



EducarCNOS

Nº 101. II época. 1 (2023)

Caso abierto (M.Moreno, J.Ruiz y R.Carretero) **Lo Oficial** (A.Díez) **Ojo al dato** (J.L.Veredas) **El Eje** (J.E.Abajo y V.de la Torre) **Herramientas** (P.Vilaseca e I.Ibarrondo) **Para Beber** (L.Milani) **Hacen Caso** (P.Conde, J.Hernández, R.García, M.Patacchiola y P.Aguado) **caja baja** (Redacción)

ESCUELA INCLUSIVA

ESCUELA SEGREGADA



Nº 101 (II época). 1 (2023)

ÍNDICE

Editorial	2
Caso abierto:	3-4
1 <i>Informe de los padres de Hugo Ruiz Moreno, Marta Moreno y Javier Ruiz (C)</i>	
2 <i>Sin SUS palabras, Rafael Carretero (S)</i>	
Lo Oficial:	4-8
<i>De la exclusión a la inclusión, Alfonso Díez (SA)</i>	
Ojo al dato:	9
<i>¿Se parece a tu clase?, José Luis Veredas (SA)</i>	
El Eje:	8-11
<i>Inclusión en los papeles y segregación en la práctica: ¿el doble lenguaje es la solución?, José Eugenio Abajo (BU)</i>	
<i>La inclusión celebrada y la segregación oculta, Valentina de la Torre (SA)</i>	
Herramientas:	12-15
1 <i>Escuela inclusiva y evaluación: tres propuestas preliminares, Pere Vilaseca (B)</i>	
2 <i>Mejorar el sistema educativo vasco. Lo que puede estar en nuestras manos, Igor Ibarrondo (BI)</i>	
Para Beber:	16-17
1 <i>A Francesca y Luciano Ichino, Lorenzo Milani</i>	
2 <i>A Aldo Capitini, Lorenzo Milani</i>	
Hacen caso:	18-22
<i>¡Temo ese momento!, Pilar Conde (SA)</i>	
<i>Antioda a la normalidad, Jorge Hernández (SA)</i>	
<i>La inclusión en la FP, Roberto García Montero (BI)</i>	
<i>De Roma a Gerena con don Milani, Miriam Patacchiola (SE)</i>	
<i>101, seguimos adelante..., Pedro Aguado (IT)</i>	
caja baja:	23-24
1 <i>¡Muchas, muchas, gracias!</i>	
2 <i>Exposición "Centenario de Lorenzo Milani, maestro de Barbiana", Redacción</i>	
Contraportada: <i>Premio Milani</i>	
Ilustraciones: <i>María Riesco Hernández (SA)</i>	
Maqueta: <i>Tomás Santiago (SA)</i>	

Desvelamos un secreto. Este número de **Educar(NOS)** iba a tratar en un principio sobre la **ESCUELA INCLUSIVA**. Según hemos ido recibiendo las colaboraciones de nuestros amigos se ha transformado en la **ESCUELA SEGREGADA**.

Podemos asegurar que no es por pesimismo de los que aquí escriben. Al contrario, son gente entusiasta en sus distintas escuelas, tocan realidad y están muy bien informados.

Quitando la historia de lucha por la inclusión de los alumnos con discapacidad, una lucha de éxito en nuestro país, sabiendo lo mucho que queda por conseguir, en el resto de ámbitos no se aprecian avances sino estancamiento o retroceso ¡y todo el mundo tan contento! Por cierto, hemos preferido dejar el ámbito de los alumnos con discapacidad para un futuro monográfico.

La inclusión ahora es el modelo (ha de serlo), por historia, por ley (LOMLOE, Constitución, Declaraciones, Tratados y Convenciones internacionales), por justicia y por ética, que obliga a los Estados a su cumplimiento en sus respectivos planes educativos, con los ajustes adecuados y los apoyos necesarios.

La segregación escolar es un daño colateral intolerable desde cualquier punto de vista, sobre todo constitucional y pedagógico. Se reproduce en función de aspectos de tipo socioeconómico, discapacidad, etnia y género, no sólo del ámbito de la discapacidad, ineficazmente afrontados desde el sistema educativo, el cual acaba generando más fracaso escolar, más abandono temprano de los estudios obligatorios, y, en consecuencia, más marginalidad social. Ámbitos que son los verdaderos olvidados de la inclusión.

Una solución utópica se propone un plazo (¿10 años en la ley?) para que a la escuela no la reconozca ni la madre que la parió: ilusionar y formar maestros y profesores, nuevo currículum, nuevos medios, nuevas estructuras espacio-temporales, nuevas ratios, nuevo personal...

Mientras tanto, desde una mirada "milaniana", podremos constatar las segregaciones sociales y escolares y, ante ellas, destinar los mejores profesores, los mejores medios, los mejores métodos... al servicio de los peor parados, para compensar, como es de justicia, las desigualdades de origen.

Una premisa: en todo camino de inclusión los alumnos han de participar en clase, ser protagonistas de su propio aprendizaje y también aprobar, con los apoyos necesarios, pero sin regalarles nada.

2023 año Milani

Este año es el centenario de Lorenzo Milani (1923-1967). Desde el Grupo Milani lo estamos celebrando. Estaría bien que empezaras la lectura de este número por las últimas páginas, por "cajabaja". Toda una invitación a tu participación.

<http://www.amigosmilani.es>

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

Tfños: 923 22 88 22,
91 402 62 78

Buzón electrónico:
grupomilani@movistar.es

Director: José Luis Veredas.

Consejo de redacción:
Alfonso Díez, Tomás Santiago,
Jorge Hernández, Manu Andueza.

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 €



El dilema está sobre el tablero: el chaval ha de acoplarse a la escuela o le toca a la escuela adaptarse a cada chaval.

INFORME DE LOS PADRES DE HUGO RUIZ MORENO

Marta Moreno y Javier Ruiz (C)

[En el informe, real, se han modificado todos los nombres de personas y lugares a excepción de la Casa Escuela Santiago].

Ya que desde esta Unidad de Valoración se precisan todo tipo de informes que puedan ayudar a estimar si Hugo merece la renovación de su grado de discapacidad, consideramos que, como padres de Hugo Ruiz Moreno, nuestro testimonio puede ayudar a aportar más luz a la inspección de su caso y les rogamos sea tenido en cuenta.

Adoptamos a nuestro hijo a la edad de tres años y medio. La adaptación fue extremadamente difícil, fundamentalmente en el ámbito escolar, donde nunca llegó a fraguar. A los seis años experimentó la primera expulsión del centro al que asistía. En paralelo sufrió severo bullying por parte de otros niños. A partir de ahí se encadenaron las expulsiones y los cambios continuos de centros escolares. Con nueve años apenas podía compartir aula con otros niños y se le internaba con escasa fortuna en una clase donde le atendía el correspondiente maestro de guardia. Casi siempre los padres debíamos recogerlo en condiciones lamentables y llevarlo a casa. Algunos días acudía a un programa de Intervención para alumnos con TDAH de la Xunta en La Coruña (bajo la dirección del terapeuta familiar Juan Carlos Alonso Muñoz). Con once años el centro escolar al que asistía, y tras varios episodios graves de agresión física a otros niños, se nos conminó a los padres a solicitar a la Delegación Provincial de Educación de La Coruña un profesor particular para que atendiera algunos días a Hugo en casa y que de ese modo no tuviera que asistir al centro.

Entre los seis y los once años, el niño fue internado hasta en cinco ocasiones en la unidad de salud mental infanto-juvenil del Hospital Hipócrates de La Coruña. Desde allí se le constató un trastorno de control de

impulsos, un trastorno de vinculación de la infancia desinhibido y un trastorno de déficit de atención e hiperactividad con severas descompensaciones en su psicopatología.

Asimismo, se puso en evidencia que el niño mostraba una hipersensibilidad desproporcionada que le llevaba a interpretar como hostil y amenazador cualquier apercibimiento directo y sin previa explicación por parte de las personas que le rodean, así como un impedimento para entender los principios que rigen las relaciones sociales entre personas, de ahí su imposibilidad para generar relaciones fructíferas con sus compañeros a medio o largo plazo. Dado que es en el ámbito escolar habitual el marco donde dichas habilidades se ponen en juego de una manera preponderante, la adaptación de Hugo a este medio le resultó siempre imposible, encadenando casi a diario situaciones de descontrol con severa heteroagresividad.

Ante la falta de una respuesta eficaz desde las distintas instancias educativas nos vimos forzados a cambiarlo continuamente de centro escolar, con el desgaste y daño psicológico que esto ha supuesto para nuestro hijo Hugo durante su corta vida. La presión tanto de los padres de otros niños afectados por la conducta de Hugo en el entorno escolar, la de los profesionales de los propios centros escolares e incluso la de nuestro propio hijo, desamparado por unas autoridades que no daban respuesta a tanto sufrimiento, nos apremiaron a buscar un centro privado donde el niño pudiera recibir una atención complementaria a su educación reglada, una atención especializada y específica con profesionales volcados en su problemática, asesorados por los numerosos médicos, psicólogos y agentes sociales que han tratado a Hugo durante todo el complicado periodo de su infancia y

C
A
S
O

a
b
i
e
r
t
o



adolescencia.

Tras el último ingreso en la Unidad de salud mental infanto-juvenil ya citada y varios episodios en los que intervino la policía, Hugo fue admitido a los once años en régimen privado de residencia en la Casa Escuela Santiago. Allí se encuentra desde diciembre de 2014.

Dada la obligatoriedad de que Hugo esté escolarizado, se le matriculó en 2015 en el Instituto Adela Lastra de Salamanca donde comenzó a cursar 1º de la ESO. El Instituto se mostró en todo momento positivamente colaborativo y afectivo con el niño, desarrollando un protocolo específico para él, a fin de afrontar los frecuentes sucesos de heteroagresividad que protagonizaba en el Centro. Finalmente, durante el curso escolar 2017-18 y ante un severo hecho de descontrol muy virulento, Hugo fue expulsado.

Tras varias reuniones con la Inspección Educativa se consiguió que Hugo no fuera matriculado en un nuevo Centro y que fuera atendido educativamente por los profesionales de la Casa Escuela. En un acuerdo con las

autoridades educativas pudo permanecer aquí adaptándosele el currículo escolar a sus necesidades.

Tan solo reseñar que el pasado curso, Hugo insistió en matricularse en el IES Tentenecio de Salamanca para cursar la FP Instalaciones de telecomunicación. Lejos de un entorno que conoce su discapacidad y le ayuda constantemente, Hugo fracasó en su intento de acoplarse a una enseñanza que pasa por alto sus necesidades.

Queremos finalizar rogándoles que tengan en cuenta el coste emocional que ha supuesto para él y para nuestra familia durante todos estos años tener a Hugo alejado de nosotros. Es, y ha sido, sumamente sangrante vivir con esta decisión, si no fuera porque aquí, en la Casa Escuela Santiago, Hugo ha encontrado la comprensión, tratamiento, cariño y dedicación que precisa, dadas sus evidentes carencias. Solo en un entorno protegido y adaptado a él tiene nuestro hijo cabida.

Muchas gracias.

Los padres: Marta y Javier.

Sin SUS palabras

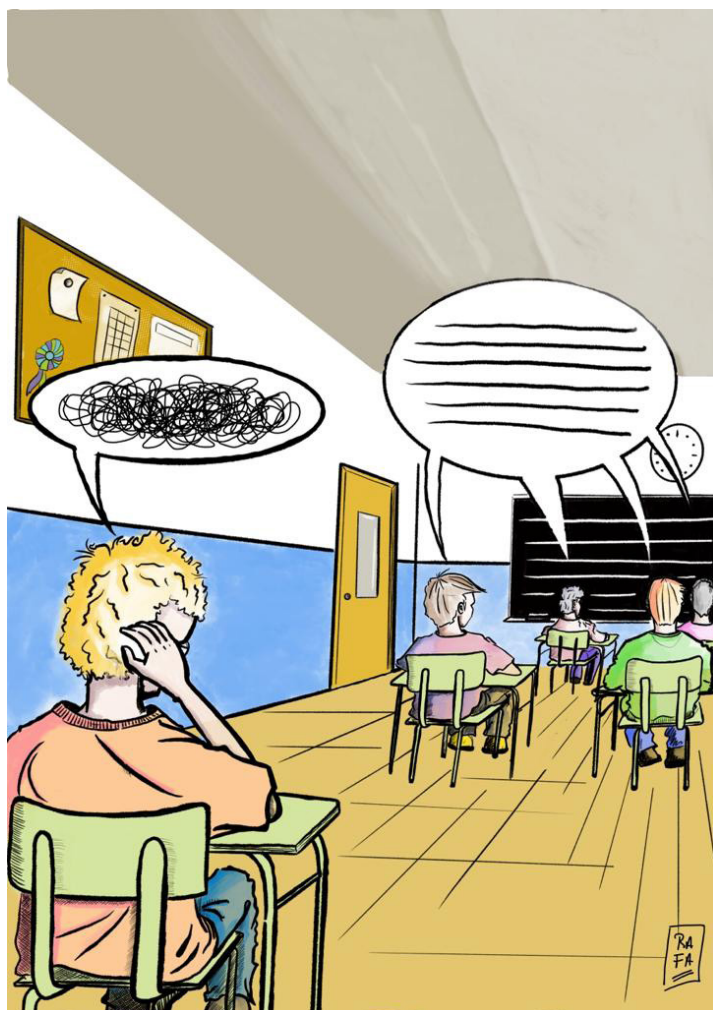
Rafael Carretero (S)

Pedimos a Rafa, actual maestro de primaria en Villacarriedo, antiguo sufriente de dislexia y de escuela, que nos relatara su experiencia para el caso abierto y nos contestó:

***“mejor os lo dibujo,
sin palabras”.***



Así se hizo





Para que el camino de la exclusión a la inclusión socioeducativa no se quede en retórica bienintencionada, además de buenas leyes se necesitan los mejores maestros y recursos adecuados que lo hagan realidad.

De la exclusión a la inclusión

Alfonso Díez (SA)

1.- Antecedentes, leyes y tratados

En el ámbito educativo se suele percibir con gran claridad el desajuste entre los deseos y la realidad. Sabemos que el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades no están garantizados universalmente, por mucho que estén recogidos en normas tan importantes como la **Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 8.12.1948)**, en la **Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 20.11.1959)** y, justamente treinta años después, en el documento de la **Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 20.11.1989)**, en el que se reconoce: «La educación del niño debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades» (Art. 29). Aquí, en España, en las postrimerías del franquismo, la **Ley General de Educación (1970)** supuso un punto de inflexión en lo que al sistema educativo se refiere y en el asunto que nos ocupa, porque, reconociéndolo, alude al carácter selectivo del sistema, y, en consecuencia, aboga por la integración y promoción social. Así en su **Preámbulo** concluye: «Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles». Posteriormente, la **Constitución Española (1978)**, en el art. 27 abunda en lo mismo: “1. Todos tienen el derecho a la educación. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

El Gobierno socialista de Felipe González aprobó en 1985 la polémica **Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)** la cual sentó las bases de la reforma educativa del gobierno, explicitada en la **Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)**. Por primera vez abordó la cuestión de la diversidad del alumnado y del alarmante fracaso escolar, que alcanzaba en esa época escandalosos porcentajes superiores al

35%, lo que dio lugar a los famosos **Planes de Atención a la Diversidad** (Alumnado Extranjero y de Minorías, Alumnado con Superdotación Intelectual, Orientación Educativa, Prevención y Control del Absentismo Escolar y Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales), así como la potenciación de la **Educación Compensatoria**, implantada años antes por Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, para “compensar a todos aquellos que tradicionalmente han sido marginados por el propio sistema”, como era el caso del alumnado de etnia gitana y del medio rural.

Con la llegada del Partido Popular al Gobierno en 1996, la oposición a la LOGSE se hizo más evidente, rechazando especialmente la política de compensación de desigualdades y el principio de la **comprensividad educativa**. Se puso el acento en la **localidad** con el argumento de que dicha ley al “igualar por abajo” estaba deteriorando la calidad de la enseñanza y perjudicando al alumnado más aplicado (en realidad, al más ventajoso), lo que se quiso solucionar con otra ley educativa de carácter más individualista y competitiva, la **Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE, 2002)**, la cual ponía especial énfasis en la llamada “cultura del esfuerzo”.

En este vaivén de gobiernos y cambios legislativos, con la **Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006)** del Presidente Rodríguez Zapatero se retoma el espíritu de la defenestrada LOGSE y se refuerzan los **programas de diversificación curricular**, especialmente dirigidos al **alumnado con necesidad específica de apoyo o compensación educativa (ance)**, asociado a condiciones socioculturales desfavorecidas. Y, por primera vez, se empieza a hablar de **inclusión**, como principio educativo: “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la **inclusión educativa** y la **no discriminación** y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad” (Art. 1º).

Un avance, sí, pero insuficiente y negado por la oposición, así que en cuanto volvió el Partido Popular al Gobierno, otra nueva ley, la **Ley Or-**

LOFFICIAL



gánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE, 2013) sustituía a la LOE, recuperando así su obsesión por la *calidad*. Un concepto neoliberal que tiene que ver más con el mercado, la competitividad y el esfuerzo individual que con la igualdad de oportunidades para todos sin discriminación.

Finalmente, la actual **Ley Orgánica para la Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020)** o Ley Celaá, adapta los fines y objetivos educativos de la LOE (2006) a los nuevos tiempos y circunstancias de la política europea, adopta un enfoque de **igualdad de género a través de la coeducación** y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual con **perspectiva inclusiva y no sexista**. Así mismo, reconoce la importancia de abordar el **desarrollo sostenible** según lo establecido en la **Agenda 2030**.

2.- La educación inclusiva y sus retos

Para el **Ministerio de Educación y Formación Profesional** (<https://www.educacionyfp.gob.es>) la educación inclusiva parte de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental recogido en la Convención sobre los derechos del niño (1989), así como en tratados internacionales que ponen el foco en grupos específicos, como la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), obligando a los Estados a que **implanten sistemas educativos inclusivos** con una perspectiva ecológica y sistémica que promueva un desarrollo humano sostenible.

La educación inclusiva se basa en el principio de que cada persona tiene **características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos** y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados para atenderlos eficaz y satisfactoriamente, en especial aquellos casos en los que puede existir un riesgo de exclusión social. No se trata solo de prestar atención a personas con discapacidad, sino a todo el alumnado sin distinguir por la raza, la condición social, la cultura o la religión, entre otros aspectos y en la misma aula. Así el **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO 2020)** hace una llamada explícita para que se entienda que la **educación inclusiva** es una aspiración para “todos y todas, sin excepción”, priorizando a los más vulnerables en sus planes de acción.

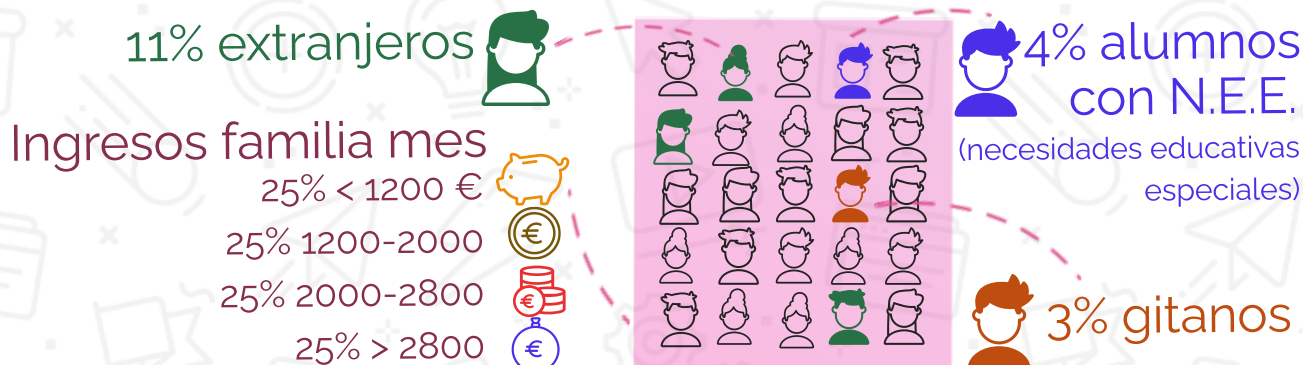
Por último, en un documentado estudio sobre la segregación escolar, el catedrático de Derecho Constitucional y exconsejero de Educación de Castilla y León, Fernando Rey, denuncia, desde un enfoque de los derechos fundamentales, la existencia de esta institucional lacra socioeducativa en función de aspectos

de tipo socioeconómico, discapacidad, sexo, etnia y género, que suponen una flagrante violación del derecho a la igualdad y a no sufrir discriminación alguna, como lo evidencia la proliferación de “centros-gueto” que escolarizan alumnado diverso, de ciertas etnias y nacionalidades, de sectores sociales desfavorecidos, con dificultades de aprendizaje o determinadas discapacidades, etc. Y propone la necesidad de tomar medidas para avanzar en una **educación inclusiva**, en tanto que derecho fundamental, desde una estrategia nacional de lucha contra la segregación étnico-racial, con aportaciones del Derecho, la Pedagogía, la Psicología y la Sociología. En este sentido, apoya la apuesta por la inclusión de la LOMLOE y le parece acertada la exigencia de que los centros sostenidos con fondos públicos lleven a cabo realmente el **principio de coeducación**. [Rey Martínez, Fernando (2020). *Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género*. Madrid, Marcial Pons, 127 pp.].



¿Se parece a tu clase? ¡debería!

Composición equitativa de un aula en España



pero fácil que se parezca a esta...

Segregación de inmigrantes pobres.
¡Habría que cambiar al 60% de centro para que fuera equitativo.!

Segregación étnica.

Más de la mitad de los gitanos estudian en colegios con más de un 30% de alumnos de su etnia.

Segregación económica.

Habría que cambiar de centro al 38% de los alumnos para equilibrar.

39567 alumnos en centros de Educación Especial, el 17% de los ANEE

por JLVÉRDEAS



Encuesta presupuestos familiares, INE.
Datos y cifras curso 2022/23 MEyFP
Estudio piloto sobre segregación escolar del alumnado gitano, FSG
Estudios sobre segregación escolar, J.Murillo y G.Belavi

Es repugnante constatar que del dicho al hecho... vamos perdiendo el derecho.

Inclusión en los papeles y segregación en la práctica: ¿el doble lenguaje es la solución?

José Eugenio Abajo (BU)

En la actual ley educativa (LOMLOE) las palabras “inclusión”, “equidad” e “igualdad” suman un total de 110 entradas; pero en la práctica, ¿qué se está haciendo contra la segregación, la “guetización” y la exclusión de las personas más vulnerables, en especial, del pueblo gitano?

Hoy en nuestro país el 50 % del alumnado gitano está escolarizado en centros con alta segregación étnico-social (F. Secretariado Gitano, 2022).

Muchos de los niños y niñas gitanos no solo están recluidos en “colegios guetos”, sino que en la ESO son relegados en grupos “C” o en clases de “Educación Compensatoria” (segregados y apartados de los demás), y ello con el beneplácito de la inspección educativa. ¿Por qué a estas alturas del siglo XXI la segregación del alumnado gitano pervive y aumenta en muchas de nuestras ciudades como si fuera algo natural e inevitable?

El activista e intelectual quebequés Stéphane Vigneault ha señalado recientemente que “el origen de la segregación escolar está en las cuotas de la concertada”, por lo que propone a los gobiernos más control sobre las escuelas privadas y concertadas para acabar con la selección de los alumnos según su capacidad económica (<https://elpais.com/educacion/2023-01-03/stephane-vigneault-el-origen-de-la-segregacion-escolar-esta-en-las-cuotas-de-la-concertada.html>)

¿Cómo es posible que en la mayoría de los análisis sociales y educativos de nuestro país no se plantee qué papel juega la doble o triple red de centros educativos y el rol de los centros concertados en la selección (social, económica y étnica) del alumnado? ¿Qué sentido tiene que centros educativos “de inspiración cristiana” (y regentados por órdenes religiosas fundadas para atender a los más pobres) estén cobrando 400 € mensuales a cada alumno que cursa en ellos el Bachillerato? Es evidente que la Iglesia católica no ha realizado la debida reflexión sobre el papel

que juega la segregación y el fracaso escolar en la reproducción intergeneracional de la exclusión social.

Los legisladores se contentan con hablar de “atención psicológica, con el objetivo de reintegrarlos a la dinámica educativa” [a los menores que presenten dificultades escolares] (Anteproyecto de Ley de Familias). Es como recurrir al paracetamol como única medicina para el cáncer.

Desde el Grupo de Educación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano (CEPG) venimos solicitando una y otra vez que se convoque la Mesa Sectorial de Educación para hablar de estos temas. Pero todo el esfuerzo de la Administración¹ se agota en alguna publicación, reunión o jornada sin compromisos vinculantes... Como mucho, en mantener el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA) según lo demanden los centros.

El que fuera coordinador del Programa de Educación Compensatoria de Cataluña durante seis años, Joan M. Girona, cuenta en su libro “Vaig començar a anar a escola als sis anys” que en dos ocasiones distintas sendos altos cargos de la Generalitat (uno cuando gobernaba Convergencia y el otro en la época del tripartito) le manifestaron (en privado) que no lucharían nunca contra la segregación escolar: “Seguramente tienes razón, Joan, pero a nuestros electores no les gustaría. Pienso que nunca lo haremos” (pp. 21 y 110). Y ambos le señalaron que los intereses de las privadas se deben respetar y que el derecho a escoger centro escolar por parte de las familias es intocable.

Mi experiencia me confirma que las administraciones y los políticos actúan a sabiendas de lo que hacen, prefieren que la segregación en la escuela se mantenga, porque así evitan conflictos más importantes con las familias que les votan. Ya Pasqual Maragall, siendo

¹ El Pacto contra la Segregación Escolar en Cataluña constituye una encomiable excepción (a pesar de sus insuficiencias).



teniente de alcalde de Barcelona, ante las demandas de una comisión vecinal respondió que conocía muchas ciudades de todo el mundo donde había chabolismo y segregación (Teresa Codina, 2000, 28).

Nos quedan los sindicatos. ¿Los de la enseñanza priorizan la defensa de una escuela inclusiva? Cuando le planteé al secretario regional de un sindicato progresista (al menos, en sus documentos) que era necesario analizar la situación de la creciente guetización en nuestros centros escolares, me respondió: "Es mejor dejar las cosas como están para no pisar callos [del profesorado]".

Tal como señala Thomas Ubrich (<https://www.noticiasobreras.es/2023/01/que-necesita-un-hogar-para-vivir-en-condiciones-dignas/>), nos hallamos ante una situación no solo compleja, sino cargada de intereses contrapuestos, enfrentados. Las administraciones educativas optan por asumir la normalización de la pobreza, la segregación y el fracaso escolar masivo de los sectores más vulnerados (aunque en los papeles digan lo contrario). El relator de Naciones Unidas de Derechos humanos y pobreza extrema, Philip Alston, en su visita a España en 2020 fue contundente al señalar que "España se debe mirar al espejo, y verá algo que no se espera. [...] Familias gitanas, inmigrantes, menores

migrantes y trabajadoras domésticas sin papeles son colectivos que no tienen oportunidades, que apenas reciben servicios, están seriamente olvidados por los Gobiernos. [...] Las personas gitanas son tratadas como los aborígenes en Australia o como los mapuches en Chile, su realidad es negada e invisibilizada por los gobiernos, viven en un estado de abandono institucional. [...] [Hay que denunciar estas] situaciones de extrema pobreza, las condiciones de precariedad laboral y habitacional, la segregación residencial y el apartheid educativo". Tanto los responsables políticos, como la sociedad civil, desde las congregaciones religiosas a los centros educativos, los sindicatos, las asociaciones vecinales..., deberían escuchar las voces de los márgenes. Las leyes y los documentos poca eficacia tienen si no existe una voluntad decidida de plasmarlos en la práctica. Solamente la lucha, las presiones desde la sociedad civil pueden conseguir algún éxito, y sabemos que no es fácil movilizarnos. Pero hay que seguir. Por salud mental propia y para ayudar y acompañar a quienes padecen las consecuencias de la segregación, de una sociedad clasista y racista donde los poderosos actúan a su antojo, sin respetar los derechos humanos.

e

l

e

j

e



LA INCLUSIÓN CELEBRADA Y LA SEGREGACIÓN OCULTA

Valentina de la Torre (SA)

Escucho la radio. Dialogo en silencio argumentado y contradiciendo postulados que sí o no comparto. Escucho la radio.

En las noticias anuncian que se reformará la Constitución para modificar la palabra disminuidos por personas con discapacidad. Aplauzo el cambio; el término elegido no conlleva menosprecio o minusvalía; remite a palabras como diversidad y diferencia; y en esos significados, es fácil que todas y todos nos reconozcamos. Parte del éxito del cambio legal es consecuencia de la campaña impulsada estos últimos años por la Plataforma por la Plena Inclusión de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Al fin y al cabo, sabemos que la evolución en la concepción de las personas tiene su simetría en la terminología para denominarla; igualmente afirmamos que la precisión en el uso del lenguaje tiene relación directa con las buenas prácticas.

El lenguaje. Solo con repasar los términos empleados en la amplia legislación educativa, nos da indicios del cambio producido en la atención y respuesta escolar: integración, normalización, inclusión; igualdad, equidad; participación, representación; centros específicos, centros ordinarios... Todos los cambios educativos que se centran en mejorar denominaciones, etiquetas, diagnósticos y, consecuentemente, prácticas educativas generan mejoras en todo el sistema educativo para todo el alumnado.

Entonces, ¿nuestro sistema educativo es integrador, inclusivo, igualitario, equitativo...? Claramente la respuesta es negativa: el sistema educativo español está estratificado. En la pirámide estarían los centros privados; en el segundo estamento muchos centros públicos y concertados; y en el estrato más bajo, los centros más segregados, popularmente conocidos como centros guetos.

Estos últimos centros escolarizan a una población muy diversa en orígenes, etnias, lenguas, capacidades, religiones, clase social... Centros donde la mayoría del alumnado estaría tipificado como “*alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o transitorias, debidas a discapacidad física, psíquica o sensorial, a trastornos graves de conducta o a situaciones sociales o culturales desfavorecidas*”, si utilizo la nomenclatura de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. O,

citando la LOE, centros donde casi la totalidad del alumnado escolarizado tendría *necesidades educativas específicas: alumnos y alumnas en situaciones de desventaja social, alumnado extranjero, alumnado superdotado intelectualmente y alumnado con necesidades educativas especiales*, capítulo VII del Título I.

Llevamos dos décadas observando que lejos de procurar su desaparición, la mayoría de los centros públicos presentan ya unos altos índices de sobrerrepresentación de alumnado de educación especial (tal como describe el capítulo VII del Título I de la LOE, claro).

La pregunta lógica dos leyes educativas después (LOMCE y LOMLOE), es qué se ha hecho para que nuestro sistema educativo presente dos modelos de escolarización claramente diferenciados. Las respuestas son muy variadas entre la declaración ingenua de una elección natural y espontánea a posturas más críticas, que denuncian las decisiones políticas y administrativas que son propiciadoras de la escisión. Para la corriente que defiende la necesaria existencia de la Escuela Pública como pilar de la democracia y de la igualdad, revertir esta situación pasaría por la toma de decisiones (políticas y administrativas) contrarias a las implementadas hasta ahora; ejemplo: supresión de conciertos, distribución equilibrada de la matrícula, dotación de plantillas completas, rebaja de la interinidad del profesorado al 10%, etc. Reivindicaciones clásicas que siguen obviando que la escuela, todo el sistema escolar, necesita urgentemente recuperar otros valores que puedan dar respuesta al grave fracaso escolar y a la pérdida de significado y sentido del derecho a la educación.

La segregación escolar y racial no es nueva; ni la competencia entre la escuela pública-concertada-privada; ni tampoco el ranquin dentro de cada una. En los periodos de matrícula, vivimos momentos esperpénticos, más parecidos a un mercado educativo de venta de títulos, de empleos y de futuro que a la promoción de la educación. Este asunto de presentar la escuela con una creciente exhibición de sellos y acreditaciones está teniendo efectos graves y no deseados sobre el mismo sistema educativo. La búsqueda de la excelencia se centra en la selección/exclusión/expulsión del alumnado; en el culto a la eficacia y al rendimiento; en la innovación y modernización tecnológica; en la burocratización; en



la búsqueda y aplicación de modelos empresariales como modelos de calidad...

Este conjunto de medidas adoptadas interpela los fines y objetivos propios de la escuela, en una desvalorización de los saberes, en una ruptura de la cohesión social, en una escasa participación de las madres, padres y del resto de la comunidad educativa, en un eterno desconcierto de las y los docentes, en una grave perplejidad y frustración del alumnado.

Concluyendo.

La escuela debe recuperar su esencia de lugar de saberes, de valores, de conocimiento, de encuentro y de comunicación entre todos los grupos sociales. Seguirá habiendo ranquin de escuelas, igual que seguirá habiendo clases sociales; pero los principios de igualdad y de equidad, y un mínimo de honradez

y honestidad, deberían defenderse con una inversión mayor en recursos económicos y humanos. No debemos castigar al alumnado más desfavorecido y vulnerable con la escasez, precariedad y la vivencia de ser el culpable y no la víctima de su situación. Devolverle los derechos conlleva una respuesta rápida desde su pronta escolarización. Remover todos los obstáculos que impidan el acceso, la permanencia y la promoción debería ser la guía de cualquier administración; y el compromiso, la primera obligación. La excelencia o calidad docente, la segunda. La selección de prácticas educativas de éxito, la tercera; que no pueden estar enajenadas del re-conocimiento de quienes somos: género, etnia, clase social, orígenes, trayectoria académica, etc.; y del fin común que nos une; que no debería ser otro que el bien común.





Las herramientas en este caso las podremos aportar los maestros desde la escuela, pero es ante todo tarea de los gobernantes y administración.

ESCUELA INCLUSIVA Y EVALUACIÓN: TRES PROPUESTAS PRELIMINARES

Pere Vilaseca (B)
de Avaluar x Aprender

«Pero, si los perdemos, la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos». «La escuela que pierde a Gianni no es digna de llamarse escuela».

CARTA A UNA MAESTRA.

En la escuela no hablamos de diversidad porque algunos alumnos o alumnas presenten dificultades. La escuela es diversa porque todos los alumnos son diferentes. Ni todos parten de mismo lugar, ni todos aprenden igual. Fuera de la escuela tampoco viven las mismas situaciones, ni disponen de entorno similar y para algunos, ni mínimamente propicio. No es lo mismo hablar de diversidad que de inclusión.

A una escuela para ser inclusiva, es decir, para ser escuela, no le basta con abrir las puertas a alumnos y alumnas de distintas procedencias, culturas y capacidades. No le basta con ser gratuita y acoger de forma proactiva a chicos y chicas de niveles socioeconómicos distintos. No le basta con disponer de buen equipo de orientación psicopedagógica que ayude a los chavales con “dificultad”. Son estos elementos esenciales, pero no suficientes.

Una escuela inclusiva no se centra en la meritocracia, ni en la lógica de las notas con finalidad selectiva, donde solo los “mejores” alcanzan a “aprender” con éxito. La evaluación es la piedra angular de la inclusión.

TRES PROPUESTAS PARA AVANZAR: SOMOS SINGULARES

El modelo que se utiliza actualmente para evaluar se realiza como un control a posteriori del aprendizaje

(yo enseño, tú aprendes, yo te evalúo) y parte de instrumentos uniformizadores. No es un modelo útil para la escuela que acoge. La escuela inclusiva apuesta por descubrir las fortalezas de cada uno de los alumnos y alumnas. Un reto, solo posible, si entendemos la evaluación como parte integrante del propio proceso de aprendizaje. Aprender es un progreso continuo. Cuando evalúo mientras aprendo, puedo ir regulando mi propio proceso.

NO TEMAS EQUIVOCARTE

Alimentar la mentalidad fija es una de las causas de desigualdad y fracaso. Estudios con población marginal han demostrado cómo el hecho de cambiar esta mentalidad fija por una mentalidad de crecimiento ha permitido transformar escuelas en contextos desfavorecidos y dar oportunidades de crecimiento a niños y jóvenes con dificultades importantes de aprendizaje o motivación.

Carol Dweck¹ nos habla del poder del “todavía no”. No cerrar puertas, nos abre hacia la mentalidad de crecimiento. Cuán distinto es valorar el proceso y el esfuerzo que únicamente el resultado final. No es lo mismo decir “no lo has conseguido” que “todavía no lo has conseguido”, animado a seguir adelante con ayuda y esfuerzo.

La evaluación para el aprendizaje me impulsa a seguir, me hace consciente del error y sin penalizarlo ni considerándolo como algo definitivo, me acompaña a superarlo.

RECONOCERSE MUTUAMENTE.

Evaluar para aprender parte de la necesaria complicidad entre educador y educando. La evaluación ha de construirse desde la confianza mutua. Si el alumno o alumna no percibe que la principal finalidad del educador es la de ayudarle a avanzar, a pesar de las dificultades y defectos y en el marco de sus posibilidades, la evaluación para el aprendizaje no será posible.

Podré poner notas, podré aprobar y suspender, clasificar, amenazar... Pero nunca podré ayudar a crecer y a aprender.

¹ Mindset la actitud del éxito. -Carol S. Dweck - Edit. Sirio (2006)



MEJORAR EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO.

Lo que puede estar en nuestras manos.

Igor Ibarrondo (BI).

En el Sistema Educativo Vasco nos estamos jugando mucho, con una nueva ley podemos diseñar cómo queremos que sea nuestro Sistema Educativo y también cómo queremos que no sea. Hemos estado orgullosos de nuestro sistema y con razones para ello; nuestra Formación profesional tanto por calidad como por cantidad, los números de Abandono Escolar Prematuro, y sin duda la apuesta por la inclusión es un eje vertebral de la política educativa vasca.

Pero también hay motivos de preocupación, la segregación es un dato preocupante. Según el análisis que Save the Children hace de los datos de PISA 2018, Euskadi es la comunidad autónoma que más segrega por origen y la segunda que más segrega según el índice socio-económico y cultural.

Esto no ha surgido de la noche a la mañana, estas situaciones ya se apuntaba en otros informes anteriores:

- “Ikuspegiak”, en su informe Pobreza infantil en Euskadi de mayo de 2013,

se apuntaba que *el porcentaje de menores provenientes de familias en situación de privación que sufren algún problema duplica el correspondiente a quienes provienen de familias que no experimentan situaciones de privación*”.

- Otra vez Save the Children en septiembre de 2016; *“Algunos centros públicos de País Vasco concentran un elevado porcentaje de alumnado procedente de familias con menores recursos, de origen extranjero o de etnia gitana”*.
- Y en febrero del 2017, nos comenta que el *“sistema educativo de Euskadi no sirve para igualar las diferencias de origen de su alumnado, además de contener elementos que aumentan la desigualdad entre los mismos”*.
- Esta vez Unicef en 2017, *“En lo que se refiere a la puntuación media en competencias matemáticas entre alumnado proveniente de las familias socioeconómicamente más y menos favorecidas es de 62 puntos, que equivalen de acuerdo con la OCDE, a prácticamente año y medio de escolaridad”*.
- Más cercano a los datos actuales Save The Children, de nuevo, nos dice en abril del 2018 en su informe “Mézclete conmigo”: *“En Euskadi el índice de segregación escolar es de 0,27 y es la cuarta comunidad autónoma más alta”*.

Aunque los indicadores generales de calidad educativa en Euskadi sean buenos, en términos generales y mejores que muchas de las demás autonomías del Estado, sería muy esclarecedor la realización de un estudio más pormenorizado de cómo se concentran estos indicadores en determinados Centros. Esta es la recomendación del Consejo que nos hace la Comisión Europea en su documento sobre “los caminos hacia el éxito escolar”. Es este consejo el que nos advierte que *“a pesar de haberse registrado estos avances significativos, el abandono prematuro de la educación y la formación sigue siendo un reto político en*





Europa, que afecta de manera especialmente grave a una serie de países y regiones y a grupos diana específicos.”

Sería importante investigar cómo se reparten estos indicadores negativos: repetición de curso, rendimiento académico, abandono escolar, absentismo, necesidades educativas, expulsiones, casos de acoso,... Y comprobar si en Euskadi también “*la estratificación y los patrones socioeconómicos ejercen una poderosa influencia en las experiencias educativas y los resultados académicos de las personas*”.

Es seguro que sí, pero estas situaciones no se van a revertir por sí solas, es importante hacer algo, los expertos nos avisan, si no hacemos nada la situación de segregación corre el peligro de aumentar, la bajada de natalidad puede influir negativamente.

A nivel político se ha conseguido lo que no se ha conseguido en otras regiones, un acuerdo respaldado por una mayoría parlamentaria que representa a una mayoría de ciudadanos. Este acuerdo es bastante adelantado y referente a nivel de revertir la segregación, inspirado en experiencias y evidencias internacionales, que han funcionado en sistemas educativos. Además hay propuestas concretas. Sin embargo el anteproyecto presentado sólo es un inicio, todavía quedan muchas propuestas que hacer, todavía se debiera matizar más, incluso concretar. Aquí tenemos un reto como país, los políticos tienen trabajo y la sociedad civil tendrá que estar atenta a ver qué sale, tal y como Save The Children y Zubiak Eraikiz hicieron en un acto celebrado el pasado 19 de noviembre en Bilbao.

Pero este asunto no es sólo político, en cuanto a partidos y legislaciones, reconociendo que en este campo nos jugamos mucho, hay mucho que hacer a otros niveles. A los que nos toca gestionar el sistema Educativo en su día a día también podemos transformarlo para conseguir el éxito de todos.

Lo que parece claro es que para abordar el desafío de cómo desarrollar sistemas educativos inclusivos y justos a partir de evidencias de la investigación, se requiere una estrategia multidimensional, nos dicen los investigadores del Centro para la equidad en educación de la Universidad de Manchester. Más específicamente, argumentan que los procesos de mejora de las escuelas necesitan ser incluidos en esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares más equitativos, y unir el trabajo de



las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, con las políticas nacionales dirigidas a crear sociedades más justas. Puede ser una oportunidad seguir las ideas del **Marco estratégico para el éxito escolar que nos propone el Consejo de Europa.**

Una de las ideas a la que se da más importancia es que la estrategia sea global, coordinada e integral, pues normalmente las medidas son “de corta duración, abordan sólo un problema y no tienen todas las dimensiones del alumnado”. De esta manera pide colaboración constante entre los distintos niveles de gobernanza.

Este documento habla de combinar sistemáticamente, en entornos inclusivos, medidas escolares universales para todo el alumnado con medidas específicas para algunos alumnos o grupos determinados, prestando especial atención a los niños y jóvenes en riesgo de sufrir desventajas o discriminación y procurar un enfoque interseccional y la inclusión de medidas adecuadas para los grupos



en situación de riesgo, como los niños de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, inmigrantes o gitanos, los refugiados, el alumnado con discapacidades visibles y no visibles, como las discapacidades a largo plazo de tipo físico, psíquico, intelectual o sensorial, así como los que presentan necesidades educativas especiales o problemas de salud mental.

Insta también a apoyarse en pruebas y en sistemas sólidos de recopilación de datos y seguimiento, para que los recursos sean proporcionados y las intervenciones estén bien planeadas, ejecutadas y evaluadas.

En el citado documento se habla tanto de medidas dirigidas a la prevención como a la intervención. Pero

siempre atendiendo a los problemas específicos que puedan plantear los grupos antes citados, dentro de unas pedagogías inclusivas y relacionales, interactivas y experimentales que no descuiden la educación socio-emocional.

Teniendo en cuenta estos grupos, pide potenciar las competencias en la lengua o lenguas de escolarización, valorando y apoyando la diversidad lingüística del alumnado como recurso pedagógico para el aprendizaje posterior y el rendimiento

educativo.

Nos pide el Consejo de Europa recordar que las direcciones de centros educativos, el profesorado y otros miembros del personal desempeñan un papel fundamental en la estrategia. También apostar por enfoques escolares integrales, que permitan un nivel suficiente de autonomía para la toma de decisiones por parte de los directores de centros educativos; que se fomente un entorno escolar participativo y democrático que implique al alumnado en la toma de decisiones en el centro educativo y que utilice métodos participativos adaptados a los niños y los jóvenes, en particular los procedentes de entornos marginados.

Nos propone enfoques escolares en línea de prevenir e intervenir, a través de prácticas colaborativas y multidisciplinarias, fomentando el trabajo en red entre centros educativos, y se estimule la «conciencia lingüística» en los centros educativos estableciendo una comunicación y cooperación eficaces con las familias.

Son muchas las acciones que se pueden tomar para ir asegurando el éxito para todos y todas en las escuelas, un trabajo en paralelo a otras medidas más “políticas” que puedan hacer un sistema educativo más equitativo e inclusivo. Lo importante es recoger este mandato social de trabajar por la cohesión social evitando la segregación y el fracaso de aquel alumnado en una situación de mayor vulnerabilidad, con una estrategia común que implique a Centros y redes de Centros, con sus direcciones y sus profesionales, en proyectos dentro de estrategias decididas y bien respaldados por las administraciones y los equipos multiprofesionales y en red que las llevan a cabo.

(Version completa en: <https://docs.google.com/document/d/1OXpV8NUABTaeFXnuUv4uK5ickBjs1tQ/edit>)

UNA EXCELENTE WEB: www.creemoseducacioninclusiva.com

Educación inclusiva. Quererla es crearla. Desde esta afirmación encontramos una página convencida de la posibilidad de embellecer el sistema educativo. Un sistema educativo basado en la inclusión y la equidad. Sugerente en contenidos, experiencias, creación. Todo un regalo para TODOS.





Dos cartas de Milani (por su Centenario) exhiben el esfuerzo necesario para lograr inclusión y evitar segregación en nuestra escuela. Milani no se aisló con sus chicos en Barbiana; todo lo contrario: estudiaban por libre Formación Profesional para integrarse en Europa. Al maestro, en cambio, no le permitía vivir dos vidas.

1 A Francesca y Luciano Ichino

Matrimonio amigo que en alguna ocasión hospedó en su casa de Milán a chavales de Barbiana.

“Barbiana 8 de junio 1960

Queridísimos:

me ha llegado el hebreo y os lo agradezco de corazón. Mientras tanto, hemos llegado a los exámenes febrilmente y con mucha menos preparación que años pasados. Seis (los de Milán) ya se diplomán [en FP de Primer grado] y seis hacen la idoneidad para pasar de primero a segundo. Para ahorrar dinero del viaje y, sobre todo, madrugones al alba los he colocado a todos en Florencia en el hospicio de la Madonnina del Grappa (espero que sepáis quién era don Facibeni). Están allí desde el viernes 3 y seguirán hasta el sábado 11. Luego, volverán para los orales el 17 y 18. Barbiana tiene un aspecto desolador. ¡Casi parece una parroquilla de montaña!

Juan Carlos también intenta hoy el examen de dibujo, pues parece que los escritos hechos hasta ahora le han ido bien y mañana intenta el trabajo, pero todavía le tiemblan las manos. Adriano [hermano pediatra de Milani] dice que sanará del todo, pero sin lograr calmarle el temblor para estos dos días, como yo esperaba.

Y mientras, estamos proyectando una escuela nueva. Aún me falta coraje para echar a volar a estos 6 implumes y Florencia está demasiado lejos para pensarlos de aprendices en algún taller. Así que pensamos hacer 6 diseñadores mecánicos europeos (euromecdiseñadores). Es la única escuela que no exige gran montaje y que puedo hacer en casa. Durante un año solo haríamos dibujo, con el acostumbrado régimen de once horas al día, que nos permitirá hacer en un año el programa de dos. Durante ese tiempo los gramófonos de pilas que nos mandó Elena [Pirelli] retumbarían en sus oídos alemán e inglés. Pienso más bien en alemán, porque en el mundo de la industria y de la mecánica y en el MEC [Mercado Común Europeo] habría más salidas que no en inglés.

Mientras tanto, también los hermanitos pequeños tendrían tiempo para el diploma de FP I. Después buscaré coraje con las dos manos y los echaré a todos a volar para dedicarme a los problemas del Mediodía (sin que haga falta ir a Sicilia, Barbiana ya está toda invadida de meridionales).

Y los vuestros, ¿tienen exámenes? ¿Os veremos a todos aquí este verano? ¿Andrea [hijo] aún tiene fiebre? Un saludo afectuoso y hasta pronto, vuestro
Lorenzo”

2 A Aldo Capitini

(Filósofo, político, antifascista y pacifista, promotor de la primera Marcha por la Paz Perugia-Asís que subió en junio del 60 a Barbiana y habló de un posible periódico dirigido a los trabajadores, como un «Periódico Escuela»).

“Barbiana 20.7.1960

Querido Profesor:

trate de perdonar mi retraso. Me puse enseguida a responderle con una larga carta y vi después que tendría que escribir un libro para las muchas cosas que se me venían a la cabeza. Luego, pensé que el meollo de lo mucho que tenía en la mente era mantenernos firmes y cerrados a los intelectuales y que era mejor empezar ya y romper la carta anterior y volver de nuevo a la escuela.

Cien veces, antes y después de las polémicas de mi libro [*Experiencias pastorales*], me di cuenta de que bastaba con empezar a ceder en este punto para verme en poco tiempo hecho un cura de salón o de una capillita intelectual,





prisionero de una pequeña asociación de incienso mutuo. Yo alabaría vuestra religiosidad, vosotros alabaríais mi apertura mental y los campesinos seguirían cavando la tierra. O puede que, sin llegar a esa sociedad de mutuo encomio, podríamos correr con generosidad de una punta a otra de Italia y de Europa, y tal vez de la India, para visitar a todos los que meditan sobre los problemas de los pobres y de los oprimidos; y leernos unos a otros nuestros libros y escribir profundas revistas pidiéndonos colaborar unos a otros; y, luego, conseguir promover proyectos legislativos que aseguren *mañana* la escuela de los pobres y, durante todo este recorrido por ellos, los pobres mientras tanto habrían seguido cavando por nosotros.

Su visita me gustó mucho, porque es un beneficio para los chicos ver caras nuevas y escuchar otros puntos de vista y a mí me beneficia conocer cosas y personas nuevas para hacerme un maestro más rico y, en particular, si puedo hacerlo sin dejar a los chicos, es decir, sin dar vueltas por el mundo ni interrumpir la escuela.

Así que no salgo de casa, si no es para ver a mi madre alguna vez, o bien para acompañar a los chicos a ver algo; ni siquiera he buscado conversar con la izquierda democristiana ni con muchos otros que me habrían acogido con los brazos abiertos. Rechacé *Política*, en la que escriben tantos jóvenes llenos de buenas intenciones; estaría dispuesto a colaborar con ellos durante toda la noche (no el día) si



se hiciera el periódico de los pobres, y no el periódico de quienes se preocupan por los pobres. Cuando le oí a usted que también pensaba en un periódico así, enseguida me entraron ganas de colaborar. Cuando le oí que quería discutir

conmigo de graves problemas religiosos, aun sabiendo que podría aprender muchas cosas de usted y puede que también enseñarle yo alguna (salvo el respeto por la diversa edad), ya no tuve ninguna gana.

Nosotros somos dos almas ya usadas, inservibles; y los chicos, sin embargo, podrán evitar, si los ayudamos, todos nuestros errores y hacer un montón de bien. Los quiero a ellos más que a usted y a mí. Es una verdad tan obvia que no hay ni que decirla. Cuando piadosos predicadores jesuitas dicen que hay que amar a todos igualmente: ricos y pobres, cultos e incultos, me dan lástima, es señal de que nunca han amado a nadie. Prefiero amar a estos pocos, pero amarlos en concreto, sin tomarme nunca vacaciones materiales ni espirituales. Escribirle a usted es una vacación y la interrumpo o la reduzco al mínimo.

Ya he leído toda la vida francesa de Gandhi¹ y ahora desde hace casi un mes, estamos leyendo en voz alta, es decir, muy lentamente y parándonos en cada palabra, la que hay en italiano escrita por él². Los chicos están muy apasionados. Me da miedo olvidarme de devolvérselas. ¿Hay algún otro libro *corto* que nos pueda aconsejar para leerlo en voz alta? He oído hablar de cartas de los condenados de la resistencia³ y de cartas de Stalingrado⁴. ¿Merece la pena leerlos? ¿Nos los procura Usted? ¿Nos marca con un lápiz cuáles leer? ¿Y puede mandarme para Bruno un buen libro de pedagogía de Magisterio y uno de filosofía, que le parezcan buenos para la vida y a la vez para los exámenes? Un abrazo afectuoso y gracias de todo, suyo

Lorenzo Milani

Excuse todo lo que habrá que excusar en esta carta escrita mientras los chicos estudian a mi alrededor interrumpiéndome a cada momento.

¹ E. Privat, *Vie de Gandhi* (Denoël, París 1957).

² M.K. Gandhi, *Autobiografía* (Treves, Milán 1931).

³ *Lettere di condannati a morte della resistenza italiana (1943-1945)* (INSMLI, Milán 1952).

⁴ *Ultime lettere di Stalingrado* (Einaudi, Turín 1959).

[TO II, 758-760]



Desde Roma el Padre General de los PP. Escolapios hace caso al número 100 de Educar(NOS) . Y cuatro compañeros aportan sus vivencias y propuestas en pos de una escuela que ofrezca un sitio acogedor para absolutamente todos.

¡Temo ese momento!

Pilar Conde (SA)

¡Temo ese momento!, el de matricular a los chicos en la ESO. Cuando llegan a la Casa Escuela Santiago; unos chicos estudiarán Formación Profesional y otros ESO.

Mi experiencia con los colegios concertados e institutos públicos de Salamanca no es buena:

–“Tenemos muchos alumnos ya con dificultades en cada clase”.

–“¿Cómo? No, no... aquí no. Llamaré al inspector”.

–“¡Me he informado y es un alumno problemático! ¡No penséis que aquí se lo vamos a permitir!”

Esto de entrada. Es aparecer la etiqueta “problemas de conducta” y los jefes de estudio mudan sus gestos, desencajados y lívidos. Desafortunadamente suponen de antemano una incomodidad y un escollo en un sistema educativo creado para sentar en un pupitre a los estudiantes seis horas al día con el objetivo de que atiendan al profesor y trabajen ejemplarmente.

¿Acaso tienen que ser homogéneos todos los niños?

¿Qué hay de aquello de las inteligencias múltiples?

El sistema educativo sigue premiando la memoria y no las habilidades, destrezas, talentos y potencialidades del estudiante.

Los menores a los que me refiero, presentan problemas de absentismo, desmotivación en el aula, problemas de consumo de tóxicos, familias disfuncionales, algunos cumplen medidas judiciales, etc. No encajan en los moldes. Muchas veces los colegios no son capaces de reconocer personas extraordinarias al no ser estudiantes ejemplares de buenas calificaciones y buen comportamiento.

Van pasando los días intentando encajar. Suspensos, partes, expulsiones... e incorporación al Aula Alternativa. Con otro modelo y atención, basado en la flexibilidad, aprendizajes prácticos apoyados en teoría, útiles y variados. Funciona! Este aula no es legal, los alumnos han de seguir matriculados en los colegios hasta poder cursar Formación Profesional.

Afortunadamente hay excepciones entre colegios e institutos. Algunos, creen en lo diferente, en un modelo educativo inclusivo. Se plantean retos. Abogan por defender las posibilidades de cada

alumno, con sus necesidades y sus potencialidades. La educación inclusiva busca atender a niños y jóvenes vulnerables a la marginalidad y la exclusión social.

La experiencia a lo largo de casi 18 años conviviendo con estos chicos, me ha hecho descubrir en muchos de ellos, almas de artistas, cantantes, bailarines, artesanos o deportistas, acróbatas y zancudos, chicos brillantes en asignaturas no formales.

La teoría ya nos la sabemos. El sistema necesita educación emocional, profesores que cambien de actividad o temática con frecuencia, que motiven, atención más individualizada, valorar a los niños, ayudar a que se enfoquen en su potencial, generar un vínculo cercano que facilite intervenir en caso de dificultades. Identificar y explotar ciertas habilidades. La realidad es que no basta potenciar las habilidades que se tienen, sino también generar las oportunidades para que florezcan.

Lo cierto es que para ello hay que cambiar la mirada, romper paradigmas.

Antioda a la normalidad

Jorge Hernández (SA)

Cuando te incluyen en una quedada con amigos, en un grupo para jugar al pádel o ir en bicicleta, por lo general, te sienta bien o puede que algún día hasta te apetezca decir que hoy no voy. Algún día puedes ir hasta sin ganas y luego sentir tu cuerpo lleno de energía de esa que te hace sentirte un poco más vivo.

Otra cosa, bien distinta es cuando te quedas fuera. Y el más difícil todavía, te enteras que tu hijo no está incluido, que no sale en la lista. Ahí siempre duele, va del regustillo amargo a la bilis en estado puro. En tales circunstancias, solo algunos consiguen hacer algo bueno de esto. Que una vez sentido el sin sentido, algo comience a brotar, porque sí, porque la vida sigue y esconde sus secretos solo a los sabios que saben esperar, atentos a una oportunidad, un rayo de luz o algo de lucidez.

Esta escuela obligatoria hasta los 16 años, parece inspirada en una fábrica de chorizos, esos que luego nos comemos todos, salgan por la puerta



principal, la oficial, o la de atrás. Y claro, así nos va. Personas con objetivos distorsionados, trepas, cobardes, insensibles, fácilmente influenciables... ni un solo personaje de los que Sabina elegiría para su canción el Pirata Cojo con Pata de Palo, ni uno sólo que destaque, porque si lo hace, ya se encarga el sistema de decirle cuidado chaval, a ver si vas alterar la comodidad de alguno, vestida hoy en día de malestar y ansiedad general. Si eres pirata, mejor que no se te note, que parezca un accidente. El pintor de Montparnasse sí, pero en las horas libres que tenemos que seguir el programa y hoy toca un crucigrama. Si bailas en una compañía profesional, un día si tenemos tiempo nos haces un power point en una tutoría. No sea que la tutoría vaya a dejar de ser una tontería y muestre trabajo concreto, real y tenaz.

La escuela no inclusiva, y consecuencia directa, la sociedad no inclusiva, se parece mucho a la droga. Todo el mundo sabe que está pero sólo se la ve cuando la persona y la

familia la tienen dentro ya. No respeta clases sociales, pues aunque claramente apunte a las clases con menos oportunidades, las víctimas colaterales de toda clase son numerosísimas. Por último, una vez que estás, te arrastra en un torrente poderoso, del que es difícil salir solo. Además ante la desesperación acuden prestos predicadores y falsos doctores que echan redes y humo que las más de las veces hacen perder un tiempo precioso.

Con todo esto ya sabemos de la existencia de los peces Koi, que remontaban la cascada para convertirse en dragones. Cada uno sacaba fuerzas de donde podía, unas veces tiran de resiliencia, otras de tema masculino o femenino y las más de las veces de Amor sin medida.

Sí, la escuela es imperfecta y ojalá lo fuese más. Así conseguiría entender las diferencias fantásticas y misteriosas que esconden los niños y niñas que por ella pasan. Pero todo está pensado para problematizar lo que es una clara oportunidad.



H a c e n c a s o



LA INCLUSIÓN EN LA FP

Roberto García Montero (BI)

Cuando se habla de escuela inclusiva nos referimos casi siempre a las etapas infantil y obligatoria. Es lógico, ya que la escuela obligatoria debe atender adecuadamente a TODAS las personas de la población infantil. En estas etapas la administración plantea ayudas y apoyos educativos que buscan compensar situaciones de desigualdad. Pero ¿qué ocurre cuando termina la etapa de la educación obligatoria? Pues que estos apoyos desaparecen casi al completo. Se conservan en alguna medida en el nivel de bachillerato, pero son prácticamente inexistentes en la Formación Profesional.

Bien es verdad, que una escuela inclusiva no se construye únicamente con recursos y apoyos, sino que ha de sustentarse en una concepción del alumnado como un grupo de personas heterogéneo y diverso al que el equipo docente debe responder con capacidad de adaptación y flexibilidad, ofreciendo las mejores oportunidades de aprendizaje a todas y cada una de ellas.

La FP permite que las personas alcancen una cualificación profesional para lograr su inserción autónoma en una sociedad en la que el trabajo es una parte clave de una integración adecuada. Si se quiere una etapa de FP inclusiva la oferta en este nivel de enseñanza debe caracterizarse por:

- Proveer de una oferta amplia sustentada en recursos públicos que permitan el acceso a la FP de la población con menos recursos económicos.
- Permitir el acceso a becas para que el alumnado con necesidades específicas tenga los recursos necesarios para su formación.
- Facilitar la continuidad en niveles superiores a quienes hayan alcanzado resultados adecuados en etapas inferiores y a personas que hayan construido su perfil competencial profesional utilizando también la experiencia y la práctica profesional.
- Fomentar la formación del profesorado de ese nivel en atención a la diversidad y en dificultades de aprendizaje.
- Dotar de las medidas necesarias de accesibilidad (física, sensorial, cognitiva, digital) a los entornos educativos de esta etapa.
- Dotar a los centros de FP de un servicio de orientación desde una perspectiva integral.
- Contar con un currículum competencial y flexible, que permita adaptar la formación a las características y situaciones diversas de cada persona.
- Fomentar la flexibilidad en la organización de los

agrupamientos en los centros que permitieran compartir enseñanzas entre estudiantes, incluso de etapas formativas diferentes. Esta medida favorecería la co-docencia, con los beneficios que de esta práctica pudieran derivarse en el tratamiento y la atención a cierto tipo de alumnado con mayores dificultades.

- Apostar por metodologías activas e interdisciplinares, apoyándolo con formación del profesorado, materiales y ejemplos de buenas prácticas.
- Profundizar en la práctica real de la evaluación continua, colegiada y centrada en las competencias.

En un momento coyuntural en el que el Sistema de FP en España se está rediseñando y reestructurando, no debe perderse la oportunidad de construir una etapa que tenga una mirada más inclusiva y acogedora. Una FP que se constituya en un instrumento de accesibilidad y mayor cohesión social para todas aquellas personas que, a través de ella, puedan encontrar un encaje en la sociedad en la que vivimos.

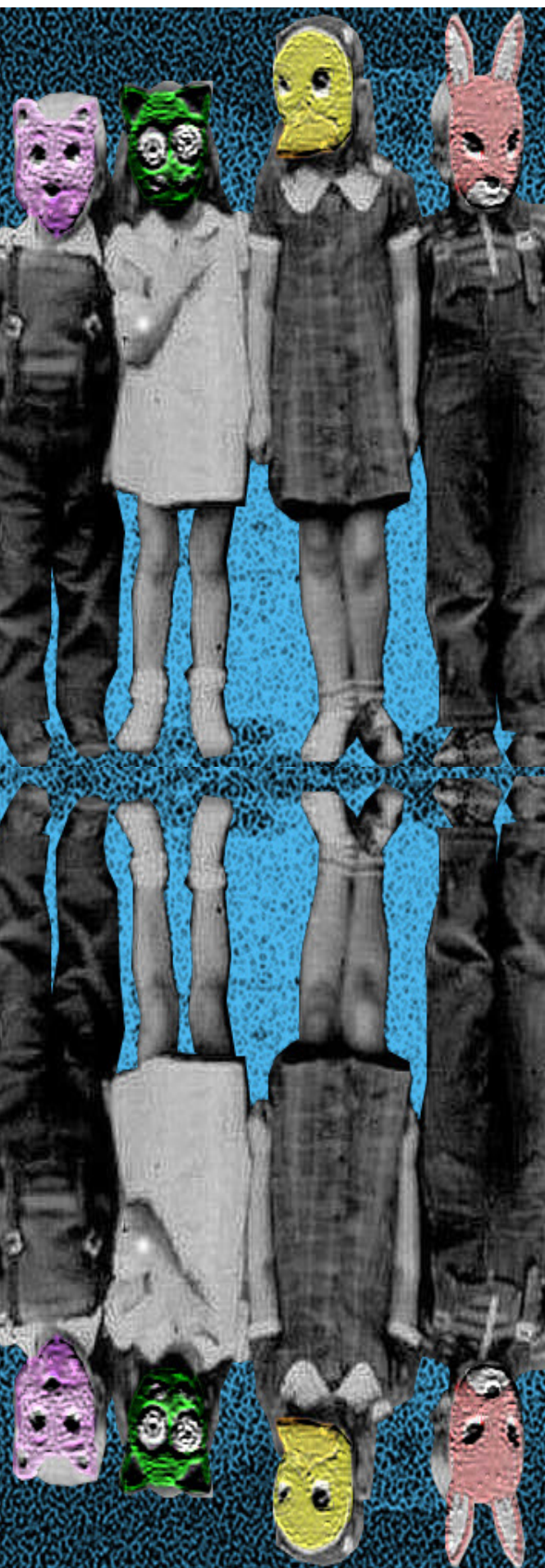
De Roma a Gerena con

don Milani
Miriam Patacchiola (SE)

Cuando en el año 2004 realizaba mis prácticas de Psicología para la Universidad de La Sapienza, durante las horas muertas, solía pasar mi tiempo en el asentamiento ilegal de la antigua SNIA, (fábrica de viscosa), de Roma. Me limitaba a jugar con las niñas y niños gitanos que debían estar en la escuela. Leía con ellos y hablábamos de esa otra realidad desconocida y lejana a su experiencia, la de los niños “normales”.

Yo había crecido en el sencillo y multiétnico barrio de Esquilino, en contacto con costumbres y tradiciones procedentes de muy diversas partes del mundo. Fue una etapa, sin duda, de un gran enriquecimiento personal al conocer a gentes que llegan de otro país, con mucha esperanza, con desesperación, sin saber expresarse siquiera para poder ir al baño. Ese “no saber expresarse” al que tanta importancia otorgaba el maestro de Barbiana.

Como voluntaria de la “Fondazione Don Lorenzo Milani” comencé a ayudar al maestro que iba allí “a hacer escuela”. Permanecí casi dos años. Después de todo, él hacía lo mismo que yo en mi barrio, él con los gitanos y, yo, con los niños extranjeros. Y, ambos, sin recursos. De hecho, acabé dando mis clases en el almacén de una timba (casa de juegos), a invitación de unos de los jefecillos chinos que mandaban en



aquel submundo, donde no era inhabitual la delincuencia y las relaciones mafiosas.

Las diferencias entre las dos situaciones eran mínimas y estaba claro que para algunos niños y niñas no había un lugar real en la escuela. Fue esta situación la que me recordó que había habido un “Don Milani”. Lo había estudiado en la secundaria, pero había olvidado su existencia y compartía con él, el mismo objetivo: permitir que estos menores tuvieran iguales derechos que todos los demás y la capacidad para ejercerlos.

Con el tiempo vine a España, concretamente a Gerena, en Sevilla. Mi marido es español. Corría el año 2019. Y encontré aquí la posibilidad de trabajar como monitora en la Asociación “Volver a la Vida” de Gerena. En ella llevo a cabo múltiples actividades para sus usuarios:

- Taller lúdico-creativo, con cierto enfoque terapéutico, para niños muy pequeños y en los que el hilo conductor es el juego.
- Taller de creatividad y apoyo escolar.
- Taller de ocio joven, con chicos de la ESO. Constituye el grupo una verdadera “Sociedad de Naciones” de segunda generación: rusos, uruguayos, italianos, venezolanos, portugueses...

La mayoría de los niños y jóvenes que atiendo están potencialmente en riesgo de exclusión. No es casual que los talleres estén dedicados a grupos de edad muy amplios y abiertos a cualquier persona (incluso a personas con discapacidad) y que las actividades a menudo se superpongan y que se anime a los usuarios a implicarse activamente en la gestión e ideación de los temas que se quieren desarrollar. En este contexto, el concepto de cuidado recíproco se vuelve fundamental. Independientemente de la actividad específica, todo es útil para favorecer el desarrollo de una verdadera “integración”.

El ejemplo más llamativo de todo esto es M., un chico de 16 años, con síndrome de Asperger, que hasta hace poco estaba excluido preventivamente de muchas actividades que le hubieran permitido socializar de manera más plena. Hoy es mi “monitor de apoyo” en las actividades del sábado. Nadie, ni siquiera su familia, creía que fuera capaz de desempeñar ese papel y, sin embargo, no podría haber encontrado una persona más adecuada e involucrada. Para él, la experiencia es tan impactante que lo motivó a inscribirse en nuestro servicio de apoyo escolar donde se ve “obligado” a involucrarse y socializar incluso con gente de su edad.

Don Milani, sus enseñanzas a la luz de mi experiencia cotidiana con estos chicos, en Roma o en Gerena, alientan a quienes, como yo, pretendemos hacer una educación transformadora fuera y dentro de la Escuela.

CASA GENERALIZIA DEI
PADRI SCOLOPI**101, seguimos adelante...**

Soy un fiel lector de la revista, que recibo habitualmente, y al leer la número 100, me sentí invitado a expresar los sentimientos que suscitó en mí. Escribo como lector, educador, escolapio y, en este momento, como una persona con responsabilidad en la dirección de las Escuelas Pías, la primera Orden religiosa fundada en la Iglesia al servicio de la educación integral de los niños, sobre todo de los más pobres. Expreso sólo tres sencillas convicciones.

1. Cuando visito nuestras casas de formación, en la que cientos de jóvenes de diversas procedencias y sensibilidades se forman para ser escolapios y, consecuentemente, para dar su vida por el proyecto de Calasanz, siempre les digo cuál es el sueño que yo tengo para ellos: que sean un **nuevo Calasanz**. Conocí a Milani desde mi juventud. Recuerdo que cuando su *"Experiencias pastorales"* cayó en mis manos, no pude dejarlo y lo leí con pasión. Siempre he visto en Milani un nuevo Calasanz. Un sacerdote que hizo del pupitre su altar, y del niño su Cristo. Y esto es Calasanz. Esto es Milani. Y esto es lo que quiero que sean los escolapios. Por eso agradezco a **Educar(NOS)** que, desde una perspectiva abierta y plural, no negocie nunca el centro del proyecto de Milani: dar la palabra a los pobres para, transformando su vida, hacerles capaces de cambiar este mundo y hacerlo más humano. ¡Enhorabuena!
2. Los educadores sabemos que educamos a los niños y jóvenes para prepararles para un mundo que no existe, pero que ellos pueden construir. Por eso la educación es profecía, porque se encarna en la realidad -de cada niño, de cada contexto, de cada sociedad- y la proyecta hacia una nueva etapa, una nueva posibilidad. Eso es lo que entendió Calasanz cuando luchó por sus Escuelas Pías, defendiendo con pasión que *"si desde la infancia el niño es imbuido diligentemente en la Piedad y las Letras, ha de preverse, con fundamento, un feliz transcurso de toda su vida"*. Quiero felicitar a **Educar(NOS)** por vivir la profecía educativa. Y lo quiero agradecer.
3. El día 20 de junio de 2017, el Papa Francisco visitó Barbiana y a Don Milani. Siempre he pensado que esta visita del Papa forma parte de su llamada a reconstruir el Pacto Educativo Global, uno de los más significativos proyectos de su misión como Papa. Me gusta pensar que esta visita del Papa nos muestra la perspectiva desde la que hemos de impulsar este Pacto Educativo. Barbiana ofrece, propone y anuncia que, si queremos un mundo distinto, sólo una educación que crea en sí misma puede conseguirlo.

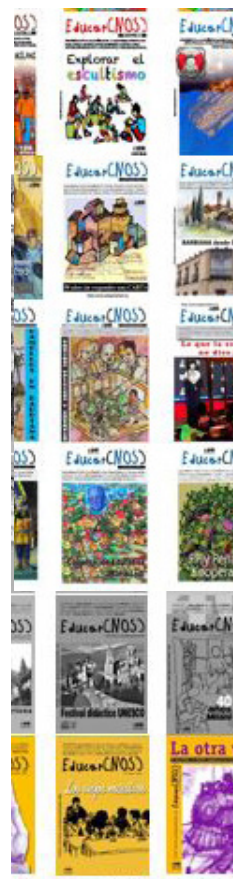
Reitero mi felicitación a **Educar(NOS)** por sus cien números. Que sean muchos más.

Pedro Aguado, escolapio.

¡MUCHAS, MUCHAS Gracias!



Con el nº 101 *Educar(NOS)* inicia una nueva etapa con un Consejo de Redacción renovado y un nuevo director, José Luis Veredas. En 2022 cumplimos nada menos que 25 años, alcanzando así el hito de los 100 números que hemos celebrado gozosamente. Durante esos cinco lustros dos personas han sido el alma de la revista: uno desde la palabra, José Luis Corzo, su hasta ahora director, y el otro, desde la imagen, Álvaro García-Miguel. Y ambos han hecho honor a su medio comunicativo para que comprendiéramos mejor el asunto que en cada número se abordaba. Si, como se suele decir, «una imagen vale más que mil palabras», a fe que las geniales ilustraciones -¡y qué impagables portadas!- de Álvaro lo valían, enriqueciendo los textos que acompañaban. Pero también sabemos que la palabra puede valer más que mil imágenes si se sabe utilizar con precisión, rigor y propiedad, cuando se saca de ella todo lo que significa, dice o sugiere, para hacernos entender con claridad, tal y como demuestran los numerosos textos de Corzo, incluidos sus atinados editoriales. A ellos, por su trabajo constante y generoso durante tantos años, a los que *Educar(NOS)* tanto les debe, un fuerte abrazo, buena suerte y ¡MUCHAS MUCHAS GRACIAS!



c
a
j
a

b
a
j
@

EXPOSICIÓN “CENTENARIO DE LORENZO MILANI, MAESTRO DE BARBIANA”

El Grupo Milani ha preparado una exposición compuesta por 12 carteles (*rollups* de 85 x 200 cms), lista para cualquier escuela, facultad, asociación o grupo interesado en celebrar los 100 años de Lorenzo Milani, el maestro de Barbiana, nacido en 1923. Esta exposición itinerante estará a disposición, bajo demanda, de los colectivos interesados.

Consta de 12 *rollups*, fácilmente desplegables, sobre Milani y su escuela (2), el célebre libro escrito por sus alumnos “*Carta a una maestra*” (4), realidades “milanianas” en España (3) y didácticas típicas de Barbiana (3).

La duración prevista para la exposición es de una o dos semanas.

La cesión es gratuita, si bien se agradece a la entidad que decida montarla que colabore, en lo posible, con el transporte.

Para solicitar la exposición hay que dirigirse al correo charro@amigosmilani.es indicando:

- Nombre del colectivo.
- Persona, teléfono y email de contacto.
- Dirección postal completa para el envío.
- Fechas deseadas (mejor varios periodos

ordenados por preferencia).

Por su parte la entidad se ha de comprometer a montar y mantener la exposición durante los días acordados, a su cuidado, a devolverla en su fecha al Grupo Milani y a comunicar cualquier daño sufrido en alguno de los carteles.

El Grupo Milani ofrece también la posibilidad de hacer coincidir la exposición con alguna explicación, conferencia o curso breve sobre este pedagogo y su escuela y sobre alguna de sus didácticas singulares (escritura colectiva, dejarse preguntar, lectura del periódico en clase...).



JORNADA UNIVESITARIA DE ESTUDIO
el 11 de mayo 2023 en Madrid (de 12 a 18 horas).
Ver www.amigosmilani.es

PREMIO MILANI 2023

El *Movimiento Educadores Milanianos* (MEM) convoca con su revista *Educar(NOS)* este *Premio Milani* en ocasión del nº 100 de la revista y de los 100 años del nacimiento en Florencia (Italia) de Lorenzo Milani (1923-1967), cura y maestro de Barbiana. (Cf. *Carta a una maestra*).

El premio se dirige a personas o grupos interesados por la transformación social y la renovación pedagógica y se concederá a trabajos escritos sobre la pedagogía y didáctica de L. Milani y de su escuela.

Bases del concurso

1º Está dotado con un 1er premio de 500 €; más un 2º, de 300 € y, un 3º, de 100 €; además de la publicación (total o parcial) en la revista *Educar(NOS)*.

2º El plazo de entrega acaba el 27 de mayo de 2023 (fecha del centenario) y el fallo del jurado se hará público el 30 de junio de 2023.

3º Los textos, individuales o de grupo, pueden ser ensayos, crítica, narrativa, teatro, poesía... sobre la dinámica y estilo de aquella escuela desde la óptica actual. Han de ser inéditos y no

enviados ni premiados en más concursos.

4º Se pueden presentar en las lenguas oficiales de España con una extensión mínima de 12.500 caracteres (espacios incluidos) y, máxima, de 25.000 caracteres; (es decir, entre 5 y 10 hojas DIN-A4).

5º Los escritos se enviarán en formato pdf a grupomilani@movistar.es y en ellos no han de figurar datos identificativos de la autoría, sino solo un alias junto al título del trabajo. El Jurado no conocerá el nombre del autor hasta no dar su veredicto.

6º La ficha de inscripción que figura en www.amigosmilani.es también se enviará por un e-mail aparte y simultáneo al mismo correo.

7º El Jurado lo formarán 5 miembros cualificados del Grupo Milani (MEM) y, de forma inapelable, podrán declarar desierto alguno de los premios.

8º Participar en este concurso supone aceptar las presentes bases. Las cuestiones no previstas en ellas las resolverá el propio Jurado.

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), **Roberto G^a.Montero** (FP Y E20 BI), **Jorge Hernández** (Casa Escuela, SA), **Manu Andueza** (Cristianismo y Justicia, B).

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

ñan
vo-

