

SUMARIO: **Caso Abierto** (J.L.Veredas, A. Oria de R., A. Díez), **Lo Oficial** (Xavier Besalú), **El Eje** (A. Díez y J.L. Corzo), **Herramientas** (A. y A. Oria de R., T. Santiago, J.L. Corzo), **Para Beber** (M. Martí y Lorenzo Milani), **Hacen Caso** (los lectores), **caja baja**.

Educar(NOS)

Nº 5. II época. Enero/Marzo de 1999

La diversidad



GRUPO MILANI



----- Editorial

También somos diferentes, ¿no quieres ayudar?

Estos cuadernos divulgan una pedagogía extraña: la de Milani y su escuela de Barbiana (Italia). Ya llevamos cinco números monográficos de Educar(Nos) para conectar con vosotros, hartos de pedagogía repleta de vocablos técnicos y, a veces, hueca.

Muchos amigos nos confiesan que buscan algo de sustancia, saber, en el fondo de qué se trata, qué es educar en estos tiempos. Y otros lectores no logran olvidar su preocupación por aplicar la ley que cada día marca su trabajo educativo. Quieren saber cómo resolver los problemas concretos de su caso: motivación, agresividad, autoestima, actualidad, **diversidad**...

Pues bien, hace años que un buen grupo de gente buena encontramos en los escritos de Barbiana un tesoro de ideas, de actitudes y de procedimientos escolares concretos. Algunos en Salamanca (en la Casa-Escuela Santiago Uno y en la Agraria Milani) y otros en otros sitios de España; unos en estructuras privadas y otros en las públicas; durante mucho tiempo hemos adaptado ese tesoro a diferentes situaciones educativas y hemos inventado muchas cosas más.

En 1998 hicimos cuentas y decidimos gastarnos los ahorros en ocho Educar(Nos) de divulgación y convocatoria de gente diferente, como nosotros. Transformamos nuestro viejo boletín interno, nacido en el 82, y abrimos estos cuadernos con historias y casos para discutir aquí o en la red de redes. Todavía nos faltan tres números, mientras llega el 2.000, y aún estamos a tiempo de discutir con vosotros si seguimos luego, o no. ¿Por qué no te dejas oír?

Necesitamos mil suscriptores. Por ahora renunciamos a la publicidad y los autores a su sueldo, pero correos, la imprenta ... no paran de cobrar.

¿Por qué no colaboras y buscas algún suscriptor/a más?

Son 7'14 euros, 1200 pts. al año, que puedes enviar a esta cuenta del MEM:

**2104/0012/67/0000037408 o al domicilio del Movimiento de Educadores Milanianos:
(MEM) c/ Santiago, 1 – 37008 Salamanca.**

Nº5 (II época). enero/marzo 1999
<<http://www.ciberaula.net/amigos/milani>>
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@redestb.es>
Director: José Luis Corzo.
Consejo de redacción: Alfonso Díez, Tomás Santiago, Antonio Oria de Rueda.
Maquetación:
Javier Álvarez-Mariano G. Moyano.
Gestión y distribución:
José Luis Veredas.
Imprime:
Kadmos (Salamanca) en papel reciclado.
Depósito Legal: S-397-1998.
Suscripción anual: 1.200 pts.
Número suelto: 300 pts.

INDICE

	pág.
✓ Caso Abierto: Al negro de Banyolas, J. L. Veredas.....	3
El más tonto, Alfonso Díez Prieto.....	5
Tres en uno, Antonio Oria de Rueda.....	6
✓ Lo Oficial: Diversidad en la escuela: educar a partir del otro, Xavier Besalú.....	7
✓ El Eje: El escollo de la estupidez, Alfonso Díez Prieto.....	11
Racismo cultural, José Luis Corzo.....	12
✓ Herramientas: Mejor imposible, Adelaida y Antonio Oria de Rueda.....	15
Alegoría y amor en casos graves, Tomás Santiago.....	16
A los que parecen tontos, el tiempo pleno, J. L. Corzo.....	17
✓ Para Beber: Chavales diferentes en Barbiana, Miquel Martí.....	19
Jóvenes de montaña y jóvenes de ciudad, Lorenzo Milani.....	19
✓ Hacen Caso, los lectores.....	22
✓ caja baja, Cursos y Noticias.....	23

Ilustraciones de Álvaro García-Miguel



Educar(NOS) cuenta una historia en cada número. A veces más de una. Las llamamos **EL CASO**. Es la forma de no hablar ni leer desde las nubes, sino con los pies en la tierra. El resto del número no responde directamente al **CASO**, pero conviene retener la historia, mientras se lee todo. Además, un buen lector es el que **HACE CASO** (otra sección al final de la revista) y envía sus aportaciones a todo esto de la diversidad.

AL NEGRO DE BANYOLAS

José Luis Veredas

El sustituto se incorporó a su nuevo grupo-clase. Al parecer el tal don Carlos, según le dijeron al saludarle dos de sus nuevos compañeros, ingresaba para someterse a una nueva serie de ciclos.

- ¡Mal rollo! Pobre hombre. Es la tercera vez en este curso.

El sustituto sintió el alegrarse. La desgracia del pobre hombre podría permitirle a él, otro pobre hombre, terminar este curso en esa plaza, cerca de casa, después del añito que llevaba trajinándose la provincia de sustitución en sustitución.

Ya no le angustiaba como hacía unos años el sopetón del primer día de cada sustituciones. Recordaba los años pasados, cuando no dormía la noche previa a todo comienzo: qué hacer, cómo serán, por dónde seguir, cómo enterarme de lo que llevan hecho, tendré que dar idioma...

Ahora estaba en clase, con los chavales a lo suyo. Siempre empezaba las sustituciones con una prueba de nivel. Las últimas veces ni las había corregido, pero le permitían situarse, sentarse y tomar un primer respiro, ver los libros y cuadernos de los chicos... y decidir por dónde empezar.

Esta vez, encima de la mesa se encontró un sobre "para el Sr. Sustituto". Lo abre y extrae un taco de papeles y una notita: "Le incluyo algunos datos que espero le faciliten su labor. Le deseo suerte. Carlos Martín".

"Uy, qué detallista, a la vieja usanza".

Lista de notas de las evaluaciones anteriores. Lista de los chicos. Una hoja de cada asignatura con lo que llevan dado y lo que falta. Un horario... y una hoja con los números, los nombres y las fotos...

"Sin querer influirle, por si sirve para situarle, le indico alguna característica de cada muchacho".

"¡Vaya!, a ver cómo los ha etiquetado". Va repasando la lista y fijándose en cada uno. No le cuesta localizarlos en el aula, don Carlos tiene a los alumnos colocados por orden de lista

1. Rosario Álvarez. Grandes ausencias momentáneas. Tuvo ataques epilépticos hace años.
2. Ana Bermúdez. Sus padres están en proceso de divorcio. Está pasando muy mala racha.
3. Miguel Estévez. Nacido en Suiza, hijo de emigrante español. Regresaron a España hace dos cursos. No se acaba de adaptar.
4. Elena García. Grandes deficiencias auditivas.
5. Marcos Gómez. Él y su hermana, nº 6, son adoptados recientemente. No sé muy bien su historia anterior.
6. Rosa Mª Gómez. Hermana del alumno anterior.
7. Marcos González. Hiperactivo.
8. David López. Deficiente, C.I. 60.

C
A
S
O

a
b
i
e
r
t
o



9. Carmen Lozano. Carácter muy fuerte. Dificultades en el grupo. Sambenito de "marimacho".
10. Mostafa Markji. Inmigrante magrebí.
11. Lidia Martín. Gran complejo por desarrollo corporal muy precoz.
12. Enrique Moreno. No asiste desde el principio de curso.
13. Manuel Pérez. Chico muy asustadizo y apocado. Tiende a buscar la relación con los adultos, no con sus compañeros
14. Pedro Ramos. Grandes dificultades de seguimiento. Lo está mirando el psicólogo, posible superdotado.
15. Sara Rodríguez. Problemas graves de circulación. No puede hacer gimnasia.
16. Luis Román. Prontos agresivos. Situación familiar muy difícil, sin duda es lo que está detrás.
17. Sarai Salazar. Gitana. Problemas de asistencia.
18. Diego Sánchez. Grandes dificultades con el lenguaje. Acude al logopeda desde pequeño con pocos resultados apreciables.
19. Javier Santos. No le aceptan mucho en el grupo. Tiene fama de pegón entre los compañeros. Ciertamente no para.
20. Ramón Silva. Primo de la alumna nº 17.
21. Emilio Vázquez. Graves problemas de relación. Extremadamente tímido ¿acomplejado?



Viñetas de Guillermo González Fernández

Al terminar la lectura de la lista, con cierta sonrisa en los labios, se dirigió a Lidia Martín, la alumna nº 11, sentada en la primera fila.

- ¿Qué le pasa a Enrique Moreno? ¿por qué no ha vuelto desde principio de curso?.

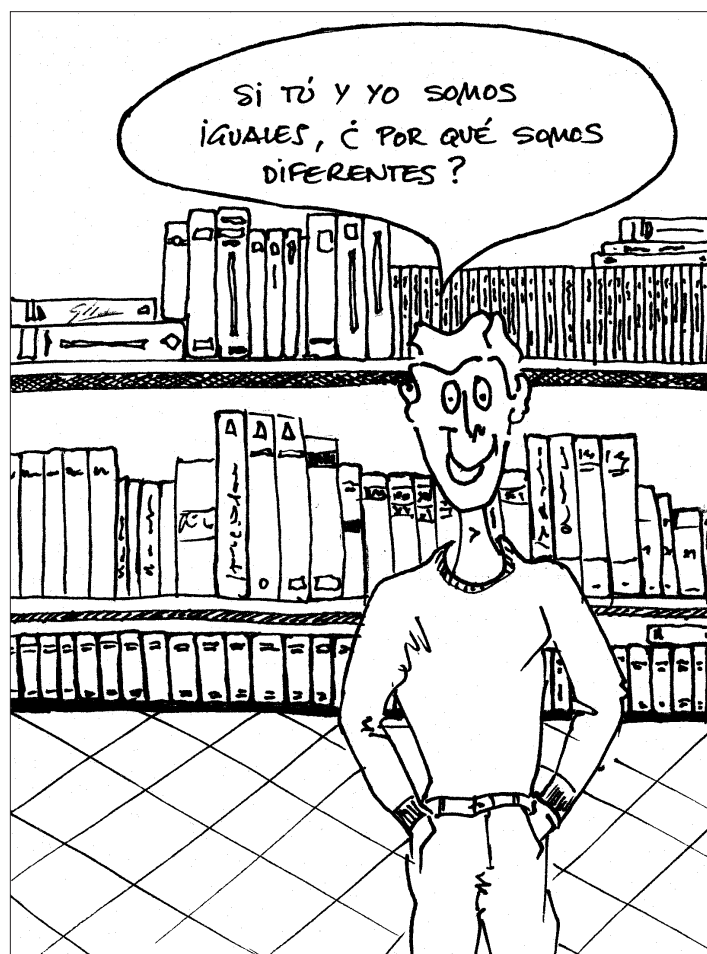
- Está en una ciudad de Estados Unidos, en New Banyolas. Lo llevaron a un museo. Está disecado. Era un normal ■

EL MÁS TONTO

Alfonso Díez Prieto

A M.J. nunca le gustó la escuela ni se sintió cómodo en ella. Era de esos niños marcados prematuramente por la amargura y la desmotivación. No hubo materia o actividad escolar que le apasionara o le procurara un mínimo placer. A veces se reía con sus compañeros, pero muy pocas. Lo normal es que se mostrara tenso y desconfiado entre ellos; a la defensiva, como esperando una nueva broma, un rechazo más. Desde luego, no colaboraba demasiado para hacerse querer, ni siquiera suscitaba compasión. Fuera de la escuela, apenas jugaba con sus compañeros. Sólo con sus hermanas, y no siempre. Los niños, tan crueles con quienes no comprenden o no se hacen comprender, le querían hacer ver, no obstante, que, así, tal como era, no sería aceptado por los demás, que debería de cambiar o hacer algún esfuerzo por integrarse en el grupo. Porque no era listo, ni simpático, ni abierto, ni ocurrente, ni gracioso, ni juguetón, ni siquiera travieso. Por el contrario, la torpeza física e intelectual, y su permanente desgana destacaban groseramente. Sus ojos hundidos y ceñudos, que componían una mirada esquiva, tosca, sin brillo ni atisbo alguno de vivacidad, desmoralizaban a cualquiera.

¡Cuántas veces, desesperado por su estupidez, tan evidente, tan cínica, me irritaba y la impotencia se apoderaba de mí! No había forma de hacerle entender nada, y, entre bromas y veras, a menudo le espetaba: *¡No puedo contigo, me retiro, lo dejo!*



contigo, me retiro, lo dejo!

¡Me muero y no te educo!

¡Eres mi fracaso! Sus compañeros se reían de mis gestos, mitad serios, mitad guasones, al tiempo que le lanzaban miradas burlonas e inquisitorias, mientras que, entre dientes, mascullaban *¡imbécil!* Y entonces me miraba extrañado, angustiado, intentando comprender algo de lo que estaba pasando. Sus ojos expresaban la inocencia dañada e inerme, sin recursos para defenderse. Enseguida, despreciándome a mí mismo, tratando de reparar mi injustificable falta de control, yo le animaba a olvidar mis torpes palabras, disculpándome y rogándole, casi ordenándole, que me perdonara. Pocas veces he sentido tanta desazón y, a la vez, tantos deseos de abrazar a un alumno y de entregarme por entero a sacarlo de su necesidad ■

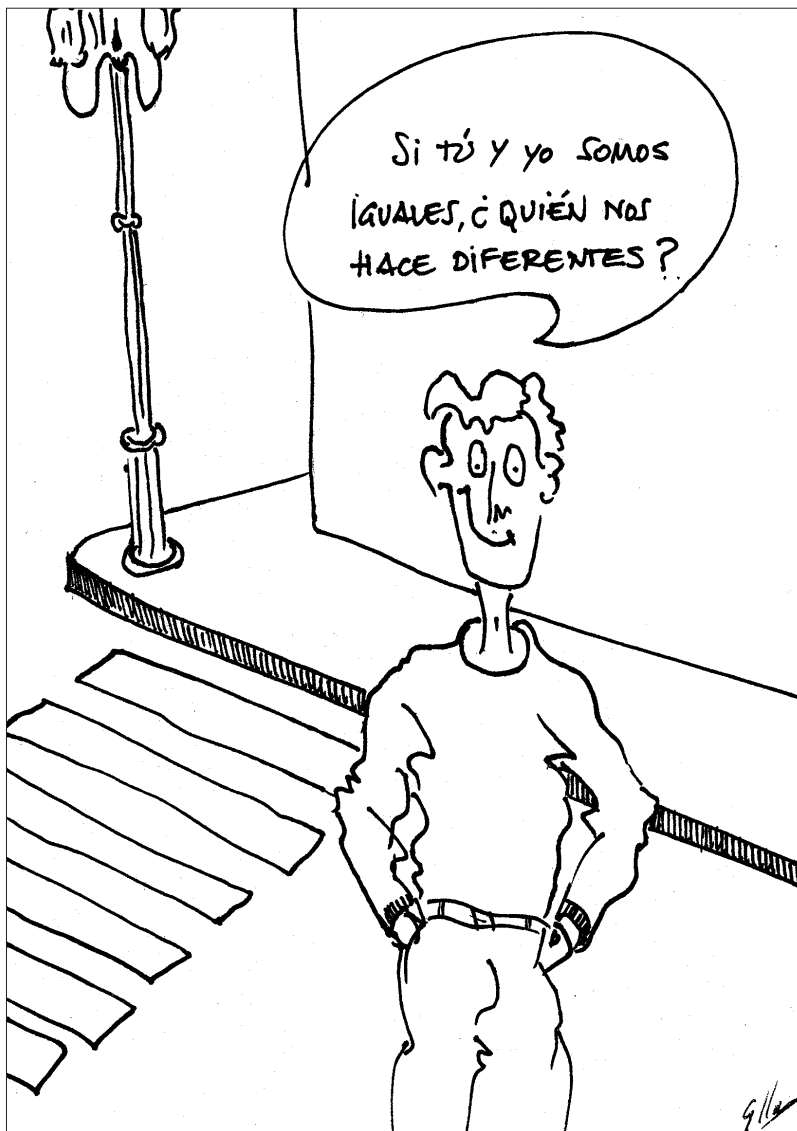


TRES EN UNO

Antonio Oria
de Rueda

Es gitano, sordomudo y homosexual. Tiene diecisiete años. Sobre todo, le gusta bailar flamenco. ¡Dios nuestro, lo que le gusta bailar flamenco! De que no era payo se enteró a los nueve años cuando, acompañando a su padre, llegó ese hombre de azul —que muy probablemente no era gitano— y le pegó una ostia, “por si acaso”. De que era sordomudo no acaba de enterarse muy bien: se da cuenta de que casi nadie sabe leer los labios de la gente, y de que los demás no sienten el calor cuando el calor se acerca. De que era lo otro se enteró a los doce, cuando fue a darle un beso a Chiqui y Chiqui le pegó una ostia.

A Rodrigo, el trabajador social del IMSERSO, le pone nervioso que sea rarito. A Mercedes, la profesora de música, le molesta y le fascina que sea sordo. Toño, el educador de su barrio, piensa que parece que no se adapta.



Si solo hubiera sido sordomudo y homosexual, hubiera encontrado cobijo en alguna asociación de clase media. Si a su raza y color hubiera sumado solo la otra orientación sexual, es posible que nunca nos hubiéramos enterado. Si su oído estuviera mudo y hubiera nacido en la otra raza, los chavales hubieran sacado un diente menos para la crueldad y las chavalas no hubieran buscado tanto su compañía.

De tanto pensar en lo que no es, se nos ha olvidado pensar en lo que es: es alegre, un poco bruto, aprende las cosas de la vida como aprendemos a respirar, tiene un cuerpo en tensión continua y una esencia interior tan rica que se le desparrama en cada lugar donde mira, una fábrica de mundos mágicos que extiende y transforma el espacio donde los demás solo ven farolas, nubes o gente. Sus manos están hechas del aire, y su cuerpo habla a gritos cada vez que se mueve, pero calla con un enorme silencio maldito cuando está quieto. El baile sobre la madera le multiplica la vida en cada jadeo, en cada quiebro, en cada susurro afilao. Las tablas le cogen el cuerpo y empujan la sangre del alma otra vez: martillo, marea, mazo, mazo, martillo marea al revés.

Del silencio, mejor no hablamos. De los silencios... Pero de Rodrigo, el del IMSERSO, sí, que por fin está entendiendo porqué es tan... tímido; y de Mercedes que, desde que le conoce, toca el piano mucho más... no sé, como más agitada, se mueve delante del teclado como nunca antes, poseída del demonio y liberada del ángel azul, ese que le pedía una perfección imposible en cada *allegro ma non troppo*. Imposible, porque, en aquella época, ella todo lo quería *allegro troppo*. Y Toño. Que... ¡caramba! se ha empezado a preguntar cómo podría empezar a adaptarse él ■

Hace ya algunos años, J. GIMENO (1993) propuso una especie de cuadro que pretendía sistematizar las diferencias constatables en educación. Son diferencias -escribía- que "se producen por distinto tipo de razones y que han sido objeto de soluciones diversas en los sistemas educativos y curriculares". Ya puestos, este es el largo listado: diferencias étnicas; religión; lengua; déficits culturales; género; preferencias de los padres; expectativas sociales y profesionales; diferenciación del conocimiento; idiosincrasia personal (comportamiento, intereses...); capacidades (físicas, intelectuales, manuales...); diferente nivel en determinadas capacidades; estilos cognitivos y de aprendizaje; diferente anclaje de la significatividad; motivaciones; ritmo de trabajo; algoritmo de actividad; y tiempo de aprendizaje.

Este planteamiento tiene una ventaja, la de considerar que la diversidad es consustancial a la educación, que todas las personas son diferentes y que no puede establecerse ningún tipo de categorización o jerarquización entre ellas. En cualquier sociedad, la diversidad es sencillamente una realidad absolutamente natural, legítima y habitual.



Diversidad en la Escuela: Educar a partir del otro

*Xavier Besalú**

Diferencia y desigualdad

Sin embargo, el término diversidad esconde dos términos distintos: el de diferencia, que caracteriza a los individuos y los hace distintos de otros humanos; y el de desigualdad, que es la expresión de relaciones injustas entre individuos. En este sentido, debe quedar claro que algunas diversidades simplemente deben ser respetadas, porque no son sino la expresión del pluralismo de las sociedades democráticas; otras deben ser potenciadas, porque todas las personas tenemos determinadas singularidades y posibilidades con derecho a desarrollar al máximo; y otras diversidades deben ser sencillamente combatidas (es decir, ni respetadas, ni potenciadas) por tratarse de desigualdades.



Dos grandes modelos educativos para atender la diversidad en la escuela (N. ILLÁN - A. GARCÍA, 1997): Uno, el más común, es el que considera que atender a la diversidad significa ocuparse precisamente de los alumnos "diversos", es decir, problemáticos, dado que en el aula tenemos –dicen– algunos alumnos normales y bastantes alumnos con problemas, o sea, diversos. Los medios para atenderlos pueden ser muy variados (van desde la repetición de curso hasta la atención individualizada dentro o fuera del aula, pasando por los grupos homogéneos según capacidad o rendimiento), pero preferentemente se considera mejor que lo sean aparte del grupo de los "normales". En este modelo los profesores no se consideran suficientemente preparados para atender a la diversidad y delegan toda responsabilidad en los especialistas.

El otro modelo considera que diversos son todos los alumnos y que, en consecuencia, la atención a la diversidad no es sino un sinónimo de la buena pedagogía, porque todos los alumnos han de poder desarrollar al máximo sus posibilidades y capacidades, recibir la atención que necesiten para compensar sus hándicaps y aprender así lo que la sociedad considera "enseñanzas mínimas" para poder ser un ciudadano libre y autónomo, y ser respetados como personas. Los medios para conseguirlo vendrán determinados no por la capacidad o el rendimiento, sino por las necesidades, y aunque no puede excluirse la atención individualizada dentro o fuera del aula o de la escuela, se priorizará el trabajo en grupos heterogéneos, la optatividad y la autorregulación del aprendizaje. En este modelo, como es obvio, la responsabilidad recae sobre todos y cada uno de los profesores en estrecha colaboración con los especialistas y servicios expertos.

Hasta los años 70 el discurso dominante en el mundo escolar fue el de la igualdad de oportunidades. Había un consenso social en torno a este principio, a pesar de que sus concepciones no fueran unívocas, que situaba la discusión en la profundidad de las reformas necesas-

rias para atender la heterogeneidad de los alumnos (escuela comprensiva, educación compensatoria, etc.). Era el discurso de la modernidad. Como ha escrito A. PÉREZ (1998), "la escuela, que durante tantos siglos ha contribuido a la extensión del conocimiento, a la preparación de los ciudadanos y a la disminución de la desigualdad, ha sido el fiel reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna. No sólo se abrazó la concepción positivista del conocimiento científico, sino que incluso la aventura del conocimiento humano se presentó en la escuela como un conjunto abstracto de resultados descarnados... la escuela no sólo ignora las peculiaridades y las diferencias del desarrollo individual, sino que restringe el objeto de enseñanza al de conocimiento, desatendiendo así el amplio territorio de las intenciones, las emociones y sensibilidades...".

A finales de los 70, en consonancia con los cambios que se están produciendo en las sociedades occidentales, el paradigma de la modernidad, de la razón ilustrada, es sustituido por el de la postmodernidad, y el principio de la igualdad por el de la diversidad. Hoy sabemos, por ejemplo, que no sólo son hijos de la mentalidad moderna la igualdad y la democracia, sino también el colonialismo y el racismo, la dictadura del proletariado y el fascismo. O que el olvido del cuerpo, de las emociones, el desprecio del presente y de la imagen, la ocultación de las diferencias y la mitificación del universalismo, de la ciencia y el progreso, son también herencias de aquellas perspectivas. Vivimos, pues, en un nuevo marco de condiciones y relaciones sociales, ni mejor ni peor que el anterior, que nos ofrece nuevas oportunidades, pero también nuevas limitaciones. El discurso de la diversidad ha encontrado en el discurso psicologicista, dominante en nuestro país en el campo educativo, la forma científico-técnica de obtener legitimidad. Se creyó que las "pedagogías psicológicas" podían servir para salvar la desventaja de los alumnos pertenecientes a las clases y grupos más desfavorecidos, pues –se



decía—, al respetar el ritmo de cada alumno, se evitarán los fracasos escolares; y al prestar atención a sus entornos cotidianos se evitará la transmisión de una cultura lejana y abstracta. Hace ya algún tiempo, sin embargo, que estas expectativas han sido desenmascaradas, en la medida en que a menudo han sido la cortada para ahondar las desigualdades y justificar las discriminaciones. También la reivindicación de lo personal, de lo distinto, de la afectividad y de los procesos, forman parte de este nuevo paradigma, así como los nuevos movimientos sociales (el ecologismo, el feminismo, la objeción y la insumisión...) y, obviamente, la llamada "integración escolar" y el interculturalismo.

Educación a partir del otro, reconstruir el currículum escolar a partir del otro, este es el nuevo paradigma educativo, que nos obliga a revisar algunos de los postulados tradicionales de la Didáctica. Por ejemplo, aquel que dice que hay que proceder de lo cercano a lo lejano, cuando hoy, gracias a las tecnologías de la información y a los medios de comunicación, lo lejano forma parte de la experiencia cotidiana de los niños.

Europa ha elaborado una cultura de la identidad, pero no una cultura de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...), como los de dentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados...). Desde siempre, la diferencia ha sido vista como una amenaza para la propia identidad: lo distinto genera miedos, infiere sospechas. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de las diferencias; no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en una sociedad multiétnica y en una cultura planetaria: la presencia del otro es la regla. Los procesos de mundialización son evidentes, pero no existe aún el hombre/mujer planetario, aunque se entrevé ya en la figura del extranjero que vive con nosotros. Por eso una de las obligaciones de la educación escolar es la de educar en la diversidad.

La apertura al otro es una dimensión fundamental de toda persona libre y sana. Y si educamos a partir del otro pasan a ser importantes la escucha, el diálogo, la búsqueda común, las metodologías activas y las técnicas participativas y de cooperación. Cambia la manera de hacer escuela, las relaciones se animan. Redefinir el currículum a partir del otro supone, a su vez, una especie de revolución copernicana: estudiar el descubrimiento de América a partir de los amerindios; las cruzadas a partir de los musulmanes; las herejías a partir de los herejes; las multinacionales a partir de los países del Sur; la música a partir de sus raíces étnicas...

R.W. CONNELL (1997) afirma taxativamente que el currículum sólo será justo si parte de los intereses de los menos favorecidos, no por un prurito revolucionario, sino simplemente para hacerlo más inclusivo: plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; plantear las cuestiones raciales y territoriales desde la perspectiva de los indígenas; exponer las cuestiones sexuales desde la posición de los homosexuales...

Para esta educación a partir del otro A. NANNI (1994) propone **tres grandes estrategias** educativas: *La pedagogía narrativa*, que tiene por objetivo el ejercicio de la ciudadanía activa, la participación democrática, la recuperación de la memoria histórica y la lectura competente y significativa de los textos pasados y actuales de la humanidad. *La pedagogía de la deconstrucción*, entendida como el proceso de historiar y relativizar los saberes, como una tarea hermenéutica que incide tanto en la comprensión como en la autocomprensión y la preconcepción. Una deconstrucción lingüístico-conceptual, psicológica (actitudes, prejuicios), instrumental (los recursos materiales y los didácticos) y estructural (las leyes e instituciones). Y la *pedagogía de los gestos*: porque el sistema educativo es cognitivocéntrico, conviene acompañar el estudio de los problemas y de los conflictos sociales con la búsqueda de hipótesis de



solución y la realización de gestos y acciones concretas.

Hoy la tolerancia no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. Por eso debemos pasar de la tolerancia a la cooperación, a la solidaridad activa. Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los Derechos Humanos, la educación no tiene futuro en una sociedad compleja, multicultural y planetaria ■

* *Es profesor en la Universidad de Girona y autor, entre otros, de LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA, Pomares-Corredor, Barcelona 1998.*

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- R.W. CONNELL, 1997, *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid.
- J. GIMENO, 1993, *El desarrollo curricular y la diversidad*. En: E. MUÑOZ -J. RUÉ, *Educar en la diversitat i escola democràtica*, ICE-UAB, Barcelona.
- N. ILLÁN-A. GARCÍA, 1997, *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria. Retos educativos para el siglo XXI*, Aljibe, Málaga.
- A. NANNI, 1994, *Educare alla convivialità*, EMI, Bolonia.
- A.I. PÉREZ GÓMEZ, 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.

"Dentro de poco, el *Corazón*, de Edmondo de Amicis [1846-1908], será un libro revolucionario. ¿Por qué? Porque en él los niños ricos le ven la cara y las rodillas heridas a los niños pobres. Conviven en la misma escuela. Después, cada uno regresa a su mundo. Pero durante unas horas al día, el hijo del comerciante y el hijo del albañil, el del herrero y el del vendedor de leña, el del industrial y el del carbonero, se observan de pupitre a pupitre, hablan entre ellos, se pelean e insultan, se apoyan y divierten. Se reconocen, aprenden las mismas cosas y hasta es posible que se hagan amigos...

El ideal ilustrado de una educación laica e igualitaria para todos ha sido neutralizado, borrado y destruido. La ilustración optimista creyó que se podría cambiar el mundo con el pan de los libros. Los heraldos de la escuela pública vieron en ella un oasis de biodiversidad social, un recinto único de encuentro donde las criaturas dejaban en la puerta su etiqueta de origen y eran, aunque sólo fuese por un tiempo, ciudadanos pequeños en edad de aprender. Es posible que esos oasis no existieran del todo nunca, pero al menos se intentó. Hablar hoy de ese ideal es peor que ilusorio. Te tacharán de pirado decimonónico"

Manuel Rivas, *El apartheid de los niños*, en *El País* 21.2.99.



Muchas discriminaciones surgen y pueden evitarse en la escuela. La de los tontos, sin embargo, le es consustancial y, por eso mismo, pocos perciben el volumen de tal injusticia, hecha de buenas notas por un lado, y de suspensos, por otro.

Pero además comporta discriminación cultural, aún más invisible. Si EL EJE de Barbiana perfora el fracaso escolar, es porque también alcanza hasta su raíz: la escuela impone la CULTURA como si fuera la única.

el escollo de la estupidez

Alfonso Díez Prieto



Cuando reflexiono sobre la diversidad siempre me acuerdo de los niños tontos. Los maestros *curtidos* profesionalmente en las escuelas unitarias del medio rural, donde conviven en la misma aula niños y niñas de 4 a 11 años —¡eso sí que es diversidad!— estamos vacunados contra la uniformidad. Con ella sueñan todavía muchos docentes: alumnos y alumnas del mismo nivel, aprendiendo y avanzando a idéntico ritmo; aplicados, obedientes, silenciosos, sin problemas; parecidos todos, sin personalidad ninguno.

En cambio, no es sólo el color de la piel, ni la cultura diferente, ni la religión, ni la distinta clase social, ni la pobreza, ni la enfermedad, ni la miseria... En el fondo, es la estupidez lo que nos revuelve las tripas, lo que nos desorienta, lo que nos saca de nuestras casillas, lo único que no nos dignifica. Y, sin embargo, a mí se me antoja que la educación es la superación de este

terrible prejuicio: *la estupidez no tiene remedio, y, por tanto, no merece la pena romperse la cabeza contra el muro que representa. Además, no compensa en ningún aspecto.*

¡Cuánta intolerancia hay escondida detrás de esta frase! ¡Cuántos absurdos y fanáticos nacionalismos se han construido por la sublimación de la inteligencia, *becerro de oro* de nuestra *avanzada* sociedad! No le digas nunca a unos padres que su hijo/a es tonto/a, no lo aceptarán; dirán que es un vago redomado, un sinvergüenza, incluso, pero nunca reconocerán lo evidente, hasta que la realidad se imponga de tal forma que, entonces sí, declaren cabizbajos que *no valía para estudiar*. ¡Un eufemismo para su frustración!



Socialmente, nuestra cultura prefiere la inteligencia más infame y perversa a la bondad bobalicona. Tal vez la primera tenga mejor solución que la segunda, pero lo cierto es que aquella ha ocasionado más dolor y miseria que ésta. Con mayor frecuencia de la deseable, artistas, científicos, intelectuales, hombres y mujeres de éxito, cabezas privilegiadas, en fin, denuestran la estupidez hasta el punto de considerarla comparable o superior a la propia muerte. Sus talentos personales no parecen así un don de la Providencia, sino el justo y merecido fruto de su esfuerzo. Un paso más y nos encontramos abrazando cualquiera de tantos -ismos que pretenden y proclaman orgullosamente las excelencias de la raza.

¡Claro que tiene remedio la estupidez, en cuanto aprendamos a aceptarla y a convivir con ella! La auténtica diversidad pone juntos a todos, eleva al tonto y abre los ojos al listo; y a todos les enseña generosidad, tolerancia y sentido de pertenencia. A los adultos nos recuerda nuestras raíces y que las comparaciones siempre son odiosas.

racismo cultural

José Luis Corzo

A muchos lectores de la *Carta a una Maestra* se les pasa desapercibida su principal denuncia. Parece que se trata de condenar la escuela que excluye a Gianni, el hijo de los pobres, y no evita su fracaso, en vez de ayudarlo como necesita y se merece. *Un instrumento de diferenciación, cada vez más irremediable* (39). Sin embargo, es aún mayor la denuncia de la *Carta* contra la escuela italiana, por la igualdad que pretende y logra con los triunfadores. Es mala porque arroja de sí a Gianni, pero peor aún cuando triunfa en Pierino, el hijo del doctor, un inmaduro, que ignora precisamente el inmenso mundo de los Giannis.

“El daño más hondo se lo hacéis a los escogidos... De 100 personas que Pierino se encuentra por la calle, ya tiene 40 por debajo. Después de la Escuela Media los inferiores suben a un 90 %... ¡Sería un milagro que su alma no saliera enferma! (106). El fruto de la selectividad es un fruto verde que no madura nunca (109). Pobre Pierino, casi me das lástima. Has pagado caro el privilegio. Deformado por la especialización, por los libros, por el contacto con gente toda igual” (99).

El logro de una escuela única, igual para todos hasta los 14 ó 16 años, nos parecía el culmen de la igualdad y la justicia. Pero, sin estar atentos, se nos ha convertido en una forma de selectividad indolora y cruel. Los más fuertes aprueban, los débiles repi-

ten y se van. Para corregirlo, hoy se estila la “atención a la diversidad” entre Gianni y Pierino. Puede llegar a ser la misma que llevó mil veces, so capa de justicia equitativa, a dar una escuela distinta a ricos y pobres, a blancos y negros, a urbanos y rurales, a niños y niñas y, en nuestros días, a medir el coeficiente intelectual de los alumnos. ¡Al fin y al cabo la estupidez no tiene remedio!

“En la Asamblea Constituyente quien defendió la teoría de las diferencias de nacimiento era un fascista: ‘El diputado Mastroiani, refiriéndose a la palabra obligatorio observa que hay alumnos que demuestran una insuficiencia de carácter orgánico para asistir a la escuela’ (69).

También un director de Escuela Media ha escrito: ‘Por desgracia la Constitución no puede garantizar a todos los chicos un mismo desarrollo mental, una igual capacidad de estudio, etc.’ Pero de su hijo no lo diría nunca... Sólo los hijos de los demás nos parecen tontos algunas veces. Los nuestros no. Estando cerca de ellos nos damos cuenta de que no lo son” (71).

“Cuando en la Cámara se discutió la nueva Escuela Media, ya estaba prohibido hablar mal de los pobres. No se podía más que llorar por el pobre Pierino y por el latín. El más conmovido fue un democristiano: ‘¿Por qué tenían que ser humillados los mejor dotados de inteligencia y voluntad, encerrándoles en una escuela donde tienen que cortarse las alas para seguir el vuelo de quien, por naturaleza, está obligado a proceder lentamente?’ (78).

Muchos maestros no logran quitar la razón a estos textos reaccionarios, acusados por la Carta de alta traición a los pobres. En muchos cursos de formación del profesorado nos hemos visto insistiendo en que sólo se habla de la escuela obligatoria, una enseñanza *general y básica*, como antes se decía. No de la oposición a notarías, ni siquiera de obtener el carné de conducir o de maestro.

“En el carné de conducir sed severos. No queremos que nos afeiten en mitad de la calle. Lo mismo vale para el farmacéutico, el médico, el ingeniero. Se fabrican ciudadanos especializados en el servicio a los demás. Los queremos seguros” (111).

Pero el eje verdadero de esta cuestión todavía está más hondo y radica en el concepto mismo de cultura. Para unos, ésta equivale a los conocimientos establecidos por la escuela y atestiguados por las buenas notas. Culto es el que sabe lo que hay que saber, según las pautas sociales vigentes. Para otros, en cambio, el concepto de cultura arraiga en la misma antropología, en el ser del hombre, que cuaja sobre la tierra formas humanas muy diversas, al afrontar una y otra vez los mismos problemas y desafíos (como le gustaba decir a Paulo Freire): la naturaleza, la convivencia, el esfuerzo, los sexos, el amor, los ancianos, la autoridad, los niños, la muerte, el pasado



y el futuro... Afrontados y resueltos de mil maneras, dan lugar a culturas antiguas y modernas, orientales y occidentales, europeas o africanas, y a todas las demás variaciones, menos perceptibles, como la clase social o la orientación política.

En este segundo sentido, la fisionomía cultural de la escuela es más peligrosa. Sobre la base de una forma cultural indiscutible y única, genera una discriminación que excluye al ignorante y camela al triunfador.

“Toda vuestra cultura está construida así. Como si el mundo fuerais vosotros (34). [El alma de Pierino está enferma] porque los profesores le han dicho una mentira. La cultura de esos 99 no es inferior, es distinta (107). Cada pueblo tiene su cultura y ningún pueblo tiene menos que otro. La nuestra es un regalo que os hacemos. Un poco de vida entre lo árido de vuestros libros, escritos por gente que no ha hecho más que leer libros (114).

Pues bien, a la escuela le incumbe, no sólo no imponer una cultura a todos ni arrojar las del origen propio, sino enseñar en su propio seno la diversidad y la convivencia entre diferentes.

Con frecuencia, el tonto se revela listo en otro ámbito y el pasota apasionado por sus intereses familiares o sociales. Se verá muy pronto cuando se llenen nuestras aulas de magrebíes, como las aulas italianas de albaneses, o las alemanas de turcos. Por ahora ya están llenas de chicos de barrio y de salón, de ciudad o de campo, hijos de parados o de satisfechos, sin que la escuela única, igual para todos, parezca darse cuenta de ello. Demasiadas veces resuelve las desigualdades con la exclusión escolar, con el fracaso. Luego, la vida reunirá a los diversos y, menos mal, hará triunfar a muchos fracasados y fracasar a más de un triunfador.

“La verdadera cultura, la que todavía nadie ha poseído, se compone de dos cosas: pertenecer a la masa y poseer la palabra... Gianni es un desgraciado porque no sabe expresarse; afortunado él, que pertenece al gran mundo. Hermano de toda África, Asia y América Latina. Conocedor desde dentro de las necesidades de la mayoría. Pierino es afortunado porque sabe hablar. Desgraciado porque habla demasiado. Él, que no tiene nada importante que decir; que sólo repite cosas leídas en los libros, escritas por otro como él. Él, encerrado en un grupito refinado, fuera de la historia y de la geografía. ...Una escuela que selecciona destruye la cultura. A los pobres les quita el medio de expresión; a los ricos, les quita el conocimiento de las cosas... La escuela selectiva es un pecado contra Dios y contra la humanidad. Pero Dios ha protegido a sus pobres. Los queréis mudos y Dios os ha hecho ciegos” (107).

Contra la discriminación de los tontos, la escuela obligatoria ha de ofrecer a los chicos, más que una cultura del saber, una cultura de relaciones humanas: entender a todos y explicarse ante cualquiera. Entenderlo todo (cuanto en la vida nos desafía) y buscarle respuestas con los otros. Para empezar, una tarea colectiva en la que han de hacerse cargo unos de otros, porque la convivencia es el primer desafío.

Me han dicho que en Japón, antes que se desate la carrera laboral de unos contra otros, no hay niños sueltos durante la enseñanza obligatoria, sino grupos. Colektividades que han de convivir y resolver juntas sus problemas (incluso la limpieza del aula). Merece ser verdad. Aquí en España, la corriente educativa neoliberal, ahora de moda, pretende que se defina cada centro y la gente elija. Tal vez, alguno pueda identificarse por su ¡pluralismo intercultural! ■

Las **herramientas** de Educar(NOS) son para trabajar lo concreto. Cada número de la revista ha salido con sus herramientas... y los lectores se saben muchas más. No son recetas, ni toca-sana, pero se pueden aplicar, adaptar y volver a inventar en nuestros problemas de la diversidad; cuya primera herramienta es no catalogarla a la ligera y aceptarla.

1. Mejor Imposible (As Good As It Gets) EUA, 1997.

Una propuesta de trabajo para disfrutar pensada por Adelaida y Antonio Oria de Rueda

Una mala bestia, se dedica a poner a parir a todo bicho viviente que osa cruzarse en su camino entre su apartamento en Manhattan y su restaurante favorito. Cada palabra es un escupitajo. Así que nadie le contesta. Pero un perro feo y pequeño aparece en su vida. Melvin empieza a fijarse en él.



Fotograma de "Mejor Imposible"

Te vas a ver esta película con cuatro amigos. Se puede sacar del video club. La actividad que se propone aquí es para adultos. Hay que emprenderla con un grupo de amigos o compañeros de curro. Para empezar, es preciso que cada un@ piense en alguien concreto que sea distinto –y que su diferencia le provoque una dificultad de comunicación, de relación. Entonces, se trata de contárselo a los demás, recreándose en la definición de la diferencia. Se trata de una charla sobre lo que no podemos comprender en los demás.

Luego, veis la peli. Lo mejor es liberarse de su ritmo y pararla siempre que alguien quiera decir algo. Una buena fuente de discusión puede ser la crítica sobre el guión. Por ejemplo, ¿es plausible el hecho de que Carol pueda enamorarse de un tipo así? Otra forma de montárselo es parar la trama en los momentos en que aparece una reacción inesperada –por ejemplo, cuando Melvin se pase un montón– y predecir cuál puede ser el resultado. Bueno, esta fase

depende del grupo, pero es interesante tener en cuenta cómo está contado cada paso. Hay momentos que piden parar: cuando Melvin le pide al perro que no sea como él. Cuando están viajando los tres y Melvin intenta meter baza.

Y luego, ¿qué es lo que le hace falta a una mala bestia para dejar de serlo? Y antes de eso, ¿qué es una mala bestia? Y una muy buena, ¿de qué forma concreta cada uno somos una mala bestia? ¿Cuál es mi forma especial de ser un monstruo y qué me hace falta para pasar a ser un entrañable monstruito? Para quien se indigne ante la idea de verse como un monstruo solo cabe una pregunta: ¿por qué se ríe todo el mundo ante las pasadas inmensas del protagonista? ¿Qué es lo específicamente gracioso de un animal que se dedica a insultar con brutalidad a quien se cruza con él?

Luego, ¿qué es lo que cambia específicamente en Melvin a raíz de su relación con el chuchó? O ¿por qué en esta película el raro no es el gay? O, siguiendo en esta vena, ¿qué es más raro, un psicópata obsesivo-compulsivo, un marica, o una madre soltera? ¿Son normales un médico bondadoso pero cuyas minutas no le dejan curar, o un puñado de artistas normales, sensibilísimos a todo menos a su amigo caído, o un ejecutivo superuai pero que no quiere demasiado realismo para la tarde del viernes?

O sea, que qué es ser raro. Y, sobre todo, ¿qué nos hace falta dar para empezar a comunicarnos a fondo con alguien que, por cualquier razón, no desea, no puede, no quiere, no se ofrece a comunicarse con nosotros? ¿Cuántas culturas hay en el barrio? ¿Cómo se han construido? ¿Cómo se expresan, se enganchan y se encierran? ¿Cuál es la llave universal para abrir culturas que no son nuestras, que son ajenas a cómo pensamos, a cómo vivimos?

Jack Nicholson Melvin Udall
Helen Hunt Carol Connelly
Cuba Gooding, Jr. Frank Sachs
Greg Kinnear Simon Nye
Skeet Ulrich Vincent, el chaperó
Shirley Knight Beverly (madre)

JAMES L. BROOKS (Director/Guionista/Productor)
KRISTI ZEA (Productor)
BRIDGET JOHNSON (Productor)
JOHN BAILEY, A S C (Director de Fotografía)
MARK ANDRUS (Guionista)
RICHARD MARKS (Editor)
MARK ZIMMER (Música)

2. Alegría y amor en casos graves

Tomás Santiago

No mando herramientas porque seguramente no las tengo; pero quizás ese punto 5º de la carta de Octavio podría valer...

5ª) Si yo fuera Maestro, entraría cada mañana en el aula regalando alegría, amaría tiernamente a todos y cada uno de mis alumnos. Con estos ingredientes es imposible que los niños no se me entregaran, quedando en la mejor disposición para APRENDER, que es lo propio de los animales racionales, independientemente de planes de estudio o de directrices del Ministerio, APRENDER, de la vida y para la vida.

...De hecho a mí me vale y es casi lo único que acierto a hacer bien con Ella, la niña deficiente de mi escuela. A Ella la han tratado desde eminentes doctores hasta el último mono/a recién llegado al equipo multiprofesional de la zona, y nadie tiene ni idea de lo que pasa en su cabeza, aunque lo disimulan aumentando su expediente con más y más informes, que a nadie le valen de nada (yo he optado ya por ni leerlos).

Pero de los dos, en realidad es ella la que pone más alegría y ganas, no sé si de aprender o de pasarlo bien. Yo disfruto cada vez que nos toca estar juntos. Como ni la entiendo lo que me dice, porque a todos sus problemas se le une la incapacidad de pronunciar bien las palabras, me permito el lujo de imaginarme lo que quiere decir.

Alegría, esa es la palabra más hermosa que todos deberíamos pronunciar y vivir mil y una veces en nuestras escuelas, motivos nos sobran. Porque nuestras escuelas son más bien tristes, ¿no te parece?

Esta mañana, con Susana, la PeTéte (que se lo toma en serio y todavía cree en lo que le dicen los manuales recién estudiados) dimos con la siguiente herramienta:

El zorzal y el pavo real

De un zorzal a un pavo real
que se esponja y gallardea;
le mira la pata fea
y exclama: "¡Horrible animal!"
sin ver la pluma oriental
el pájaro papanatas.
Gente que llaman sensatas
son otros tantos zorzales:
cuando encuentran pavos reales
sólo le miran las patas. (Rubén Darío)

Es la fábula de esta misma mañana en clase de Lengua con los de sexto. He tenido la suerte de releerla con Susana pensando en Ella. ¡Maestros zorzales, cuidado con las patas! ¡No las metáis tan a la ligera...!

3. A los que parecen tontos, el tiempo pleno

José Luis Corzo

Esta herramienta de la *Carta a una maestra* es casi infalible, si se usa bien. En el ámbito escolar, que no es el único de la educación, se ha conocido en España como escuela *compensatoria*; y en tiempos más remotos se llamaban *repasos* o *permanencias*. Suele tropezar con un inconveniente: que la escuela los agota a unos (los presuntos tontos) y a otros (los presuntos maestros). Por eso hay que usarla combinada con otras dos: la primera, **rehacer los procedimientos** de los chicos atrasados.

Por causas remotas, hay chicos incapacitados para preguntar abiertamente a una persona extraña, o para discutir con razones y sosiego una película o un problema, o para leer una página y enterarse o poner por escrito sus ideas... Es inútil engañarse, no es que tengan complejo de inferioridad (como decía el paciente), es que son inferiores (como aseguró el médico). Hay que recuperar los procedimientos. Sólo que de pequeños se aprendían de una forma ya irreplicable cuando los chicos se hacen mayores. ¿Quién es la guapa/o que se pone en corro con unos cuantos mozalbetes atrasados a leer en voz alta? ¿Quién el que les pone unas páginas de caligrafía, una copia o un dictado? ¿Y quién tiene la paciencia de ayudarlos a preguntar sin vergüenza y a discutir con razones y buenos modos? ¡Pues alguien habrá convencido como yo de que tales procedimientos son imprescindibles! Más aún, fin en sí mismos; es decir, que no necesitan ser instrumentos para

nada, sino crecimiento en sí de la persona. Cueste lo que cueste hay que recuperarlos. Además de herramientas, aquí hacen falta buenos artesanos con el propósito claro de no dar peces, sino enseñar a pescar. Hay que proponérselo y usar algún libro apasionante, una visita original, un ejercicio metódico entre col y col...

Yo lo sé hacer. Lo he practicado muchos años con chavalotes mayores de 14 y os aseguro que podéis creerme. Aprendí los trucos con la obsesión de hacer triunfar hasta al más tonto. Siempre lo conseguí. Hay que echarle horas y ocasiones; preferir lo hablado a lo escrito; no avergonzarse nunca de leer para ellos en voz alta, de hacer explicarse mejor al huésped abstruso y engolado, de seducirlos con teatro y apasionamiento en cada tema de interés.



El tiempo pleno asusta a los maestros. Hay un sucedáneo: combinar entre sí diversos educadores y repartirse el tiempo, para no dejar solos a los chicos cuando están a punto de perder su último tren para ser iguales, aunque diversos.

y a los pasotas, otro motor

La otra herramienta para poder utilizar el tiempo pleno, además de rehacer los procedimientos, es cambiar los motores. Creemos que a los chicos les mueve el egoísmo, el interés por ser alguien y por ser más. *Los chicos son generosos y no es fácil ser un arribista a los 13 años.* ¿Y si les propusiéramos colaborar en la liberación? ¿Luchar contra algo y contra alguien que oprime? ¿Usar la voz y la palabra a favor de los mudos?

Pero esto ya lo dijimos en *la motivación*, el primer nº de Educar(Nos) (ene-mar '98) y aquí lo hemos recordado sólo porque es inútil, si no, aumentar el tiempo de una educación aburrida ■

Para BEBER en los propios textos de Milani
nos introduce Miquel Martí, testigo
presencial de aquella escuela.

¿Chavales diferentes en Barbiana?

Miquel Martí

En Barbiana el reconocimiento de que un chaval era “diferente” (algo deficiente, más lento, gandul, etc...) llevaba a un “trato de privilegio”, con el fin de conseguir la verdadera igualdad. Uno de los principios fundamentales de Barbiana establecía que “tratar por igual a los desiguales es una gran injusticia”, un principio de sentido común, aceptado por la mayoría de los mortales, casi una perogrullada, pero que se resiste a ser integrado plenamente en el sistema escolar.

En la *Carta a una maestra* podemos leer: “El que se encontraba sin fundamentos, o era lento o gandul, se sentía el preferido. Parecía que la escuela era toda para él solo. Hasta que no había entendido una cosa, los otros no seguían adelante”. Entre un montañés y un campesino, el privilegiado era el montañés. Entre un campesino y un obrero, el privilegiado era el campesino. Entre un infradotado y un genio, el privilegiado era el infradotado. Éste era el “clasismo” de Barbiana, que escandalizaba a algunos, pero que propugnaba una pedagogía de la solidaridad y de la verdadera igualdad.

En Barbiana había chavales diferentes, en el sentido que le damos actualmente entre nosotros, pero jamás se utilizó la palabra “diferente”. Todos los que pasamos por Barbiana recordamos con emoción y ternura a Marcelo, el más preferido de Don Milani, porque era el más desfavorecido. Tenía serias deficiencias psíquicas y físicas, pero siempre hizo la vida normal de un alumno como los demás y siempre fue considerado por todos como uno más.

En mi primera visita a Barbiana, Don Milani observó que no me había pasado inadvertida la deficiencia de Marcelo y me dijo: “Tú debes pensar que es un cretino, ¿verdad? Pues, mira, de algunas cosas sabe más que tú. Por ejemplo, sobre el adulterio, el divorcio, el abuso de menores, ya que lo ha experimentado en carne propia. ¿Ves? ¡, es igual que tú”.

En Barbiana, sin proponerse ninguna pedagogía especial, se combinaban perfectamente los aspectos individualizados y comunitarios. Se conocía cada alumno de cabo a rabo y se le proponía lo que le convenía y lo que era capaz de hacer. Había un sistema especial para Gianni, otro para Sandro y otro para Marcelo, y así con todos. Era la pedagogía de la madre, que nunca considera tonto o diferente a su hijo; era la pedagogía del sentido común, tan alejada desgraciadamente de nuestras escuelas.

Jóvenes de montaña y jóvenes de ciudad

Lorenzo Milani

*Se trata de una carta al director del **Giornale del Mattino**, Ettore Bernabei, fechada el 28.3.1956 y publicada en el periódico el 20.5.56. El texto en LPB, 53-60.*

“(... ...) ¿Tú te crees que uno de mis chavales de montaña va a tener un número de conocimientos muy por debajo que el de uno de ciudad de su misma edad?

Diez años de ojos abiertos ante el mundo por un chaval, son tan diez años aquí en el Monte Giovi como ahí en vía Tornabuoni. Y durante el mismo tiempo en que vuestros hijos posaban sus ojos sobre un montón de cositas escogidas, los míos no los tenían cerrados ni una pizca y los posaban sobre otras cosas.



Los vuestros conocen los dinosaurios y el puma, pero no distinguen un gazapo de una hembra. Los míos no saben los colores del semáforo, ni si un grifo gira a derecha o izquierda, pero para compensarlo saben todo sobre la vida del bosque, con sus infinitos nidos, reptiles, plantas, y durante el cambio de las estaciones y las horas.

Créeme, diez años valen lo que diez años. De acuerdo que sobre los libros hay una *concentración* de observaciones que con sólo nuestros ojos no se logra alcanzar. Pero aquí, en compensación, en el gran libro del bosque y del campo, hay una *concreción* de observaciones, que no se logrará jamás sobre los libros.

Además del libro del bosque está también el de las familias. Sobre las familias y sus leyes y relaciones, sabe mucho más un chico de aquí que uno de los vuestros. Pasa un entierro y no sabéis quién se ha muerto, cómo ha muerto ni si ha dejado tras de sí llanto y pleitos. Así que ¿qué vais a saber de la vida, fuera del reducido círculo de vuestra casa o de los libros que leéis y os engañan, porque habitualmente están escritos por gente aislada en su agujero como vosotros?

Todo este discurso nada más que para concluir que a priori es de suponer que, por ejemplo, un leñador de veinte años tiene una riqueza de conocimientos y una visión del mundo como la de un universitario de veinte años. No quiero decir igual, pero equivalente sí. Más rica por una parte, más pobre por la otra. En conclusión: con certeza, no inferior. Más aún, si tuviese que decir mi opinión, me inclino a pensar que, más bien, Dios habrá querido dar algo más al desheredado que al otro: en sentido común, equilibrio, realismo, etc.

Pues bien, ahora, a estos dos hombres, de los que estamos seguros que uno no es inferior al otro en su riqueza interna, pongámoslos frente a frente a discutir; o bien, frente a los problemas cotidianos que impone la vida moderna; y veremos a mi hijo caer al primer golpe: humillado, zarandeado mil veces por el primer presumido estudiantillo urbano.

¿Acaso es que un semáforo o un grifo (obras humanas) valen más que el bosque (obra de Dios)? ¿Hay acaso entre los conocimientos una jerarquía de valores? ¿Algunas, las de la ciudad, nobles y útiles, y otras, las del bosque, innobles y hueros? Si hubiera que hacer tal jerarquía, querría que los conocimientos del bosque pasaran por delante de los de un programa de TV, o del último invento americano para hacer la vida cómoda y no viril. Pero esa jerarquía no existe. El saber siempre es noble cuando se trata de conocer la creación de Dios.



Así que estoy seguro de que la diferencia entre mi hijo y el vuestro no está ni en la cantidad ni en la calidad del tesoro encerrado dentro de la mente y el corazón, sino en algo que está en umbral entre el dentro y el fuera, o mejor, que es el umbral mismo: la Palabra.

Los tesoros de vuestros hijos se expanden libremente por esa ventana abierta de par en par. Los tesoros de los míos están aprisionados dentro para siempre y esterilizados. Así pues, lo que a los míos les falta es sólo eso: el dominio de la palabra. De la palabra ajena, para aferrar su íntima esencia y su precisos límites; y de la propia, para que exprese sin esfuerzo ni traiciones las infinitas riquezas que el pensamiento encierra.

Hace ocho años que doy escuela a campesinos y obreros y ya he dejado casi todas las demás materias. No hago más que lengua y lenguas. Me remonto diez o veinte veces por noche a las etimologías. Me paro en las palabras, se las disecciono, se las hago vivir como personas que tienen nacimiento, desarrollo, transformación y deformación.

Los jóvenes no quieren saber de este trabajo durante los primeros años, porque no captan a la primera su utilidad práctica. Luego, poco a poco, prueban sus primeras alegrías. La palabra es la llave encantada que abre cualquier puerta. Alguno cae en la cuenta al enfrentarse con el libro del motor para el carné. Otro, entre las líneas del periódico de su partido. Un tercero se mete con los novelistas rusos y los entiende. Todos ellos se han dado cuenta en la plaza del pueblo y en el bar, donde el médico charla con el farmacéutico en voz alta, llenos de vanagloria. De sus palabras ya cogen hoy el sentido y todos los matices. Se dan cuenta ahora de que sólo expresan un pensamiento que a fin de cuentas no valía tanto como parecía ayer, sino más bien poquito. Los más atrevidos han probado incluso a meter baza. Empiezan por enclavar al charlatán con las propias palabras que ha dicho.

“Palabras como personajes” se llama una de tus columnas periodísticas. Pues éste es precisamente mi ideal social. Cuando el pobre aprenda a dominar las palabras como personajes, la tiranía del farmacéutico, del mitinero y del administrador se romperá.

¿Una utopía? No. Y te lo explico con un ejemplo.

Cuando hoy un médico habla con un ingeniero o un abogado, discuten de igual a igual. Pero no porque sepa cuanto ellos de ingeniería o de derecho. Habla de igual a igual porque tiene en común con ellos el dominio de la palabra. Pues bien, a esta igualdad se puede llevar al obrero y al campesino sin que la sociedad se derrumbe. Siempre habrá obreros e ingenieros, no hay remedio. Pero esto no comporta de hecho el que se perpetúe la injusticia actual por la que el ingeniero deba ser más hombre que el obrero (llamo hombre a quien es dueño de su lengua). Ésta no forma parte de las necesidades profesionales, sino de las necesidades vitales de cada hombre; del primero al último que quiera llamarse hombre. (...)” ■



H
a
c
e
n

c
a
s
o

Podrían no hacer ni caso, pero algunos lectores responden con sus observaciones y propuestas al CASO ABIERTO en el número anterior. Hablaba del papel educativo de la actualidad y de los medios de comunicación que nos la traen. Muchas veces los medios se yerguen en sí mismos y ya lo de menos es lo que nos cuentan... pero ese era el problema.

*1. Un filósofo avisa: a la educación del capitalismo le importa poco la actualidad.
(Por Javier Álvarez)*

No te excluyas de una escuela que te excluye

El rasgo dominante de la cultura de nuestra época en una actitud de conformismo y además de miedo. Un análisis del mundo de la educación nos da una radiografía fiel. La realidad ha sido fragmentada y por un fragmento pretende llegar a la totalidad. Al fin se impone una única manera de ver el mundo.

La involución organizada del capitalismo ha conquistado también todas las fuentes de la educación y de la cultura. El progreso, sin la asistencia de la razón, conduce a la aparición de la nueva teología que padecemos: la infinitud del consumo, que dicta las leyes y rige todos los territorios. Así es como se desarrolla toda una filosofía del pragmatismo y, con ella, de la competitividad.

La función de la educación sigue siendo la de siempre: representar una forma de la realidad del mundo en que vivimos. No se puede pedir al profesor que viva al margen de la sociedad mercantil; lo que le obliga a producir más y más para satisfacer al mercado. Apenas queda una meditación lenta. El discurrir por el espacio es un deambular de miradas que necesitan de una descripción.

Hemos sustituido el concepto del espacio por el del tiempo. En el tiempo todo está empaquetado, como el ordenador, por ejemplo, donde tienes un programa en el que todo esta prefigurado. De manera que hemos sustituido la inteligencia y la mano por un aparato velocísimo, sobrecogedor. Llegamos así a un pensamiento de conmutaciones: combinaciones de piezas, hechas en un mínimo tiempo, para componer un "producto".

La educación era un concepto muy antiguo. Luego, ha venido la educación función, la educación herramienta, la educación instrumento: un objeto fantástico para el capitalismo.

Pero al final, así, nos quedamos sin belleza y sin función.

2. Un estudiante de magisterio, recién acabadas sus prácticas, y voluntario en un poblado del sur de Madrid, reacciona contra nuestro número anterior: la escuela no es así. (Por Marcos Ortega).

La escuela una tuerca más?

En estos tiempos parece que la "conciencia mágica" (de Paulo Freire) es algo generalizado: considera los hechos como algo superior ante lo que hay que someterse con docilidad y cruzarse de brazos. Una "conciencia crítica" y humanizadora parece algo pasado de moda o absurdo. Así que la escuela parece dormida, bajo el manto de una supuesta reforma. No hace falta ser pedagogo o maestro para darse cuenta de una de las más trágicas funciones que los colegios realizan:

Por un lado, callan a los que más necesitan gritar, los alumnos de zonas marginales. Para ellos la escuela no es más que una obligación legal, que los padres han de asumir por defender la custodia de sus hijos. Estos alumnos, además del fracaso escolar por no alcanzar el título de la enseñanza obligatoria, que ya les cierra muchas salidas laborales, sufren otro fracaso, quizás mayor, cuando logran el título: la mayoría carece de gran parte de los conocimientos y habilidades teóricamente supuestos. ¡Eso, después de haber pasado muchas de sus jornadas escolares en el fondo de la clase y haber visitado asiduamente el despacho del jefe de estudios por mil trastadas cometidas, tal vez fruto del aburrimiento y el tedio!

Para estos alumnos, situarse delante de un libro o de un periódico no es evidentemente una tarea fácil, ni mucho menos atractiva ni enriquecedora: demasiado lejos de su vida, ya anulada en una faceta tan humana.

Por otro lado, la escuela abre el camino del conformismo a los pocos alumnos privilegiados que gozan de todo tipo de bienes materiales y humanos, y les inculca una dinámica

arribista y competitiva; en ella el otro no es más que un objeto y nunca un sujeto; y el nosotros nunca entra por la puerta de las aulas, donde se fomenta un individualismo mezquino y deshumanizante.

Todos salen perdiendo, todos se empobrecen y todos se hacen menos persona, empezando por el maestro, que bien podía ser sustituido por un guarda jurado con magnetofón en la mano para repetir las mismas lecciones de siempre, tan alejadas de la vida.

¿Por qué entonces seguir con esta pedagogía neodarwinista, en la que incluso los elegidos, los que aprueban y sacan nota, se empobrecen y fracasan en la asignatura de ser persona? ¿Será acaso la escuela una tuerca más para generar las diferencias sociales, creadas o no en este mundo descentratizado en otros cuatro mundos? ¿No es la escuela precisamente una de las mejores herramientas para la concientización de la realidad y para ser más personas tanto los maestros como los alumnos? ¿Qué formación humana se puede buscar desde un planteamiento tan desintegrador, parcelario y selectivo?

CURSOS DE VERANO DEL GRUPO MILANI

Profesores del Grupo Milani impartirán este verano dos cursillos de interés para los lectores de Educar(Nos). Tendrán lugar en Madrid y en colaboración con el ICCE (Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación) c/ Eraso, 3. 28028 Madrid (Tfno. 913611052), con créditos del MEC. La matrícula de 17.500 pts. tiene una reducción de 5.000 para los suscriptores de Educar(Nos).

1. Composición colectiva de textos: Construcción del aprendizaje (3 créditos)

Profesores: Tomás Santiago y José Luis Corzo del Grupo Milani.

Del 30 de junio al 3 de julio, mañana y tarde (de 9 a 14 y de 17 a 20 horas).

Características: Se pretende experimentar un ejercicio absolutamente creativo y constructivo del aprendizaje, sin más lugar para la transmisión de saberes por parte del profesor, que el procedimiento del trabajo.

1. Objetivos:

1. Desarrollar el convencimiento de que el saber se descubre y se construye con el significado de las cosas y eso conlleva una actitud docente específica.
2. Verificar en la práctica la eficacia de un método de escritura colectiva de textos, sin previo conocimiento del contenido.
3. Asistir y observar el nacimiento del "nosotros" en el ejercicio de redacción colectiva.

2. Contenidos

1. Teoría y filosofía de la palabra, el concepto y la idea, y su papel en la cultura y desarrollo personal y social. Repercusiones pedagógicas y didácticas: Pedagogía liberadora de Paulo Freire.
2. El método de la escritura colectiva en Celestin Freinet, Mario Lodi y Lorenzo Milani.
3. Aplicación de este procedimiento en la escuela de Barbiana.

3. Metodología

Tras la comprensión teórica de los contenidos 1 y 2, desarrollo práctico de las distintas fases del método: A) Elección del tema B) Acumulación, clasificación y ordenamiento de ideas y capítulos C) Discusión del contenido, investigación, simplificación, eficacia y belleza de la redacción.

2. El método del caso: Estrategias para el diseño multimedia como recurso didáctico en la FP (4 créditos).

Profesor: Antonio Oria de Rueda

Del 9 al 15 de julio, a media jornada (de 9 a 14 horas).

1. Objetivos:

Capacitar al profesorado para la elaboración didáctica de un caso a estudio de su respectiva especialidad profesional y prepararlo para su edición en un soporte multimedia.

2. Contenidos:

1. El método del caso como recurso didáctico en la FP específica: implicaciones para el diseño. La adquisición de las habilidades complejas en el entorno educativo.
2. La estructuración didáctica del estudio del caso: valor específico de las herramientas siguientes: vídeo lineal, no lineal, información esencial incorporada al paquete, acceso a recuperación de información a través de Internet, procesos de simulación e interactividad, la discusión electrónica.
3. La preparación del caso para su edición multimedia. El briefing, al plan de producción, el diagrama de flujos, el diseño sobre papel, el prototipo y el test de usuario.

3. Metodología:

El curso está basado en exposiciones de contenidos, sesiones participativas y en realizaciones prácticas de la teoría, con el apoyo de los medios técnicos necesarios. Al principio del curso se entrega un dossier con el material elaborado por el profesor.

CONTINUÁN LAS EDICIONES DE CARTA A UNA MAESTRA

La Editorial PPC ha hecho una segunda edición de *Carta a una Maestra* en diciembre de 1998. Los duendes de la imprenta habían secuestrado un párrafo esencial. Una errata inexplicable en la página 87 ha impedido a los lectores -durante cuatro ediciones (desde la sexta de Hogar del Libro en Barcelona y la primera de PPC en el 96)- entender el trato a la **diversidad**, esencial en la Carta. Decía así: "Lucharíais por el niño que tiene más necesidad, dejando al más *abandonado*, como se hace en todas las familias. Os despertaríais por la noche pensando en él..." Nadie se dio cuenta de que se trataba, en todo caso, de abandonar un poco al más *afortunado*.

HAY UNA GUERRA EN LOS BALCANES

Los educadores, padres, profesores y adultos en general, están abrumados y desconcertados, sin saber qué decir a los chicos y chicas de su casa, su clase o su plaza... porque hay un señor tan malo llamado Milosevic, que está exterminando a los kosovares albaneses y expulsándolos de Kosovo; y hay una OTAN tan buena que no ha tenido más remedio que bombardear Serbia y su capital Belgrado (patrimonio cultural de la humanidad). También nosotros estamos en guerra. Si estas verdades encadenadas, no han convulsionado tu ambiente educativo, escribe urgentemente a Educar (NOS).

EL DIRECTOR DE EDUCAR(NOS) PROPONE UNA SALIDA PARA LA RELIGIÓN

En el reciente simposio sobre *El hecho religioso en el sistema educativo español*, organizado por el Instituto Fe y Secularidad y en el que han participado conocidos intelectuales y políticos de izquierda y derecha, católicos y laicos, como Gómez Llorente, Amando de Miguel, Victoria Camps, Herrero de Miñón, Adela Cortina y otros, bajo la presidencia del jesuita Gómez Caffarena, la ponencia marco del simposio ha estado a cargo de José Luis Corzo, catedrático de Pedagogía de la Religión. Se trataba de desatascar el estudio escolar del hecho religioso, hoy en manos exclusivamente de la Iglesia católica o las demás jerarquías confesionales españolas, con oposición de los padres agnósticos que ni siquiera quieren una materia alternativa para sus hijos. De esta forma quedan muchos frentes educativos sin cubrir y son muchos los que dentro y fuera de la Iglesia ven posible unir en una nueva área el estudio de textos religiosos universales, el conocimiento de las corrientes religiosas mundiales, el aprecio por los símbolos religiosos cristianos compactados en las distintas culturas hispanas, junto a los aspectos morales y éticos de nuestra sociedad. Lo espinoso del tema no impidió el notable esfuerzo de diálogo e integración de posturas que proponía la ponencia marco.

<Teneis el texto completo de la ponencia en la página web de Educar(NOS)>



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 (prof. realización televisiva y multimedia, ZA), 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), Javier Álvarez (periodismo, SA).

Si quieres más ejemplares gratis de promoción de Educar(NOS), para tí o tus amigos, pídelos al MEM. Y si quieres colaborar colabora ya.

Escribe a: <charro@redestb.es> o a MEM C/ Santiago 1, 37008 Salamanca



Plan de Escuelas
Asociadas a la UNESCO