” (del libro, claro). He aquí uno de los comentarios. **Manu Andueza**

Gemma Justo (B)
profesora de Secundaria

Al leer este libro, si uno se considera educador no puede zafarse de la inquietante sensación de haber topado con la escuela; es más, de topar con la suya propia: ¿Es mi escuela una ventana abierta al mundo para que los alumnos *vean* y *se relacionen* con el mundo, los otros y lo Otro? Leerlo es una oportunidad para repensar bien a fondo el puro quehacer educativo, más allá de los típicos objetivos escolares. Lo concreto prevalece sobre lo general, porque educar es siempre concreto: “seguir la pauta de la vida humana, más que un programa”. Lo comprobamos en el capítulo final *Una Barbiana española. En el drama de la Escuela Católica*.

Algunas cuestiones me han interpelado.

Mi escuela solo educará si sabe enlazar el desarrollo intelectual (aprendizaje) con los *desafíos* colectivos que nos presenta la realidad y con las *relaciones* personales. Mi escuela, ¿debe tener un modelo de persona como objetivo, o el objetivo ha de ser cada persona? Si la *justicia escolar equitativa* es necesaria para que a nadie le falte ni instrucción ni educación (según recuerdan aquí Freire y Milani), las escuelas católicas, ¿no tendríamos que revisar lo de “acoger a los pobres, excluidos...”, como tanto alentó el Espíritu en el corazón de

nuestros fundadores? ¿O creemos que ni ellos podrían hacerlo mejor con este sistema que “nos ha tocado”?

¿Cómo sentirnos orgullosos del éxito de los alumnos que, al irse de la escuela, se integran tan bien en esta sociedad? ¿*Queremos su triunfo en este sistema* en torno al consumo, o en su transformación?

Si la escuela – igual, por cierto, que la religión – debe ser *liberadora y transformadora*, ¿damos prioridad a los hoy más necesitados de liberarse? ¿Los ayudamos a apropiarse de la *palabra* para poder crear su propio discurso y su propio futuro?



3

Y el topetazo continúa

Juan Carlos Burga (M)

En 1965, durante el Vaticano II, se vivía un “*gravissimum educationis momentum*”. Y 55 años después, si se me permite el “palabro”, vivimos el superlativo del superlativo: un momento *supergravísimo*. El parlamento tramita la enésima reforma educativa (LOMLOE) y oímos los mismos debates gastados sobre si hay derecho a conocer el idioma castellano y las otras lenguas de España, o si clase de religión sí o no y, si es que sí, si evaluable o no, con alternativa apostada, o sin ella.

La pandemia confinó la escuela en la primera ola y, ahora, la convierte en una burbuja de seguridad, que no deja de ser la metáfora de una escuela al *margen* de la vida del mundo. La brecha digital se ha cebado con los más pobres, sin acceso a las tecnologías y en viviendas sin el mínimo espacio y ambiente para estudiar. Hay que cumplir el programa pase lo que pase, pero lo que pasa merecería un educarnos con la actualidad. Hemos topado con ella.

Este libro es otro urgente *manual para una ministra de educación*, como el nº 10 de hace 20 años de **Educar(NOS)** con ese título (2001). Sirve para *los parlamentarios* que hoy votan otra Ley.

La reforma escolar ha venido a ser durante la democracia lo que fueron las distintas constituciones españolas entre 1812 y 1876: armas arrojadas entre partidos. En el XIX hubo seis textos y una “non nata”, más la republicana de 1931. Solo la de 1978 fue fruto del pacto y consagró la educación como un derecho fundamental (art. 27), que no hemos sido capaces de pactar sobre una sólida ley educativa.

Este manual urgente debe llegar también a la que se llama *Escuela católica*. Corzo insiste en recordar un diáfano texto vaticano del 77, pero ¿no se atascará – otra vez más – la Conferencia episcopal en la clase de religión y en tal o cual privilegio de los acuerdos Iglesia-Estado,

firmados acto seguido de la Constitución? Mientras tanto, la ERE y la escuela católica, para católicos, acaparan todo sobre las religiones y la escuela pública las ignora. Mouna y Rachid, fieles seguidores del Profeta, no podrán apreciar en todo su sentido el arte de *La vocación de San Mateo* de Caravaggio, ni tampoco los españolitos de toda la vida. Como exalumno escolapio y exdocente, agradezco a Corzo su autocrítica, necesaria para la “corrección fraterna” entre hermanos. Tal vez se resuma en: *los últimos, los últimos, ¡eran los últimos!*

4

Con Corzo hemos topado

Roberto García (BI)

Es uno de los escritos del autor con mayor profundidad, y habitualmente todos la tienen. Aquí no cabe la más mínima sospecha de superficialidad. La profundidad puede suponer cierto esfuerzo del lector que se aproxime desprevenido a sus páginas. Subyace tal cantidad de contenido que cualquier lectura ligera no haría honor a lo que tratan de transmitir el conjunto del libro y cada párrafo. Es difícil encontrar algo “sobrante”. Su nivel de ideas y densidad de argumentos se mantiene desde el principio y sin descenso que permita al lector bajar la guardia.

Su misma profundidad hace improbable que se convierta en un “best seller” en el actual momento social, cuando lo superfluo desgraciadamente gana terreno en los medios de comunicación y entre la gente. ¡Una pena para todos y todas a quienes apasionan los dos grandes temas del libro, unidos o por separado! Mi primera sensación al terminar de leerlo fue que el autor ha escrito el libro que condensa su vida y su experiencia sobre los dos cauces que las han guiado: la educación y la experiencia religiosa. Vaya mi enhorabuena para él. Parte de esa sensación la refuerza el último capítulo

y su estilo literario narrativo en primera persona. Un estilo diferente al resto, que resulta muy enriquecedor y sirve para contextualizar el recorrido del autor y comprender cómo su experiencia vital se torna clave para así afrontar su ensayo sobre el hecho educativo, instructivo y trascendente de los seres humanos.

Un capítulo especialmente enriquecedor para lectores, que, por una u otra razón, tengan conexiones vitales (más o menos directas) con Santiago Uno, la Milani de FP y las personas que han formado hasta hoy parte de esa fantástica experiencia.

Conviene recomendar el libro, o alguna de sus partes, a los posibles lectores que se prevea pueden acogerlo como descubrimiento o crecimiento personal: encontrarán en sus páginas elementos para desarrollarse como personas y/o profesionales.

No me resisto a dejar de reflejar una cuestión personal: me resulta muy grato leer el término “escuela de segunda oportunidad” cuando el autor se refiere a Santiago Uno. Leer ese rasgo y ese término en el padre de “la criatura”, me agrada especialmente ahora que cuenta en esta etapa con el reconocimiento de Escuela de Segunda Oportunidad acreditada por la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O). Ojalá sirva este vínculo a los actuales profesionales de la escuela salmantina para optimizar su práctica educativa y para ayudar a sus chicos y chicas – lo mismo que al resto de la red de E2O – para aprender las buenas prácticas de Santiago Uno y del centro de FP Lorenzo Milani.

Como último elemento de este mini-artículo quiero elogiar y destacar la coherencia y pertinencia de este número de *Educar(NOS)* por alinearse con los principios del *aprendizaje dialógico* que, además de sus referentes teóricos (Freire, Habermas, Slavin, Bathkin, Wells, Apple y Beane, Soler, Flecha), encuentra referentes en la Escuela de Barbiana y Milani, a través de ejercicios como la lectura del periódico en clase, la escritura colectiva y la multitud de planteamientos didácticos concretos que constituían la base de aquella escuela. La que fundamentaba el crecimiento de sus alumnos en

el análisis y diálogo crítico sobre la realidad, y también en el desarrollo de un pensamiento propio de las personas, mediante el *nosotros* y las relaciones interpersonales.

Plantear un diálogo indirecto y a distancia entre distintos lectores del libro, nos hace encontrar sus diversas opiniones y que los lectores de *Educar(NOS)* puedan ver y leer los ecos que provoca en otros *Con la escuela hemos topado* y que se genere cierto diálogo sobre el texto que enriquezca su lectura y su debate.

5

El impacto de la lectura

José Gómez Arnau (M)

Al terminar de leer este libro de Jose Luis Corzo, me gustaría describir mi emoción y alegría provocadas por su lectura. Ya la primera referencia del Papa Francisco, “solo es católica la escuela que humaniza”, es el mejor resumen de un libro abierto y valiente, comprometido política y religiosamente: “el proselitismo ideológico, político y religioso está prohibido en las escuelas”.

Además está lleno de amor y caridad que buscan y razonan “una escuela mejor para los más necesitados”. Su autor vuelca aquí su preocupación por ellos y por los millones de niños necesitados “del pan y la palabra”. Y para hacerlo se rodea de los mejores maestros posibles, Lorenzo Milani y Paulo Freire. De ambos aprendemos una máxima que él ha repetido, repite y repetirá: nos educamos juntos a través de la realidad diaria y del diálogo (de la lectura de periódicos en Barbiana y del día a día en las tierras de Brasil). Una pintada nos lo recuerda: “interrumpí mi educación para venir a la escuela”.

Para un padre de familia como yo, leer en Milani que “no se puede educar sin amar” y que “hemos comprendido que cada alma es un universo de dignidad infinita”; y, en Freire, que “nadie educa a nadie; nos educamos en comunión” significa descubrir una pedagogía nueva, a nuestro alcance, pero que se oculta y disfraza



para potenciar escuelas y colegios que adoctrinan sin enseñar, que esconden a sus alumnos el mundo en que viven y que no diferencian educación y enseñanza.

No solo Milani y Freire son el eje pedagógico de esta magnífica tesis de educación para todos, donde los pobres tengan prioridad sin exclusión y el diálogo prevalezca sobre la condición social. También me parecen relevantes estas palabras del Papa actual: “id a las periferias, pero no a hacer una obra de caridad, sino por lo que tienen que enseñarnos”. No me atrevo a comentar más esa Teología de la Educación que, según el autor, es “poco conocida, cultivada y discutida” y que aquí ocupa la 2ª parte (y más).

La fantástica 3ª parte cuenta la creación de unas escuelas salmantinas, obra magna de Corzo y de otros que conocí y visité el año pasado.

6

La escuela y la ventaja

¿Para qué acudir al sistema educativo?

Adolfo Palacios (S)

La escuela, los maestros y los pedagogos pueden tener sus intenciones, que no tienen por qué coincidir con las que llevan los chicos y sus familias a la escuela. Esta y los docentes, pueden proclamar o no sus intenciones (hacer un mundo más justo y más solidario, por ejemplo); puede que sean reales o sólo declaradas y que, tal vez, coexistan con otras que no se dicen.

Si son explícitas, el público que va a la escuela puede que las asuma y las secunde, o que las rechace y se busque otra escuela con lo que él quiere. También puede hacer como que las asume y, en el fondo, aprovecharse de lo que le interesa. [El libro *Con la escuela hemos topado* dice que el punto de acuerdo universal para una enseñanza obligatoria durante diez años de la vida es “buscar la igualdad democrática mediante el aprendizaje básico y mediante una convivencia social durante la infancia y adolescencia” (p. 27)].

Y yo, para las razones de existencia de la escuela, me adhiero, más o menos, a las que define el

pedagogo holandés **Gert Biesta** y creo que la mayoría las suscribiría. Una de ellas es capacitar a cada alumno para acceder a una vida laboral, a ganarse la vida. Para la gente que acude a la escuela suele ser la razón principal. Y más, si se entiende que los puestos de trabajo son escasos, que no habrá para todos y que habrá que competir, quizá como el cuco en el nido. Y esto puede chocar con el objetivo (no solo de la escuela, sino de los propios jóvenes) de mirar por el conjunto social y mundial. Habrá que buscar un equilibrio... si así se quiere, o así se puede. Cabría un régimen económico que no fuese de escasez, un “nuevo modelo de desarrollo” (por ejemplo la “economía azul” de **Günter Pauli**) con oportunidades para todos. Pero a la inmensa mayoría le sonará utópico y, dirán, esa no es ahora la realidad.

Un ejemplo: pagar con fondos públicos la educación infantil vendría muy bien para compensar a los desfavorecidos, pero entonces, si todos van a tener lo que tiene mi hijo, ¿qué ventaja tiene mi hijo? Si los trabajos dignos escasean, tendré que buscar para él otra alternativa que no sea lo que tienen todos. Y lo mismo con los libros de texto: si los libros son gratis, ¿qué ganará mi hijo teniendo lo de todos?



Adiós a Giorgio Pecorini amigo de don Milani

Ha fallecido el periodista Giorgio Pecorini (1924-2020), a sus 96 años de edad y en completa lucidez mental, el pasado 7 de agosto en su casa de Volterra (Siena). Allí le visitamos en un último viaje a Italia (julio de 2013) algunos salmantinos de **Educar(NOS)**, que ha publicado varios



Pecorini revisa con Adele Corradi y Corzo su libro de 1996, mientras su esposa Brunella Toscani hace la foto.

escritos suyos. Laico no creyente, como siempre reivindicó ser, era periodista de *L'Europeo* cuando colaboró con don Milani ya exiliado en Barbiana y fueron amigos: se conocieron a raíz de *Experiencias pastorales* el 16 de octubre de 1958. Ha sido siempre un gran estudioso y conocedor vigilante de cuanto se decía y publicaba sobre Milani y del archivo en Bolonia que ahora contiene medio centenar de cartas autógrafas dirigidas a él, y donde depositó últimamente todos sus documentos personales sobre el cura maestro. Entre ellos, muchos inéditos que Pecorini dio a conocer en sus dos libros mayores: *Don Milani! Chi era costui?* (1996) [*¿Quién era este?* en frase famosa de Manzoni en *Los novios*] y *I Care ancora* (2001) [*Me importa todavía*]. Fue Pecorini quien condujo a su joven cuñado el fotógrafo Oliviero Toscani hasta Barbiana y cuyas son algunas de la mejores fotos de aquella escuela. Descanse en paz y con el agradecimiento de quienes hemos conocido mejor a don Milani, gracias a haberle podido conocer y tratar amistosamente con él.

Más recensiones en www.amigosmilani.es

En sus *Foros* se pueden leer recensiones y comentarios a *Con la escuela hemos topado* y allí colgaremos las que todavía nos queráis enviar.

c
a
j
a

b
a
j
@

Colaboran en estas historias trimestrales los lectores e internautas que lo deseen. Y, por ahora, los colaboradores fijos: **J.L. Veredas** (FP Agraria, SA), **Tomás Santiago y Luisa Mellado** (infantil y primaria, Salamanca), **A. Oria de Rueda** (FP y gestor de contenidos en TV, M), **Oliva Martín** (educación familiar, SA), **Miquel Martí** (Unesco, B), **J. Martí Nadal** (animación juvenil, Polinyà de Xúquer V), **Álvaro G^a-Miguel** (dibujo, Coca SG), **Carlos García** (ex-director de primaria, Pto. de Sta. M^a CA), **Alfonso Díez** (maestro, SA), **J.L. Corzo** (universidad, M), **Juan Bedialauneta** (FP, Sáhara), **Adolfo Palacios** (música, S), **Xavier Besalú** (Universidad, GI), **Gerardo Fernández** (FP Básica, M), **M. Pérez Real**, (Pedagogo, secundaria, SE), **J.E. Abajo** (Enseñantes con Gitanos, Aranda de Duero BU), **L. Alanís** (Secundaria, Gerena SE).

Hemos regalado muchos ejemplares, pero papel, fotocopidora y correos se empeñan en cobrar. Redactores y dibujantes no. **Échanos tú una mano**. Esta es una revista a base de voluntariado..., pero tenemos déficit.

Suscripción: 24 € por dos años (8 números). Ejemplar suelto y atrasados: 3 € (Precios unificados el 20.2.2010).

Por giro, ingreso o transferencia a la **cuenta del MEM: ES89 1491 0001 21 2135824528**. También contra reembolso, pero domiciliar el pago en tu Caja o Banco es lo más barato. (No disponemos aún del pago directo por Internet).

MEM (Movimiento Educadores Milanianos) c/ Santiago, 1. 37008 SALAMANCA (Tfno. 923 228822 Salamanca – 91 4026278 Madrid) E-mail: charro@amigosmilani.es

Una vez confirmado el pago, procedemos a enviar los números por correo ordinario.

La información recopilada en el proceso no podrá ser utilizada con otros fines y eres tú responsable de la veracidad y validez de los datos aportados para llevar a cabo el cobro.

meM 



Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO