



Educar(NOS)

Nº 102. II época. 2 (2023)

Caso abierto (M. Andueza y Y. San Román) **Lo Oficial** (A. Díez) **Ojo al dato** (J.L. Veredas) **El Eje** (X. Besalú) **Herramientas** (I. Calderón, R. Galache y J.Á. Gallego) **Para Beber** (J.L. Corzo) **Hacen Caso** (C. Usero, CEIP José Herrero y R. Navarro) **caja baja**



<https://www.amigosmilani.es>

Capaces todos



Nº 102. II época. 2 (2023)

ÍNDICE

Editorial	2
Caso abierto:	3-4
1 Desde la literatura..., Manu Andueza (B)	
2 Nuria, Yolanda San Román (SA)	
Lo Oficial:	5-7
La inclusión escolar del alumnado con discapacidad, Alfonso Díez (SA)	
Ojo al dato:	8
La inclusión en números, José Luis Veredas (SA)	
El Eje:	9- 11
A vueltas con la inclusión, Xavier Besalú (GI)	
Herramientas:	12-15
1 Una escuela que sea buena para cualquiera, Ignacio Calderón (MA)	
2 UniverUSAL y UNIdiVERSITAS, Rocío Galache y José Ángel Gallego (SA)	
Para Beber:	16-18
Un evangelio cultural, José Luis Corzo (M)	
Hacen caso:	19-22
1 Un cambio de mirada, Cristina Usero (B)	
2 La inclusión, nuestra fortaleza, CEIP José Herrero (SA)	
3 Alicia y la escuela menguante: para querer hay que poder, Rafael Navarro (elDiario.es)	
caja baja:	23-24
1 Exposición itinerante de Milani y Barbiana, Redacción	
2 Jornada universitaria sobre Experiencias Pastorales, Redacción	
3 El presidente italiano, Sergio Mattarella, visitó Barbiana, Redacción	
Ilustraciones: M ^a Riesco Hernández (SA) y Nuria San Román (SA)	
Maqueta: Tomás Santiago (SA)	

Capaces todos es la continuación del número anterior de *Educar(NOS)* sobre la escuela inclusiva o segregadora. Hace casi sesenta años, en 1967, los alumnos de la Escuela de Barbiana lo expresaron con claridad meridiana en su famosa *Carta a una maestra*: «Ninguno era “inútil para los estudios”» mientras denunciaban la injusta selectividad del sistema educativo. Practicaban la inclusión con toda naturalidad como un valor ético-moral elemental y un derecho humano incuestionable. Sencillamente, la escuela no debía discriminar a nadie, sino acoger y servir a todos sin distinción, con más empeño, a quien más la necesitara, como es el caso del alumnado con necesidades educativas especiales que presenta discapacidades físicas, psicológicas o sensoriales.

Hoy, décadas más tarde, el acceso a la escolarización inclusiva en igualdad de condiciones, con los apoyos necesarios y en las mismas aulas que el resto de los niños y niñas, para las personas con discapacidad es un indiscutible derecho, y así lo contempla la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Es decir, la educación ha de ser inclusiva y, en tanto que derecho, ha de aplicarse sin condiciones.

En la fase de preparación de la LOMLOE se abrió un debate importantísimo sobre el futuro de los centros de educación especial y la inclusión del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, el cual solía acabar con coletillas como “siempre que sea factible” o “si se cuenta con los medios razonables”.

Vendría bien al mundo educativo español hacer caso a la UNESCO en su Informe de Seguimiento de Educación en el Mundo 2020: “Debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva puede ser equivalente a debatir acerca de la abolición de la esclavitud o del apartheid” y centrar nuestros esfuerzos en el cómo, los plazos y medios que la nueva Ley educativa propone: ¿serán suficientes los 10 años que se señalan cuando ya llevamos tres y no se ve avance alguno?, ¿cómo mejorar el diagnóstico y la estimulación temprana?, ¿qué cambios pedagógicos, organizativos y curriculares se prevén para una educación inclusiva?, ¿cómo se va a llevar a cabo la necesaria formación del profesorado, su concienciación y participación en el proceso?, ¿se cuenta realmente con él?...

En este paso hay algo imprescindible: la escuela inclusiva ha de asegurar mejoras sobre la escuela segregada, permitiendo a todas y todos los alumnos su derecho no solo a su presencia, sino también a su participación y su aprendizaje.

<http://www.amigosmilani.es>

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

Tfños.: 923 22 88 22,
91 402 62 78

Buzón electrónico:
grupomilani@movistar.es

Director: José Luis Veredas.

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

Maquetación:
MEM

Gestión y distribución:
J.L. Veredas.

Imprenta digital DOSA (Salamanca)
en papel reciclado.

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

Suscripción 2 años: 24 €
Número suelto: 3 €



Los testimonios son como botones de muestra que sintetizan muchas teorías sin haberlas elaborado previamente. Cuentan desde el corazón lo que sesudos estudios acaban confirmando. Por ello nos importan tanto.

Desde la literatura...

Manu Andueza (B)

F. X. Simarro, maestro de educación especial y escritor catalán, acaba de publicar un libro titulado *Un net i un avi. Vuitanta dies junts*. (Un nieto y un abuelo. Ochenta días juntos). Se trata de un diario espiritual en el que el autor reza, comenta, juega... dando la vuelta al mundo, no al físico, sino al suyo personal. Recoge sentimientos, reflexiones y experiencias provocadas por su primer nieto, nacido prematuro y diagnosticado como un niño con necesidades educativas especiales. Recogemos aquí algunas de sus reflexiones (la traducción es mía, espero amigo Xavier que me perdonen) que ayudan a situarnos en otro mundo que es el nuestro, pero al que en ocasiones no escuchamos y tratamos como ajeno.

No respondes (no es solo que todavía no hables) o lo haces a tu manera. Y quedo fuera de juego. Como el delantero que ha traspasado una línea prohibida de la defensa rival. Me dirías: yayo, ¿no tienes suficiente con mi presencia?

¿Podrías ser normal? Lo pienso, no puedo evitarlo. Me dirías: yayo, deja de ponerme condiciones. [...] Tendré que cambiar las gafas, las de dentro. Tal vez te veré con más claridad, mi niño.

Y me gira la cara. Le sale de dentro, sin malicia, y a mí me hace mal. Yo le quiero besar. Él ama a su manera. Y yo, no sé nada de su interior.

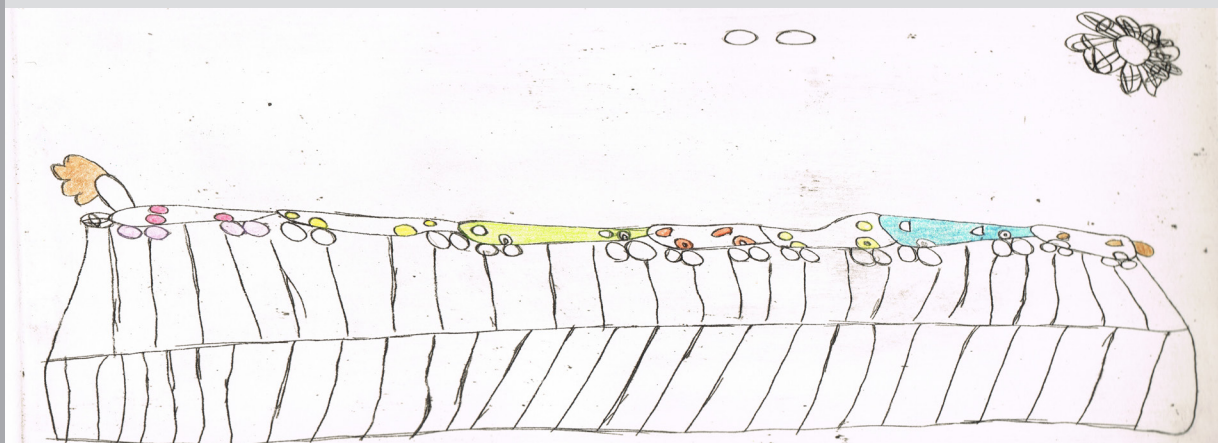
En realidad no le hace falta. Pero da buena sensación con su mochila de cara de león. Primer día en la escuela de infantil, me emociono.

Nos llegan. Más o menos disimuladas. Se dirigen a ti pero nos salpican. No te desplazas como los otros. De hecho, te arrastras impulsado por el brazo izquierdo mientras tu culito roza las superficies. ¿Curiosidad? ¿Asco, miedo? Quién sabe. Disfrutamos de los ratos en el parque. ¿Cómo debe ser la mirada que dirijo a los otros, especialmente a los más diferentes a mí?

No creas las cosas negativas que dicen de ti. Si es cierto, haz lo posible por enmendarte, si no lo es, que no te hiera ni te impida avanzar.

¿Qué debes pensar? Intuyo que la mirada, totalmente limpia, fresca, inocente y sin malicia que voy conociendo te protege del mundo externo, expresa lo que eres y al mismo tiempo provoca tu risa contagiosa. De tus pensamientos, no sé nada. Pero, tal vez, cuelguen de tu muro como sábanas radiantes de blancura que huelen a mañana soleada.

Me has tocado el corazón.



“El tren” de Nuria San Román

C
a
s
o

a
b
i
e
r
t
o



NURIA

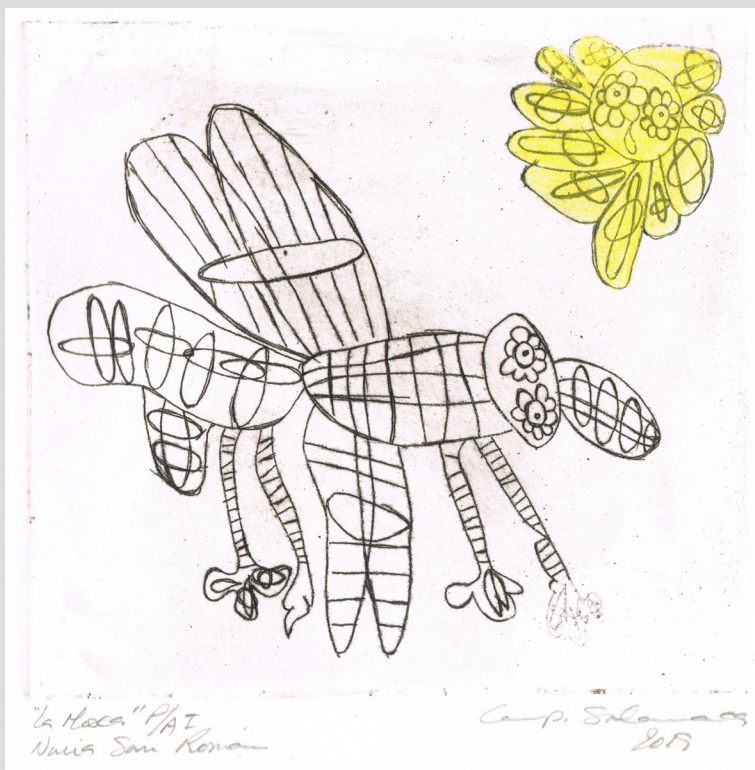
Yolanda San Román (SA)

Yo tenía 7 años, mi hermana apenas 4. Íbamos solitas cogidas de la mano al colegio, porque estaba cerca, porque había un hermanito nuevo al que atender, porque era lo normal en 1975. Mi madre nos recogía a la salida y Nuria se agarraba a su mano, a la mía, o al cochecito del bebé. Nunca caminaba sin agarrarse a alguien. Tardó mucho en hablar. Mi madre sabía que había algo diferente. Algo que no se percibía en su carita perfecta, en su sonrisa perfecta, en sus ojos azules que no vieron el mundo como los demás hasta que detectaron su miopía extrema con casi 10 años. El día que estrenó las gafas movía los pies lentamente subiendo bordillos y escalones y miraba en todas direcciones sorprendida, casi asustada. Para entonces ya había un diagnóstico que ponía en palabras todas sus singularidades: oligofrenia, un desarrollo irregular de su cerebro que podía deberse al parto. Mi madre recordó nítidamente el momento en el que la matrona le pidió que aguantara sin empujar y retuvo la cabeza de mi hermana con sus manos. Anoxia, dijo el médico, falta de oxígeno en el cerebro el tiempo suficiente para dañarlo irreversiblemente.

Desde entonces ya no fuimos al mismo colegio. Ella iba a “un colegio especial”, donde no se aprendía a leer ni a escribir. Íbamos juntas a baile, a catequesis, a montar en bicicleta... compartíamos habitación como todas las hermanas de esa época. Las diferencias con cualquier otra niña de su edad fueron acentuándose sobre todo a nivel académico.

En la adolescencia empezaron los ataques epilépticos. Mis padres confiaron en la química y esta intensificó las diferencias también ahora a nivel físico: lentitud, distonía, sobrepeso. Seguía sin saber leer, aunque conocía las letras y los números y sabía firmar. Recurrimos a un psicólogo con método propio de enseñanza. No funcionó.

Con mi padre pasaba los fines de semana pescando, cocinando, en el campo... con gran autonomía y disfrute personal. Su muerte a los 56 años, desencadenó la primera de las terribles crisis que la cambiaron para siempre. Brotes esquizoides que duraban semanas, a veces meses,



“La mosca” de Nuria San Román

la obligaron a cambiar al Centro de Atención de Minusválidos Psíquicos, lo que acentuó su dependencia, su falta de iniciativa, sus carencias en formación y habilidades sociales. La química solucionó parcialmente el problema mental, pero incrementó notablemente su deterioro físico.

Cuando por fin pudo asistir al centro de día de ASPRODES, su vida dio un vuelco retomando aspectos de formación, socialización y autonomía personal. Ama la música, dibuja la realidad con un estilo inconfundible, disfruta tanto nadando como comiéndose un pincho después.

Mi madre falleció hace un año. Mi hermano pequeño (el del cochecito cuando mi madre nos recogía en el cole) comparte conmigo su tutoría legal. Ella ha tenido que firmar un montón de documentos que no sabe leer. Su miopía se ha visto agravada por una catarata no operable. Aun así, solo se agarra de mi mano cuando la dificultad supera su voluntad.

Habría sido maravilloso que ella escribiera este texto.

Nuria



La cuestión está en el alero y por debajo, como siempre, el modelo de educación. Según sea éste, unido a la voluntad política, la inversión de los medios necesarios y contar con un profesorado competente, la auténtica inclusión escolar será un avance o, por el contrario, un escollo pedagógico.

La inclusión escolar del alumnado con discapacidad

Alfonso Díez (SA)

1.- La educación especial en las normas oficiales

Posiblemente, el documento más importante e influyente acerca de la educación especial lo encontramos en la **Declaración de Salamanca** redactada al final de la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales** (Salamanca, 7-10 de junio de 1994), la cual estableció los principios, la política y práctica de las necesidades educativas especiales, y un Marco de Acción, donde junto al principio de integración se alude a la inclusión escolar, la cual ha de responder, desde la diversidad, a las necesidades de cada cual. Así el punto 3 del citado Marco de Acción establece: *«En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. [...] Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves»*.

En consecuencia, el **Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales** regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa (en centros ordinarios y en centros especiales) a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes. A partir de esta norma se implantaron los diversos **Planes de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE)** que cada Comunidad Autónoma adoptó, dentro del **Plan General de Atención a la Diversidad**.

Pero es el **Plan de Inclusión del Alumnado**

con **Necesidades Educativas Especiales (2011-2013)**, ahora integrado en el conjunto general del **Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ANEAE)**, el que da un importante paso adelante al respecto, proponiendo una serie de medidas concretas con las que afrontar el desafío de *«ofrecer una educación de calidad para potenciar el máximo desarrollo integral de todo el alumnado, centrando las medidas de actuación en el alumnado que presenta necesidades educativas especiales»*. Por su parte, la reciente **LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, además de las alusiones que hace al respecto en su **Preámbulo**, en el art. 19.1, refiriéndose a los **Principios Pedagógicos** que fundamentan la enseñanza básica, establece: *“En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa; en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia; en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones.”* Medidas que se concretan en el art. 75 sobre la **Inclusión educativa, social y laboral** de los **ACNEE**.

2.- Pros y contras de la escolarización/ inclusión del alumnado con discapacidad.

El proceso de inclusión educativa es quizá el más importante al que se ha enfrentado el sistema educativo en España desde mediados los años 80. Cuantitativamente

LOFICIAL



hablando, las cifras de alumnado con discapacidad escolarizado en centros ordinarios ha superado el 80%, lo que sitúa a España en cifras homologables a las de los países europeos más avanzados. Sin embargo, existen dudas sobre la calidad de la inclusión educativa, ya que además de la ubicación en espacios compartidos, la inclusión requiere de apoyos adecuados en un contexto de igualdad, para obtener resultados de calidad. En este sentido, el **Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)**, sostiene que uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo español es incorporar el nuevo paradigma de la educación inclusiva, propuesto por la Convención de Naciones Unidas, de forma que se asegure la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Hasta aquí, el espíritu de las diversas normas y documentos a favor de la inclusión. Pero no todo es consenso, porque del dicho al hecho hay mucho trecho explicitado en diferentes enfoques y divergencias sobre los procedimientos y sus consecuencias. Por ejemplo, la polémica generada por la interpretación de la **Disposición Adicional Cuarta** de la **LOMLOE**, que ha suscitado en muchos sectores más incertidumbre y temores que certezas, la cual dice: “... *El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios*”.

En este sentido, ciertos colectivos docentes y AMPAS se han manifestado abiertamente en contra de estas medidas, al entender que el Gobierno, en el fondo, pretende eliminar la mayoría de los centros de Educación Especial de aquí al 2030. Por ejemplo, la plataforma **‘Educación inclusiva sí, especial**



también’ exige la eliminación de esta Disposición Adicional Cuarta y que se haga un estudio económico, un plan de viabilidad y una dotación de recursos suficientes a los centros ordinarios, con el fin de apoyar las necesidades educativas especiales y la inclusión social de todos los alumnos.

Por su parte, el **Ministerio de Educación y Formación Profesional** reitera su compromiso con el alumnado con necesidades especiales, tanto en centros ordinarios como especializados, y afirma que trabajará para que los **ACNEE** que se escolarizan en centros ordinarios puedan tener la mejor atención, porque lo contrario supondría una grave discriminación, tanto para ellos como para sus familias, al negarles los derechos recogidos en la Convención Internacional de Personas con Discapacidad y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Precizando que “*la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios*”, según leemos en su web: (<https://educagob.educacionyfp.gob.es>).

3.- Informe del Observatorio Estatal de la Discapacidad

Muy importante, por su profundidad, es el **Informe del Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED)**



sobre el alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España (2019), el cual ofrece interesantes resultados de las consultas realizadas a los sectores implicados sobre las dificultades, apoyos, factores que la favorecen y opiniones sobre la inclusión, que conforman una objetiva fotografía de la cuestión. Veamos:

1.- En lo que a las dificultades percibidas, detecta que las familias de alumnos con discapacidad escolarizados en centros ordinarios destacan la falta de apoyos personalizados, la escasez de personal y de recursos técnicos, y, en algunos casos, la falta de comprensión y de empatía, el desconocimiento de las necesidades de sus familiares con discapacidad o el comportamiento de los otros alumnos. Mientras que los profesionales, por su parte, consideran que las principales dificultades derivan de la falta de personal especializado y de apoyo, las altas ratios de alumnos por clase, la escasa dotación de recursos técnicos y de medios materiales, la escasa flexibilidad organizativa y las carencias en materia de formación específica sobre discapacidad, así como las relacionadas con la configuración del currículum, la falta de una oferta educativa adaptada a las características del alumnado con discapacidad, la inadecuación de las metodologías de enseñanza, y la excesiva presión que suponen para los profesores las tareas burocráticas, que les restan tiempo para la preparación de actividad docente y la atención al alumnado con

discapacidades.

2) Entre los apoyos específicos que los centros educativos ordinarios ofrecen para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad, los familiares han citado, sobre todo, la atención prestada por profesores de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, logopedas, fisioterapeutas y auxiliares técnicos educativos. Algunas de las respuestas traslucen una cierta insatisfacción con la intensidad y la continuidad de esos apoyos. Ante la insuficiencia de los apoyos recibidos en el centro, algunos padres recurren a la ayuda de profesionales privados para cubrir las necesidades de apoyo a la inclusión educativa de sus hijos. Los profesionales que trabajan en centros ordinarios citan los diferentes apoyos personales, técnicos y materiales existentes en los centros, aludiendo en algunos casos a su dotación insuficiente, así como a medidas organizativas y a metodologías docentes favorecedoras de la inclusión, como el aprendizaje cooperativo o el trabajo por proyectos.

3) Factores que favorecen la inclusión. Los familiares destacan la involucración de la familia, la comunicación entre la familia y el centro, y las actitudes positivas y el compromiso de docentes, orientadores y profesionales de apoyo. Los profesionales apuestan también por la importancia de la comunicación y la sintonía con la familia y el papel de ésta para favorecer la inclusión. Además, hacen referencia a la disponibilidad de medios y la adecuada dotación de personal docente, la coordinación, la formación del profesorado, la actitud positiva de los diferentes agentes y la utilización de metodologías docentes apropiadas.

4) Opiniones sobre el ámbito institucional. La mayor parte de los familiares cree que el entorno institucional no favorece como debiera la inclusión educativa, y que los avances dependen más de la voluntad de los profesores, del compromiso de los centros y del empeño de las propias familias que de la acción de las Administraciones y la efectividad de la normativa vigente. Los profesionales tampoco creen, en general, que la normativa y las políticas públicas estén favoreciendo una inclusión educativa efectiva, pues su apuesta formal por la inclusión no va acompañada de una asignación de recursos suficientes, entre ellos una formación docente específica.

LA INCLUSIÓN EN NÚMEROS. ALUMNOS CON DISCAPACIDAD



Datos y cifras 2020-21 MEyFP
Encuesta de discapacidad 2020 INE

Presencia

Número de alumnos con discapacidad en las enseñanzas no universitarias. Curso 20-21.

227.979

El **2,8%** de todo el alumnado.

Escolarizados en...



Segregación por tipo de discapacidad. % de alumnos escolarizados en Centro de educación especial respecto de alumnos con esa discapacidad.



Auditiva

5%



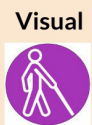
Motora

13%



Intelectual

30%



Visual

5%



Trastorno Gral. Desarrollo

17%



Trastorno Grave de Conducta

2%



Múltiple

68%

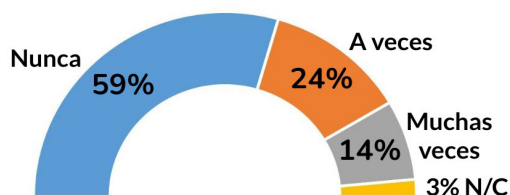


No distribuido

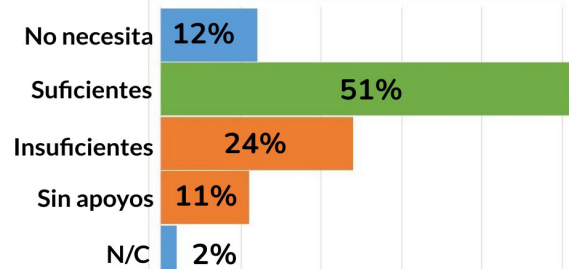
26%

Participación

Alumnos discriminados en la Escuela por su discapacidad, en %.

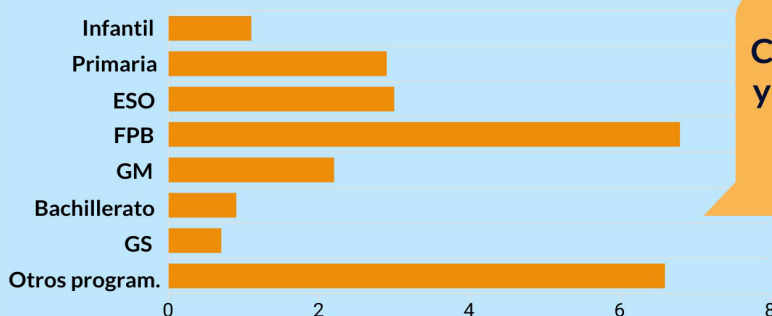


Adaptación o apoyos recibidos para inclusión, en %.



Aprendizaje

% de alumnos con discapacidad en los distintos niveles de enseñanza.



Fracasan más.
Casi desaparecen en Bachillerato y Grado Superior mientras llenan las aulas de FP Básica y otros programas especiales.

por JLVEREDAS

Decía Emilio Lledó que “si nos acostumbramos a ser inconformistas con las palabras, acabaremos siendo inconformistas con los hechos”. Aquí vienen a pelo, necesitamos nombrar las cosas con precisión para entendernos mejor.

A vueltas con la inclusión

Xavier Besalú (GI)

Cuestión de nombres

El lenguaje crea realidad; por eso, la lucha por imponer una determinada denominación no es para nada una cuestión sin importancia, sino que afecta a la identidad y a la percepción de las personas y cosas y, casi siempre, el nombre adoptado abre las puertas a un sinfín de derivadas conceptuales y materiales.

Por todo ello me parece relevante que la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica haya publicado y defendido un *Manual de Lenguaje Inclusivo*. En él, lo primero que dejan claro es que estamos hablando de personas, de seres vivos multidimensionales, y que no es de recibo que una sola de las características que les constituyen acabe siendo la etiqueta que los identifique. Y nos indican que la mejor fórmula para referirnos a ellos como colectivo es la de *personas con discapacidad*. No solo porque describe una realidad con la que conviven cada día millones de personas en el mundo, sino también porque es la expresión que recoge la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de Naciones Unidas. Dicho lo cual, deberíamos desterrar de nuestra habla para referirnos a las personas con alguna discapacidad expresiones tales como *discapacitado, minusválido, deficiente, inválido, disminuido, retrasado* o, la absolutamente abominable, *subnormal*. Todas ellas contienen un deje peyorativo y hacen referencia a una supuesta normalidad que no se sostiene bajo ningún punto de vista. Igualmente, nos advierten de que deberíamos evitar los eufemismos bienpensantes, que

no hacen más que generar confusión queriendo restar valor e importancia a la problemática que efectivamente se da en la vida cotidiana de las personas con alguna discapacidad. Nos referimos a expresiones como personas con *diversidad funcional, especiales, con capacidades diferentes...*

Hay que decir también que algunos colectivos sí quieren ser reconocidos por su discapacidad concreta o por su condición, pues afirman que es la que mejor explica su identidad personal y la que genera incluso una determinada manera de ser y de actuar. Sería el caso de los *ciegos, los sordos, los autistas...* Nada que oponer si son los propios interesados los que reivindican esta denominación.

A vueltas con la Justicia

Es bien sabido que la legislación deja siempre un margen amplio para la interpretación. Desde hace ya algunos años, la inclusión educativa es uno de los principios que inspiran el sistema educativo de nuestro país. Pero, como suele ocurrir, todas las leyes contemplan sus excepciones y dejan abiertos resquicios que impiden que aquellos principios tan claros se hagan efectivos. Los primeros intérpretes de este marco jurídico son las propias familias de los alumnos que tienen alguna discapacidad y el profesorado de los centros educativos. En principio, unos y otros buscan lo mejor para estas criaturas, para su desarrollo y bienestar; unos y otros escuchan las orientaciones y criterios de pediatras, psicólogos y médicos, en general, de los orientadores escolares, asesores psicopedagógicos, de las asociaciones que velan por los intereses y la vida de estos niños y jóvenes, etc. Las más de las veces, sobre todo en educación infantil y primaria, se llega a un acuerdo



entre familias y profesorado sobre la escolarización de dicho alumnado en un centro ordinario o en un centro de educación especial o compartida entre uno y otro, y sobre las medidas y recursos más apropiados para su crecimiento, aunque no siempre la administración educativa los pone a su disposición. Pero no siempre es así. Y cuando la discrepancia se hace irresoluble, queda el recurso de acudir a los tribunales que, ellos también, hacen una interpretación de la legislación vigente, no siempre coincidente, como se verá en los dos casos que expongo.

En enero de 2014, el Tribunal Constitucional sentenció contra el recurso de amparo que había interpuesto una familia de Palencia para que su hijo, que tiene una discapacidad, fuera escolarizado en una escuela ordinaria. Tanto el profesorado de la escuela en la que había seguido los primeros cursos, como los servicios técnicos de educación y la inspección educativa, habían decidido, en contra de la familia, que este alumno debía ser escolarizado en un centro de educación especial porque, como también afirmó la Justicia, *requería unos ajustes desproporcionados o no razonables...* Una sentencia, desde mi punto de vista, lamentable, puesto que habría que justificar adecuadamente esta supuesta desproporción

cuando afecta a un derecho, para no entrar ya en lo que dichos jueces entienden por razonable. En sentido contrario, el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, en diciembre de 2015, dictó una sentencia que obligaba a escolarizar a G., un niño con discapacidad, en un instituto de educación secundaria a quien la administración educativa había derivado hacia un centro de educación especial, después de haber sido escolarizado en una escuela ordinaria de educación primaria. Dicho Tribunal no tuvo más que apelar a las leyes vigentes, que dicen que el alumnado con necesidades educativas especiales, que los niños y niñas con alguna discapacidad *tienen derecho a recibir el apoyo necesario para potenciar al máximo su desarrollo académico, personal y social*, según se deriva de los principios de normalización e inclusión. Parece lógico y sencillo, pero sabemos bien que no lo es.

Deshaciendo mitos

Cuando se trata de personas con alguna discapacidad es más importante la perspectiva médica que la pedagógica. Pero resulta que los niños y niñas van a la escuela a aprender, a interactuar con otros niños y niñas, a crecer y hacerse mayores con la ayuda de sus maestros y





maestras; no van a la escuela a curarse de ninguna enfermedad. Durante mucho tiempo la medicina ha tratado a las personas con discapacidad como enfermos o retrasados, poniendo de relieve más sus déficits que sus competencias, más lo que les falta que lo que poseen. Frente a la perspectiva médica, se alza la pedagógica, que pone el acento en las posibilidades y capacidades del alumnado con alguna discapacidad para que puedan desenvolverse lo más autónomamente posible en la vida y disfrutar de ella, y en las ayudas de todo tipo que coadyuvan a este objetivo.

Los profesionales saben mucho más que las familias. Pero resulta que toda la investigación realizada al respecto pone de relieve que los resultados escolares, que el aprendizaje de niños y jóvenes, debe más al nivel socioeconómico e instructivo de los padres que a las propias capacidades del alumnado o a los méritos del centro educativo... Las familias son siempre una pieza clave en el desarrollo integral de los niños y jóvenes y la generación de confianza entre escuela y familia es una estrategia sumamente eficiente, que multiplica los efectos positivos sobre su educación y evita malentendidos e incomprensiones. En el caso del alumnado con alguna discapacidad, son sus familiares los que

conviven con ellos, los que los tratan y conocen más a fondo, los más interesados en su bienestar y progreso. Por eso deben ser escuchados con respeto y recibir toda la información disponible, también de las dificultades y obstáculos que puedan darse.

Los alumnos con alguna discapacidad deben ser atendidos por profesionales especializados.

Pero resulta que estos niños y niñas son, en primer término, alumnos como los demás, que tienen los mismos derechos que los demás: a una educación de calidad, a unos recursos y estrategias que faciliten su aprendizaje y a un maestro o profesor tutor, que establezca vínculos personales con ellos y que les oriente en su desarrollo académico, profesional y personal. Es evidente que los tutores no pueden ser especialistas en cada una de las particularidades cognitivas, sensoriales, conductuales o psíquicas de sus alumnos. No es eso lo que se les pide, sino que tengan una actitud acogedora, respetuosa y positiva hacia todos sus alumnos; que se esfuercen por informarse sobre las características y posibilidades de los alumnos con alguna discapacidad, a través de Internet, de otros docentes más experimentados, de especialistas...; y, naturalmente, que cuenten con la ayuda y la orientación de otros profesionales: logopedas, fisioterapeutas, psicopedagogos, educadores sociales...

La escuela inclusiva es cara. Por supuesto que la educación inclusiva exige recursos, sobre todo personales. Pero la inversión necesaria debe compararse con el dispendio que supone mantener dos sistemas paralelos (centros ordinarios y centros de educación especial) y con una realidad incontestable: que la ratio de los centros de educación especial es, en estos momentos, aproximadamente de 1 profesional por cada 1,8 alumnos. Trasladar todos estos profesionales a los centros ordinarios donde se escolaricen los niños y jóvenes que antes estaban en los centros especiales supondría una inyección de personal sustancial, a los que habría que sumar los recursos de los que ya disponen los propios centros. No es suficiente y apostar decididamente por la educación inclusiva exigiría una financiación adicional. Pero cabría considerarla como una inversión para que la sociedad española y las distintas ciudades y pueblos caminaran también hacia la inclusión de toda la ciudadanía.



En la escuela arribista de las notas, la competitividad y los codazos no hay sitio para la inclusión ni la diversidad solidaria. Hasta un niño lo ve cuando nota de cerca que no vale para todos.

1 Una escuela que sea buena para cualquiera

Ignacio Calderón Almendros

Universidad de Málaga

Hace ya tres años que un niño, Marcos, me dio una lección de las que no se olvidan. Estábamos haciendo una serie de encuentros¹ para hablar sobre cómo son las escuelas y cómo podríamos hacer que no dejaran a nadie atrás —o al lado, o de lado, o mejor dicho: por debajo...— y aquel día, la conversación era con estudiantes. Un nutrido grupo de alumnos y alumnas de diferentes lugares hablando sobre sus experiencias escolares y cómo podría mejorarse. De entre ellos, en un momento y sin ninguna pretensión más que contar lo que le pasaba, Marcos, nos contó que la escuela no es igual para todos y todas:

—Para mí es buena—dijo—, pero para mi hermana no tanto.

Me di cuenta entonces que hay toda una narrativa absurda y perniciosa que nos hace pensar en la escuela, como una unidad. Como si en ella solo ocurriese una cosa. Esa generalización que omite a algunas personas, y sus condiciones de vida, y sus características, y sus intereses, y sus demandas y necesidades, y sus lenguajes... representa el proyecto homogeneizador y domesticador de la escuela. El que obliga a adoptar la forma que impone, a aparentar que la adoptas cuando no es posible, y a suplicar clemencia —o favores, las familias de estudiantes en esta posición saben de lo que hablo— cuando ni lo uno ni lo otro es posible.

Para la hermana de Marcos —Lucía se llama, y viene dibujando flores que dan color al mundo desde hace años— la escuela es un sitio donde encuentra la soledad. No quiso Marcos en primera instancia decirme por qué aquella escuela que para él era buena, dejaba sola a su

hermana. Tardó un poco en abrirse a contar eso:

—Porque tiene autismo— dijo emocionado hasta el límite.

Esa es la justificación que en aquella escuela se utiliza para entender que es normal que alguien se quede sola un día, y otro, y otro... hasta el infinito más doloroso. Pero conozco otras justificaciones, que convierten en legítimo el tratamiento degradante hacia algunas personas y colectivos: la forma de hablar que tiene, sus intereses, su orientación sexual, el rendimiento académico, su comportamiento, lo que no sabe, la familia, su etnia, su procedencia, su clase social, su raza, su salud... En cualquiera de los casos, el resultado es el mismo: la infancia más vulnerable encuentra la exclusión en un lugar diseñado para garantizar el derecho humano a la educación. La educación, que permite construirte más allá de las miserias de tu ambiente. Su objeto está en la reelaboración de lo que nos envuelve, y con ella podemos crear nuevas formas de vivir juntos.

Lo mejor de aquella intervención tan escueta como brillante de Marcos fue que, al mostrarme que una escuela es varias escuelas, y tener conciencia de que para su hermana no era buena, pero para él sí, podía contarnos qué hace que una experiencia escolar sea inclusiva o no. Estaba entonces, delante de mí, un niño que tenía respuestas a algunos de los interrogantes que los adultos nos hacemos una y otra vez.

—¿Por qué es buena para ti?— le pregunté.

—Porque a mí me mandan cosas, estoy con mis amigos, se juntan conmigo...

Es decir, que para que una escuela sea inclusiva es necesario:

¹ <https://creemoseducacioninclusiva.com/conversaciones-sobre-la-escuela-inclusiva/>

- a) *Estar con tus amigos*, lo que significa que la presencia es un requisito indispensable. O estamos juntos, o la inclusión es imposible. Solo aprendemos a respetar y a valorar a las otras personas si tenemos forma de aprender de ellas y junto a ellas.
- b) *Que esos amigos se junten contigo*, es decir, que la presencia es un requisito, pero por sí misma no es suficiente. Es necesaria la participación en el más amplio sentido de la palabra. Necesitamos ser reconocidos por los demás compañeros y compañeras, ser parte del grupo, poder transformar al resto, y eso implica que aprendamos nuevas formas de relacionarnos. Las actuales, como decíamos, justifican la exclusión, y han de ser desplazadas a través de encuentros humanos genuinos.
- c) *Que te manden cosas*, algo que en el lenguaje sencillo de Marcos se refiere a la importancia que tenía para su escuela que él aprendiese, en contraposición a lo vivido por su hermana Lucía. Estas palabras se produjeron durante el confinamiento por el COVID-19, cuando muchas personas como Lucía, fueron absolutamente olvidadas por sus escuelas. Ni siquiera le mandaban tareas. La escuela tiene que favorecer el aprendizaje, y ese aprendizaje debería conectarte con las vidas del resto del alumnado. Y el aprendizaje de cualquiera, sí, el de cualquiera, tiene que ser algo que importa a todo el profesorado. Ese sentimiento de que lo que aprendes importa —y las dificultades que encuentras en ese camino— es una de las formas más bellas de reconocimiento que genera la escuela.

Presencia, aprendizaje y participación son las grandes claves para hacer las escuelas inclusivas que me descubrió en una sencilla conversación un niño de 9 años. También se lo he leído a grandes investigadores e investigadoras, y a organismos internacionales como la UNESCO. Pero las palabras de Marcos, por profundas, sencillas, comunes y sentidas, tienen un calado abismalmente mayor. Son palabras que desgranar el problema, y para las que él

mismo tiene la solución:

—¿Y cómo se podría arreglar eso, Marcos?
¿Cómo se te ocurre?— le pregunté expectante.

—Hablando con los de su clase.

El diálogo es la solución. Porque no es un problema de otra índole, sino de dejarnos afectar por la otra persona. Aprender con ella. Estar juntos y ser parte de lo mismo.

Hacer una verdadera resistencia a los incisivos procesos de exclusión que aún existen en las escuelas implica construir procesos sistemáticos en los que el diálogo sea permanente entre todos los actores.² No podemos caer de nuevo en el error de pensar que hay una experiencia homogénea para todo el profesorado o para todas las familias de una misma escuela. También en las escuelas hay docentes y familias sufriendo, y poner esto adelante es una forma fundamental para revisar lo que ocurre en ellas. Por eso, el diálogo puede ayudar a reconocer los dolores que nos atraviesan, así como las alegrías y posibilidades. Los procesos participativos, en los que las voces que no han sido escuchadas suficientemente cobran valor, permiten pensar juntos lo que hacemos bien y lo que tenemos que cambiar, para diseñar propuestas de acción colectiva y para ponerlas en marcha. Y en esos procesos nos vamos transformando nosotros mismos, nuestras relaciones y el marco institucional que nos hace daño. Es, entonces, una forma de revisar el poder y de subvertir las relaciones que nos someten.

Algo así hizo Marcos conmigo en aquella conversación, y me marcó desde entonces. Y ese potencial está presente, cada día, en cualquier escuela.

2 Hemos desarrollado algunas guías que profundizan en esto, una desde el profesorado (<https://creemoseducacioninclusiva.com/una-escuela-trabajando-por-sus-suenos/>) y otra desde el alumnado (<https://creemoseducacioninclusiva.com/estudiantes-por-la-inclusion/>).



2 UniverUSAL y UNIdiVERSITAS

Rocío Galache y José Ángel Gallego (SA)

Creación de programas en la Universidad de Salamanca, dirigidos a personas con discapacidad intelectual y problemas graves de salud mental, como herramientas inclusivas dentro del espacio de educación superior.

En la recientemente promulgada Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario queda reflejado en su Artículo 37, que trata sobre la Equidad y no discriminación lo siguiente: “Las universidades promoverán el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades.”



La Universidad de Salamanca se anticipó a esta norma y creó herramientas claves para hacer efectiva la inclusión del grupo social de personas con discapacidad intelectual en el espacio de educación superior, “UniverUSAL: La Universidad Inclusiva y el título propio UNIdiVERSITAS”.

Universidad “por y para todos y todas”. Una Universidad inclusiva manteniendo siempre por encima de todo, el principio de Igualdad de Oportunidades. De esta filosofía, nace hace cinco cursos académicos **el programa UniverUSAL: “La Universidad Inclusiva”**. Un proyecto pionero en España. Un programa de desarrollo científico, cultural y social para incluir en la Universidad a personas con discapacidad intelectual y/o personas con problemas de salud mental u otras discapacidades, que hasta este momento por las vías de acceso formales no tenían la posibilidad de estudios universitarios.

Desde la Unidad de Atención a la Diversidad e Inclusión del Servicio de Asuntos Sociales intentamos propiciar mejoras en muchos aspectos de la vida universitaria y ofrecer actividades de ocio y tiempo libre, de disfrute y aprendizaje, como las desarrolladas en el “Huerto Inclusivo”, con estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social y estudiantes universitarios. Es desde este servicio donde se crea “UniverUSAL”: La Universidad Inclusiva. Es un proyecto promovido por la Universidad de Salamanca en colaboración con las Diputaciones de Salamanca y Zamora y los Ayuntamientos de Salamanca, Ávila y Zamora.

La formación es impartida por profesorado universitario y otros profesionales expertos en las distintas ramas del conocimiento.

En ella se ofrece un variado conjunto de temas humanísticos, científicos, históricos y artísticos siempre desde una perspectiva de promoción de la salud vital y actual.

El programa consta de tres cursos académicos con materias troncales obligatorias y seminarios y talleres prácticos mensuales, junto a otras actividades que estarán abiertas a toda la

comunidad universitaria.

Una vez finalizados los tres cursos académicos se incorporan los estudiantes como egresados del programa, que quedarán vinculados mediante Alumni – Universidad de Salamanca, con una guía específica para los mismos.

El proyecto cuenta con distintas sedes distribuidas en Béjar, Ciudad Rodrigo, Peñaranda de Bracamonte, Alba de Tormes, Vitigudino, Zamora, Ávila y Salamanca y desde este año también en Tamames y Toro. Pretendemos con este programa apoyar la zona rural y la “España vaciada” impidiendo que estos estudiantes tengan que desarraigarse de sus entornos naturales además de apostar por el principio de descentralización de los recursos que se prestan en el ámbito universitario.

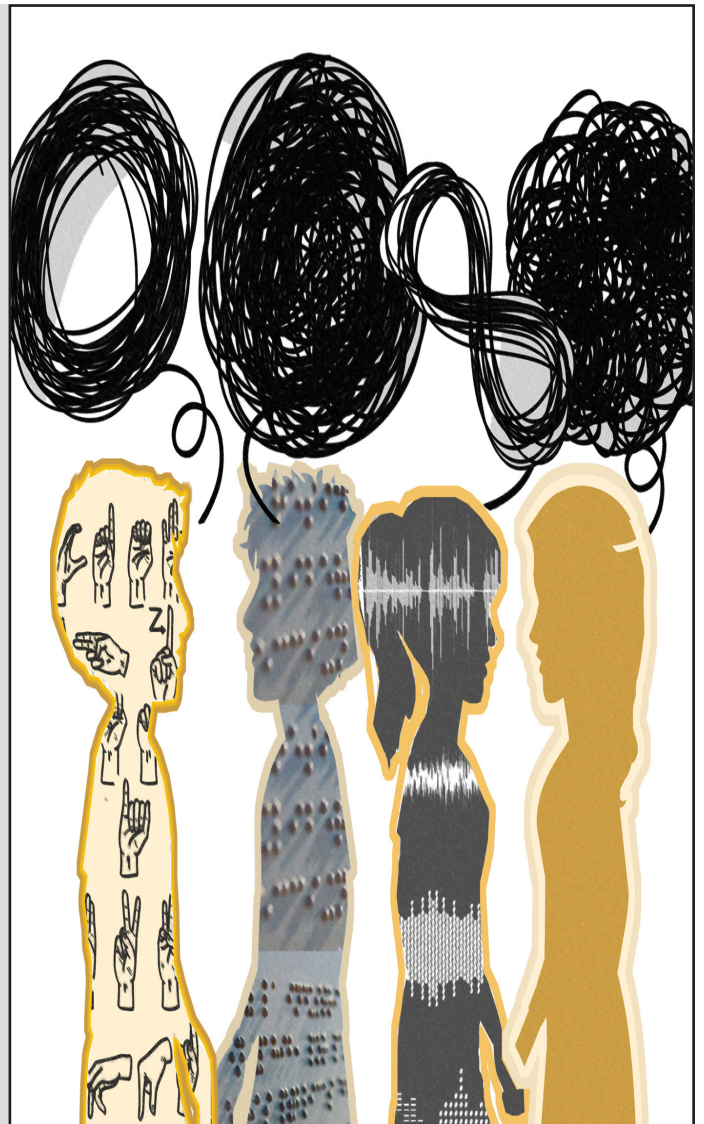
Los principales objetivos del proyecto son:

- Facilitar el acercamiento de las personas con discapacidad intelectual y problemas de salud mental a la cultura y a la ciencia como vehículo de expresión de experiencias y conocimientos.
- Promover la plena participación en el espacio de educación superior que ofrece la Universidad a las personas que, por su discapacidad intelectual y problemas de salud mental, no podrían acceder por las vías de acceso oficiales, hacer de la Universidad de Salamanca un espacio más inclusivo y de apoyo a la diversidad.

Desde su origen no ha parado de crecer el número de participantes en el programa. En la actualidad cuenta con 209 estudiantes en las diferentes modalidades.

El INICO (Instituto de Integración en la Comunidad), es un instituto de la Universidad de Salamanca, formado por profesionales que realizan actividades de formación, investigación y asesoramiento en materia de discapacidad, encaminadas a potenciar, facilitar y mejorar la calidad de vida y autodeterminación de las personas en situación de desventaja social en distintos contextos y a lo largo de todo su ciclo vital.

Desde INICO se crea “UNIdiVERSITAS”, que es un **título propio** de formación presencial de la Universidad de Salamanca. El título está



dirigido a preparar a personas con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista para que adquieran habilidades y competencias que les permitan ser más independientes y que les ayuden a acceder a un puesto de trabajo.

Mientras que los requisitos de acceso al programa UniverUSAL son tener la inquietud de formarse y la capacidad de escucha activa, en “UNIdiVERSITAS” el estudiantado además de contar con una discapacidad intelectual con un grado igual o superior al 33% reconocida oficialmente por el organismo competente de su Comunidad Autónoma deben estar inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil cumpliendo los siguientes requisitos: tener edad comprendida entre los 18 y los 30 años, tener habilidades comunicativas, orales y escritas, y un nivel de independencia suficiente así, como no manifestar serios problemas de conducta ni tener problemas de salud mental.



En pleno Centenario del nacimiento de Milani traemos otra aportación suya original, muy necesaria y menos conocida en el ambiente pedagógico, cultural y hasta religioso.

Un Evangelio cultural

José Luis Corzo (M)

Milani es un veterano en Cuadernos de Pedagogía [aunque sus directoras actuales hayan rechazado este texto, después de quererlo para el centenario y de enviarnos fechas y extensión. Querían *otra cosa*]. Cuadernos hospedó a Milani desde su creación (1975) con Fabricio **Caivano** y, luego, con Jaume **Carbonell**, cuando no era fácil ocuparse de un cura. Yo les protesté por su monográfico *La escuela en Italia* (24/1976) que no le mencionaba, a pesar de que *Lettera a una professoressa* – aquí *maestra* – ya era un *best seller* jaleado por el mayo del 68 y Pier Paolo **Pasolini**, subyugado por la cultura campesina, no paraba de decir a todos “leedla, leedla”; y Carlo **Ginzburg** [prototipo de la microhistoria] asegurase que es el libro más importante del 68 “por sus posiciones radicales de clase, a pesar de ser un cura”.

De hecho, en España la *Carta* sí, pero Milani, menos. Cuadernos lo superó pronto, hasta incluirle entre los once grandes pedagogos del siglo XX (con M. **Montessori**, F. **Ferrer** y **Guardia**, J. **Dewey**, F. **Giner de los Ríos**, C. **Freinet**, A.S. **Neill**, A.S. **Makarenko**, J. **Piaget**, P. **Freire** y L. **Stenhouse**) y entre 1979 y 2016 publicó unos 20 artículos más, aparte su reseña trimestral de cada *Educar(NOS)*.

Pero es un Milani incompleto en España

Nada supimos a su debido tiempo (1965) de que sufriese un proceso judicial por “apología de delito”, ¡defender la objeción de conciencia! contra los curas castrenses que tacharon de cobardes a los objetores. Su protesta y su autodefensa ante el tribunal puede que sean su obra maestra (por la que el propio Eric Fromm le buscó). Desbordan lo militar y pacifista y ahondan en lo pedagógico:

“¿Habéis dicho a vuestros soldados qué deben hacer si les toca un general del tipo Franco?
 ¿Les habéis dicho que no se debe obedecer a los oficiales rebeldes a su pueblo soberano?” (...) “Hay que tener el valor de decir a los jóvenes que todos ellos son soberanos, que *la obediencia ya no es una virtud*, sino la más sutil de las

tentaciones, que no crean poderse escudar con ella ni ante los hombres ni ante Dios, y que debe sentirse cada uno el único responsable de todo”.

Tras muchos años me he convencido de que no hiere a la progresía pedagógica la sotana de todas sus fotos, sino la hondura *radical* (como decía Freire) con que plantea la *educación*, un concepto que no acabamos de precisar; el propio Freire se ve reducido a didacta de la alfabetización y no se afronta su raíz más honda: “nadie educa a nadie, sino juntos, desafiados por el mundo”.

De la raíz más profunda de Milani florecen varios principios: absoluta primacía de la propia conciencia (no la obediencia); el entorno histórico y social es la clave (no los programas); amor concreto a los alumnos (no genérico y universal); opción por los últimos (no por los mejores) y métodos fabricados a su medida (no estándar), sin ceder a la eficacia. Pero lo fácil es acoger a los maestros que piensan como yo y no a quien me cuestiona. Pondré un ejemplo vidrioso de Milani, que desconcierta por igual a derecha e izquierda, a progres y a católicos conservadores.

¿Religión en la escuela?

La *Carta a una profesora* iba dirigida a Vera Spadoni (Spadolini en el texto), docente en una escuela *magistral* (las viejas Normales, donde se entraba con 14 años, tras la Escuela Media o Bachillerato elemental). Cuando *Panorama* la entrevistó (y *Cuadernos de Pedagogía* reprodujo sus palabras) aún insistía: “¡Y suspendo también a don Milani!”, como ya se había cargado a dos de sus chicos. Aquella derrota originó la *Carta*:

“El arte es malquerer a alguien o a algo. Reflexionar sobre ello despacio. Buscar la ayuda de los amigos en un paciente trabajo de equipo. Poco a poco sale a flote lo que hay de verdadero bajo el odio. Nace la obra de arte: una mano tendida al enemigo para que cambie” (p. 144).

Y, de hecho, a pesar de dirigirse a una *profesora*, la *Carta* tiende su mano a las *maestras*, aludidas en el título español por sugerencia de Marta Mata y abarcar así toda la Enseñanza General Básica (de 6 a 14) de la que tanto habla la carta. En Latinoamérica se ha mantenido a una *profesora*. Los autores repasan enfadados las asignaturas de aquel Magisterio (Latín, Matemáticas, Filosofía, Pedagogía, Religión, Historia, Educación cívica) pero añaden dos más: *Evangelio* y (*El arte de escribir*).

“Evangelio.

Tres años sobre tres malas traducciones de poemas antiguos (*La Iliada*, *La Odisea* y *La Eneida*). Tres años sobre Dante. Ni siquiera un solo minuto sobre el Evangelio. No digáis que el Evangelio les toca a los curas. Aun quitando el problema religioso, queda el libro para su estudio en todas las escuelas y en todas las clases. En literatura, el capítulo más largo corresponde al libro que ha dejado más huella, que se ha saltado las fronteras. En geografía el capítulo más detallado debería ser Palestina. En historia los hechos que precedieron, acompañaron y siguieron la vida del Señor. Además haría falta una materia a propósito: un recorrido por el Antiguo Testamento, lectura del Evangelio en una sinopsis, crítica del texto, cuestiones lingüísticas y arqueológicas.

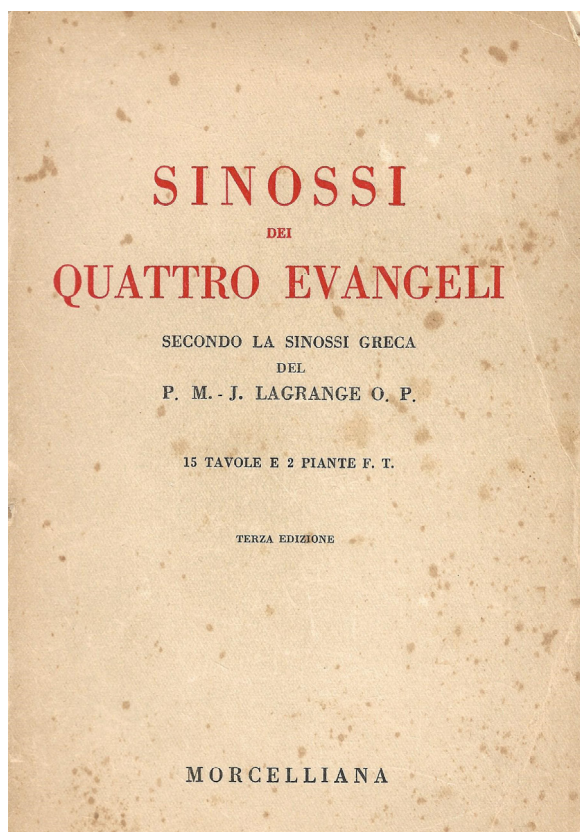
¿Cómo no se os ha ocurrido? Puede que Jesucristo resultara algo sospechoso a quien os ha construido la escuela: demasiado amigo de los pobres y demasiado poco del dinero.

Religión.

Cuando le deis al Evangelio el lugar que le corresponde, la clase de Religión resultará una cosa seria. Se tratará simplemente de guiar a los chicos en la interpretación del texto. Podría hacerlo el cura y, si se puede, en discusión con un profesor no creyente, pero serio. Es decir, que conozca el Evangelio tanto como él (...) ¿Sabríais darme el nombre de un laicista seriamente preparado para estar a su altura? Pero proveniente de vuestras escuelas, no del seminario (...) De gente que olvida el Evangelio se puede esperar cualquier

cosa. Te entra la duda sobre todo lo que enseñáis. Dan ganas de saber quién hizo las opciones decisivas” (130-132).

Es un texto tan imponente como raro. ¡Separar el Evangelio del patrimonio eclesial y brindárselo a la cultura general! Junto a Dante, Homero y Virgilio, hecho materia escolar; la Religión es otra cosa. Tras más de 50 años estas líneas explican nuestra exculturación actual del Evangelio. ¡Cosa de curas! y, si acaso, de ciertos cuadros del Prado enigmáticos para la juventud. A un buen párroco italiano nonagenario le oí decir: “mientras confundan el Evangelio con la Iglesia, no volverán”; pensaba en la Iglesia. Milani, en cambio, en la cultura. Lamento tener que culpar también a la clase de Religión (ERE, Enseñanza Religiosa Escolar) – fruto de los acuerdos con la Santa Sede tras la Constitución del 78 – de este desastre cultural hispano (y, de paso, cristiano). En 1979 los obispos regularon bien la ERE: ya no sería catequesis, sino... ¿qué? Tampoco *mera* cultura... ¿entonces? Aún batallan – litigio tras litigio – en los



De muchos libros sólo tenían una copia y se amontonaban los chicos encima (*Carta a una maestra*), pero de este casi tocaban a una por cabeza.



tribunales por el deletéreo derecho católico (y protestante y musulmán etc.) de hacerse con una parcela confesional y propia en la escuela de todos; requiere además otra materia alternativa para quienes no la elijan, y que no sea la ética ni el recreo ni el estudio... Y siguen, año tras año, instando a sus fieles a apuntar a los hijos en la ERE. Y así nos va.

En cambio, la Iglesia española pudo aprovechar su derecho para ofrecer a todos “una ocasión cultural única” (como los obispos italianos). Los heroicos profesores de ERE aún hacen lo que pueden para no perder más alumnos; pero una lección titulada “Dios es nuestro Padre” se sale absolutamente de la lógica escolar.

¡Con lo fácil que sería explicar que los cristianos así lo creen!, mientras los musulmanes o los budistas expresan su fe de otra manera. Es decir, no hacer Teología (sobre Dios), sino Fenomenología de lo religioso (sobre los creyentes y sus geniales libros y costumbres). Y sin menoscabo de la ortodoxia.

Milani en Cuadernos de Pedagogía: J.L. Corzo, “¿Quién es don Milani?”, 57 (1979) 38. Id., “La incidencia de Barbiana en las estructuras educativas”, 89 (1982) 9-12. Id., “Milani, veinte años de vida: ¿Qué queda de Barbiana?”, Id., Nuestra aportación al XX aniversario”. A. Sofri, “Entrevista a una maestra. Y yo suspendo a don Milani”, 154 (1987) 85-88; 89-91; 93-97. JLC., “Periódicos en clase”: *Ib.* 165 (1988) 20-22. Id., “El nosotros en la escritura colectiva”: *Ib.* 216 (1993) 66-67. J. Carbonell, “Centro de FP Agraria L.M. Una escuela a pleno tiempo”: *Ib.*, 233 (1995) 38-46. Especial 25 años: *Pedagogías del XX*, Lorenzo Milani, cap. 9: *Ib.*, 2000: F. Gesualdi, “Saber solidario”, 120-122; T. Santiago, “Lorenzo Milani” [vida], 123; JLC., “Tiempo y amigos para una buena escuela”, 124-125; A. Oria de Rueda, “Sin miedo a comunicarse”, 126-127; JLC., “Para saber más” [bibliografía], 128; A. Díez Prieto, “Pegados a la realidad” 129. J. Carbonell, “Editorial, Carta a una maestra”: *Ib.* 369 (2007) 3. M. Martí Solé, “Magisterios con huella. Lorenzo Milani” *Ib.* 369 (2007) 8-9. JLC., “Don Milani y los últimos, hoy”: *Ib.*, 463 (2016) 98-102

Bibliografía citada: P.P. Pasolini, “La scuola di San Donato e Barbiana e la Lettera a una professoressa. La cultura contadina della scuola di Barbiana”: *Momento* 15-16 (1968) 58-61. C. Ginzburg, “Les traces de la história. Entrevista a C. Ginzburg”: *L'Avenç* 375 (2012) 16-25. J.L. Corzo, *Jesucristo falta a clase* (PPC, Madrid 2008).

94

de Adriano Sofri en *Panorama* 1.111 (1987) 93-97.

ENTREVISTA A UNA MAESTRA⁽¹⁾

«Y YO SUSPENDO A DON MILANI»

Despiadada. Enemiga de los pobres. Hace veinte años, don Lorenzo Milani hizo de una maestra desconocida el símbolo de la escuela reaccionaria. Hoy, «Panorama» la ha reencontrado y le ha recordado las acusaciones de la famosa «Carta a una maestra». ¿Y ella? Explica por qué continúa poniendo insuficientes.

He aquí, pues, la profesora de la carta. «Tuve a los muchachos de don Lorenzo Milani en 1965, en la escuela normal Pascoli. No sabía nada, ni siquiera que eran de Barbiana y que se levantaban a las cinco. No tenían ni las más mínimas bases. Pero aquello ya no era la escuela obligatoria; allí se preparaba a los maestros de la escuela pública. Había un chico dulcísimo, pero nada dotado. Un día vino a hablarme de él una señora, y también a mis colegas. Se sabía que Fioretta Mazzei, que había sido inspectora, estaba vinculada a Barbiana. En fin, tuvimos la sensación de que se nos quería imponer el aprobado: nos pusimos un poco en guardia.»

De este modo, Enrico y Luciano fueron suspendidos. Enrico, el muchacho que había en primera persona en la Carta, con un cinco en italiano y un cuatro en latín en junio, cuatro y cuatro en septiembre. De ahí surgió la idea de escribir la Carta a una maestra: para «mostrar a la profesora que ha suspendido a mis muchachos (y con ella a todas sus colegas que han suspendido a los niños del campo y la montaña), convencida de haber obrado con justicia e inocente de ser un sicario del patrón (de una carta de don Milani a Gaetano Arfé.)

La maestra se llama Vera Salvati Spadoni, y está aquí, delante de mí. No me ha resultado fácil encontrarla, y ella misma ha caído de las nubes —o lo ha simulado—. ¿Realmente soy yo? Naturalmente, señora: por otra parte, mire aquí, en la pág. 62, en la que se parafrasea la Constitución de este modo: «Compete a la señora Spadoni eliminar los obstáculos...». Spadoni se ha convertido en Spadoni, una forma de burlarse, pero también de eliminar el nombre. Resulta extraño que ningún lector de la Carta se haya fijado nunca. De modo que lo hago yo ahora veinte años después. Pero volvamos a los muchachos.

«Nunca he comprendido por qué don Milani quiso enviarlos a una escuela de tipo humanístico. En Barbiana hacían de maestros para los demás muchachos, pero aquí, en Florencia, eran muy tímidos, de una timidez claramente patológica. Yo soy fuerte: la timidez puede ir bien en un principio, pero luego hay que saberla vencer, hacerse fuerte; y ellos en ocasiones se comportaban como pollos asustados.»

Precaución, señora: la timidez. De ella se habla en la primera página de la Carta.

«Hace dos años, en el primer curso usted me intimidaba. Por lo demás, la

timidez me ha acompañado durante toda la vida. De muchacho, no levantaba nunca los ojos del suelo... Al principio creía que era una enfermedad mía o, como máximo, de mi familia... Más tarde he creído que la timidez es el mal de la gente de montaña. Los campesinos del llano me parecían seguros de sí mismos. No hablo de los obreros. Ahora he visto que los obreros dejan a los hijos de papá todos los puestos de responsabilidad en los partidos y todos los escaños en el Parlamento...»

Usted, señora, ¿de qué familia proviene?

«Soy hija única, de un padre que sólo había estudiado hasta quinto curso, pero que podía recitar a Dante de memoria; fue él quien creó y dirigió la central lechera de Florencia. Mi madre había nacido en un hogar campesino, en Antella. La primera en salir del arroyo, en alcanzar un grado universitario, fui yo. Y siempre me ha gustado ser independiente: estoy bien sola. Ni siquiera hubiera debido casarme, hasta el punto de que, pocos años después, me divorcé. Me casé con mi marido en el 54 y le seguí hasta Milán. Lo pasaba muy mal: me seguía siempre había compras formidables y yo, en cambio, no lo lograba nunca. Vinimos a Floren-



«Yo no suspendo nunca: en todo caso es la escuela.»

cia, y mi marido se encontró, de hecho, frente a una coalición entre yo misma, mi madre, mi padre y dos mujeres de servicio que le cuidaban. Se debió hartar y se volvió a Milán. Terminó así, sin traumas, ni discusiones, ni hijos: sin traumas. Del mismo modo, dejó de fumar, el año pasado, había llegado a los 24 cigarrillos y decidió cortar. Al día siguiente, era como si nunca hubiera fumado.»

¿Cuándo empezó a dedicarse a la enseñanza?

«Poco después de licenciarme, en la Escuela de Magisterio de Florencia. Empecé como todo el mundo, pasando por las horas caudinas de los institutos privados. Primero en Santa Reparata, donde las hermanas inglesas ponían a los enseñantes entre la espada y la pared. «Aquí tiene que aprobar, porque es hijo de fulano de tal». Era cuando yo lo suspendía en septiembre. La primera plaza estatal la obtuve en el 60, en la enseñanza media en Fucechio. Salíamos a las 7 y, a la vuelta, para tomar el autobús de Empoli, parábamos el furgón del lechero o el carro del hortelano y nos llevaba a toda prisa a la estación. Luego tuve una plaza trienal en Prato, con la famosa maestra Cappelletti. ¿Ha oído hablar de ella? Era una mujer tremenda, pero sólo

porque no quería tomar afecto a nadie, ya que los enseñantes iban allí pensando en marchar al año siguiente: no te saludaba ni cuando te la encontrabas de frente. Pero nos quería mucho. Luego vine a Florencia, a la escuela normal Pascoli, luego al instituto científico Leonardo, y finalmente al Castelnuovo, donde enseñé ahora.»

Señora, ¿a cuántos ha suspendido este año?

«Yo no suspendo nunca: en todo caso es la escuela. Creo que este año, en primaria han suspendido cuatro o cinco y otros tantos repiten; más o menos, lo mismo que en secundaria. Mis muchachos no merecen ser suspendidos; yo tiro de la cuerda durante todo el año, hasta con sangre, pero, al final se ven los resultados.»

En la página 111 de la Carta se habla del latín. Usted habría dicho: «Véis, no sabéis latín. ¿Por qué no vais a una escuela técnica?». Mas adelante, se recuerda: «Usted en un trabajo me ha señalado «portavit». Para usted es un delito hacer simples las cosas, cuando se pueden hacer complicadas. Lo curioso es que Cicerón a menudo decía «portio». Era romano y no lo sabía».

95

MILANI, VEINTE AÑOS DE VIDA



«¿Qué me dice de este sportaviti, señora?

«Mire, excluyo haberlo señalado en azul. «Omnia mea mecum porto». ¿Cómo quiere que no me acuerde? Le habré hecho una pequeña señal, para indicar que es un error. Luego hicimos *fero*, cuyo perfecto es *tuli*; así, él, para salir bien librado ha recurrido al *portio*. ¿De qué acusación se trata? La toman conmigo por los comentarios a sus trabajos. Yo me siento morir cada vez que tengo que entregar un trabajo. ¿Qué trabajo se podía encargar a muchachos que estaban en un estado? ¡Pobres creaturas! Entendámonos, muchachos del campo los tengo todavía ahora, de Reggio, de Vaglia; también ellos hacen muchos kilómetros, pero casi todos son estúpidos. Siempre he tenido clases formidables. En Castelnuovo tuve a los famosos hermanos Maughiani. ¿Ha oído hablar de ellos? ¿No? Se ha escrito de ellos incluso en el diario *La Nazione*, se licenciaron en ingeniería electrónica y han emprendido una carrera fulgurante. El hecho es que yo soy una gran enseñante, de una absoluta inflexibilidad, es cierto, pero una gran enseñante. Y, sobre todo, me adoran. Y ¿sabe cuándo? Cuando ya no están conmigo. Este año he tenido un muchachito de segundo que ha participado en el cartamen de latín, un fragmento, así, de Livio, y ha obtenido el segundo premio, 500.000 liras de la casa Piaggio de Pontedera. El latín es mi manía, es cierto, y exijo más que otros enseñantes.»

Sin embargo, también el italiano le interesa mucho. En la página 125 de la Carta se lee: «Devotísimamente un trabajo con un cuatro, me dijo: «El escritor nace, no se hace». Pero, mientras tanto, gana un sueldo como enseñante de italiano.»

«Pero, bendito cura —porque es clarísimo que eso lo escribió él—, ¿es posible que no comprenda que los muchachos se defienden como pueden? Santo cielo, ¿Por qué tenían que estudiar en escuelas superiores? Se ha escrito también que yo daba vueltas entre los pupitres para vigilar, pero yo ni doy vueltas por los bancos

Hacen caso desde sus aulas, desde el día a día: la escuela para todas y todos funciona y satisface a quien la vive.

Un cambio de mirada

Cristina Usero (B)

Tengo la suerte de trabajar en un centro ordinario con alumnos extraordinarios, mi escuela desde siempre se ha caracterizado por ser un centro inclusivo, un colegio de todos y para todos. Y ese es precisamente mi papel junto a dos maravillosas compañeras con las que formo equipo, atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

Es el octavo curso que me dedico al mundo de la educación inclusiva, una asignatura pendiente para parte del profesorado de nuestro sistema educativo, pues en una enseñanza donde hay cabida para todos, no se debería hablar de alumn@es especiales y de maestr@s especiales.

Estos ocho años de trayectoria, cuatro en la etapa de secundaria y cuatro en las etapas de infantil y primaria, han cambiado mi mirada. Una mirada que se centra en la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas. La diversidad aporta a los centros educativos riqueza y realidad, la realidad de muchos alumnos que tienen el mismo derecho que otros a crecer en un entorno seguro que les proporcione aquello que necesitan para su máximo desarrollo, pero para ello son necesarios recursos y la falta de estos en muchos momentos ocasiona malestar y frustración en el profesorado.

Hace un tiempo recibí formación por parte de una persona adulta con autismo. Afirmaba que parte del problema surgía de la necesidad de un cambio de mirada en las personas. El mundo en el que vivimos está preparado para la mayoría, pero no para todos. Explicó una situación que ejemplifica esta idea: una de las muchas barreras arquitectónicas con la que se encuentran las personas que se desplazan en silla de ruedas es la falta de rampas en los bordillos de algunas aceras. Una vez la acera está construida, hacer una obra para construir

la rampa supone un gasto y un esfuerzo añadido, sin embargo, si en el momento de la planificación de la obra se tiene en cuenta que ese bordillo no todas las personas lo podrán subir y bajar, se diseñará una acera para todos y no solo para unos cuantos, en la cual no habrá que hacer ninguna modificación en un futuro.

Necesitamos que el mundo esté concienciado y preparado para encontrar alternativas y la inclusión en la escuela es el primer paso. En las aulas con diversidad a cada niño se le permite ser y todo el mundo es respetado con sus diferencias. No se señala al que tiene autismo y aletea, tampoco al que no habla, ni al que todavía no lee... al contrario, los niños y niñas se ayudan entre ellos, se respetan y se tratan como a iguales. Además, parte de los alumnos desarrollan una gran sensibilidad hacia la discapacidad, imitan al modelo adulto y acompañan a aquel compañero/a que lo necesita. La convivencia diaria hace que se fomente la comprensión mutua y se desafíen los estereotipos y prejuicios asociados con la diferencia.

Ojalá poder crecer todos en una realidad diversa en la que nuestra mirada vea más allá y en la que cada uno tenga su lugar para ser y estar.



H
a
c
e
n

c
a
s
o



La inclusión, nuestra fortaleza

CEIP José Herrero (SA)

La inclusión educativa tiene como objetivo principal *garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos sin razón alguna de discriminación o exclusión*; y esta es, precisamente, la filosofía de nuestro centro desde hace ya unos años.

Inclusión no sólo referida a alumnos con distintas capacidades, sino también a aquellos que proceden de otros países o tienen credos diferentes.

La sociedad actual es heterogénea, como las aulas de un centro inclusivo.

Todos los estudiantes aprenden de manera diferente. Este es un principio de la Educación Inclusiva.

El CEIP “José Herrero” es un centro inclusivo, donde además de impartir contenidos curriculares, los alumnos desde pequeños conviven con sus propias fortalezas y desafíos. La inclusión permite que los niños/as aprendan cada uno a su manera y han aprendido que “las diferencias suman”.

CÓMO TRABAJAMOS DE FORMA INCLUSIVA EN NUESTRAS AULAS

- Conocemos y comprendemos a nuestros alumnos mediante juegos, preguntas, escucha atenta y la observación directa.

- Utilizamos metodologías activas, procurando que todos los alumnos participen en la medida de sus posibilidades y el aprendizaje sea significativo en su totalidad.

- Apostamos por dar la iniciativa a los niño/as en las actividades que realizamos para mejorar su motivación y autoestima.

- Son niños que **se ayudan**, que **reciben y acogen** con cariño a los compañeros nuevos, que **respetan** su cultura y tradiciones y que han aprendido que la mejor manera de solucionar conflictos es mediante el **diálogo**, entendiendo y conociendo al otro.

- Desde las familias de los propios alumnos se hace un gran trabajo en este sentido, pues realmente los valores nacen en ellas y desde la escuela se potencian e impulsan.

- Somos conscientes de que no existe un único tipo de inteligencia y en nuestras aulas es necesario valorar cada una de ellas para potenciarlas.

- Desde una larga experiencia como maestros/as, creemos que la educación inclusiva forma adultos responsables, empáticos y tolerantes con las diferencias, valores que hacen que una sociedad progrese y se haga más fuerte.





Alicia y la escuela menguante: para querer hay que poder

Rafael Navarro Zaá (publicado en elDiario.es 25 de marzo de 2023)

Soy el maestro de una niña de ocho años, con un trastorno específico del lenguaje y que sufre ataques epilépticos, a la que no puedo atender como merece, y me pregunto qué sería de ella si su mamá no pudiera dedicarle el tiempo y el dinero que compensan la falta de recursos en el colegio.

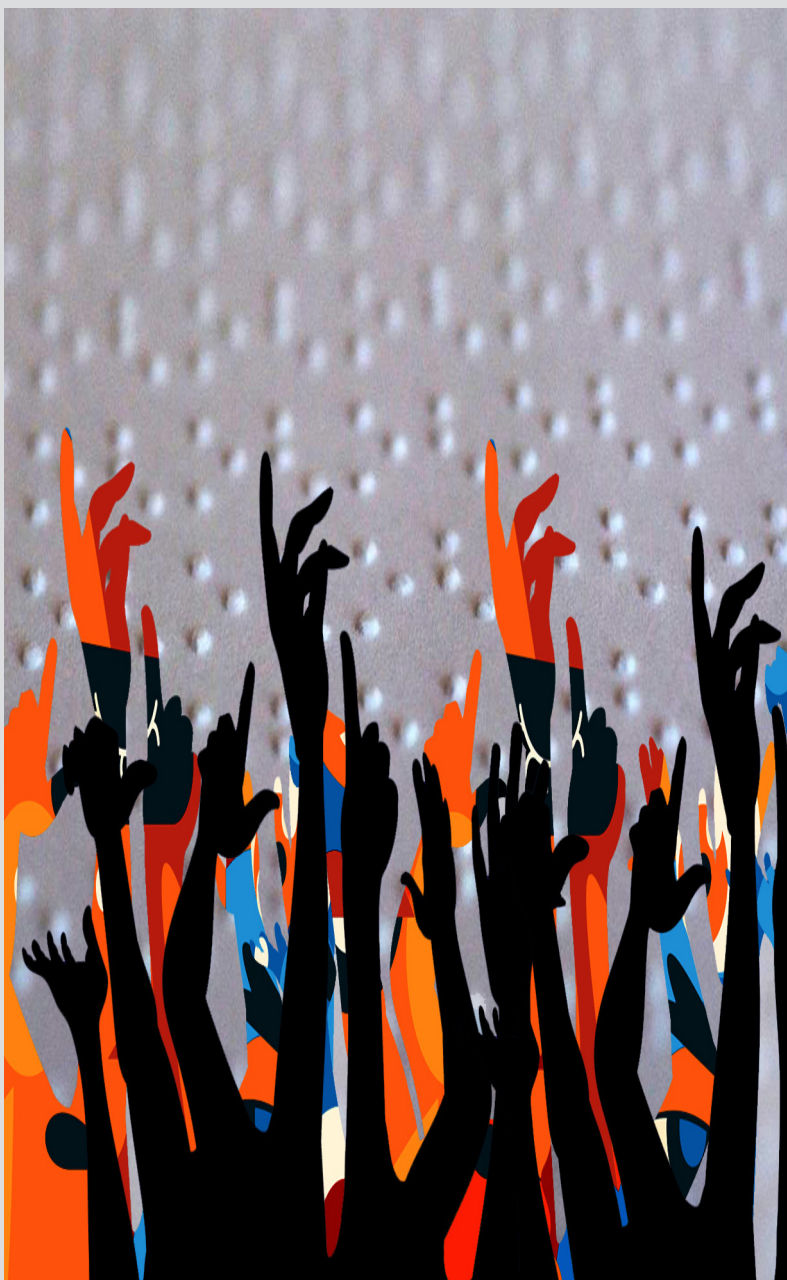
“Sé que cuando quiere, puede”, me dice la madre de Alicia (pseudónimo) en un mensaje. Ha faltado cuatro días a clase por estar enferma y ha vuelto hoy. Le he escrito porque me he quedado maravillado con cómo ha sido capaz de calcular dobles y triples ella sola, sin mi ayuda. Durante su enfermedad, ha estado realizando las tareas de clase con ella en casa. Yo le he ido resolviendo sus dudas cada día.

También le he dicho que no se preocupara por las tareas si estaba muy enferma.

“Cuando no tiene fiebre, sí puede hacerlas. No quiero que se quede atrás”, me ha contestado. Atrás de dónde, de quién, me pregunto. Si hay alguien atrás es porque hay alguien delante y vamos a alguna parte. ¿Hacia dónde?

Alicia tiene ocho años y cursa segundo de primaria. Según su última evaluación psicopedagógica, presenta necesidades educativas especiales asociadas a un **trastorno específico del lenguaje (TEL)**. Tiene dificultades de atención, planificación y organización. Repitió infantil de cinco años. Además, desde pequeña ha sufrido ataques epilépticos y toma medicación que le afecta a todas esas funciones. Su madre me ha insistido varias veces: “Tiene ratos buenos y ratos que desconecta”. Hablo con ella casi a diario. Hace tareas por las tardes con Alicia, las que yo le indico, como si fuera una segunda maestra que no existe en clase. En el colegio hay un maestro de apoyo para todos los niños y niñas que requieren refuerzo pedagógico. A Alicia solo la ve una hora y media a la semana. Eso, si no tiene que sustituir. Su madre también

la lleva a un gabinete psicopedagógico y a otro psicológico que paga ella de su bolsillo. Me pregunto qué sería de Alicia sin toda esa ayuda de su madre, si ella no pudiera dedicarle el tiempo y el dinero necesario para compensar la falta de recursos en la escuela. Pienso también en todas esas otras madres —siempre son ellas— que no tienen tiempo ni dinero que dedicarles a sus hijos/as y compensar sus dificultades. Yo solo no puedo atenderla como merece. Ni con la ayuda de su maestra de Pedagogía Terapéutica ni con la de su maestro de Audición y Lenguaje, que la ven dos horas a la semana.





Mientras la observo en mi mesa, concentrada, incluso feliz, pendiente solamente de los números que descompone, multiplica y recompone de nuevo, mastico las palabras del mensaje: “Sé que cuando quiere, puede”. Nada la distrae. Va anotando en una esquinita resultados parciales para que no se le olviden, porque hacer todo el recorrido de una vez le resulta casi imposible, pero sí que es capaz de usar esas estrategias que hemos trabajado y construido en clase. Se lo cuento a su madre. Sé que es más fruto de su trabajo que del mío. No me da miedo reconocer que es mérito suyo. Entonces pienso en todas las veces en que no ha sido capaz de concentrarse y atender a mis explicaciones, las veces que no era capaz de seguir el ritmo de la clase. ¿Qué será eso? ¿Cómo se mide?

Es parte del mantra neoliberal: “Si quieres, puedes”. Que cada palo aguante su propia vela, que ya el viento llevará a cada uno a su sitio. Pero para algunas su vela está hecha jirones y su palo,

astillado. Al menos, podrían tener la oportunidad de recibir una reparación y mantenimiento adecuados. No ya para seguir ese ritmo -¿qué prisa hay?-, sino para poder avanzar con cierta soltura y autonomía.

Alicia termina sus últimos cálculos y me los enseña orgullosa. Se sienta en su mesa, guarda la ficha en su lugar correspondiente y se pone con la siguiente tarea. Dibuja muy bien y puede estar horas haciéndolo sin perder esa concentración de la que habla su evaluación psicopedagógica. “No, para querer hay que poder”, le contesto a su madre, que me da las gracias por enviarle el mensaje de que todo va bien después de haber estado tantos días enferma. No sé cómo explicarle que soy yo quien tiene que darle las gracias a ella, pero que, en realidad, no es justo. Ojalá nadie tuviera que ser como la madre de Alicia. Ojalá todas las madres pudieran ver crecer a sus *Alicias* en una escuela que responde adecuadamente a las necesidades de cada una.



1 Exposición itinerante de Milani y Barbiana

Los paneles sobre el Centenario de Lorenzo Milani, el maestro de Barbiana, ya llevan recorriendo unos meses el país. La exposición, que cuenta con 12 roll-ups, ya ha estado en Salamanca, Cuenca, Madrid (Complutense y Escuela Superior de Pastoral), Ávila y Gerona.

Las próximas citas serán:

- Hasta el 8 de junio IES Ana María Matute de Velilla (M).
- 12-23 de junio. Peñasal Kooperatiba (BI).
- 3-6 de julio. Encuentro Escuelas Unesco, Andorra (Teruel).
- 10-12 de julio Encuentro de Pedagogía Crítica, Alcañiz (Teruel).

Aún se puede solicitar para algunas quincenas del verano y otoño. Se cede de forma gratuita (aunque se agradece en lo posible colaborar en el transporte), en plazos de 15 días.

Quien esté interesado debe dirigirse al correo charro@amigosmilani.es indicando el contacto, la dirección para el envío y las fechas deseadas.



2 Jornada universitaria sobre Experiencias Pastorales



En el año del Centenario de Milani (1923-1967) y junto al Premio Milani 2023 y la Expo itinerante de 12 paneles, esta Jornada sobre Experiencias pastorales (1958) [traducción española: BAC, Madrid 2004 y, antes, Marsiega, Madrid 1975] se celebró en Madrid, el 11 de mayo pasado, en el Instituto Superior de Pastoral.

Por la mañana, dentro de la actividad periódica “Lectura creyente de la actualidad”, tuvo lugar la conferencia “Lorenzo Milani, un pastoralista recomendado por Francisco”, impartida por Manu Andueza, presidente del MEM. Fue presentado por J. L. Corzo, quien hizo referencia al comentario a Experiencias Pastorales hecho en su día por Juan Martín Velasco.

Ya por la tarde, en formato seminario, intervinieron: 1. José Luis Corzo: “Noticias recientes sobre Experiencias Pastorales” 2. José Luis Veredas: “EP en las cartas de Milani” 3. Antonio García Madrid: “Contra un Milani laico” 4. Alfonso Díez Prieto: “Escuela y sindicalismo en Experiencias Pastorales” 5. Rafael Díaz Salazar: “Carta a don Piero. El saber ver milaniano y la pastoral ciega” 6. Guillermo García Domingo: “Impacto personal de EP y Carta a los jueces” 7. X. Besalú: “De la actualidad de las Experiencias Pastorales”.

De todo ello esperamos hacernos eco en próximos números de *Educar(NOS)*.

c
a
j
a

b
a
j
@

3 El pasado 27 de mayo, con motivo de la celebración del centenario de Lorenzo Milani, el Presidente de la República Italiana Sergio Mattarella visitó Barbiana. Es la primera vez que lo hace un Presidente de la República. Lo hizo, en 2017, el Papa Francisco.

Mattarella recuerda a don Milani: “Entendía el conocimiento como una herramienta para el desarrollo de la personalidad”

27 2023 Mayo. Agenzia Nova

“Hoy, en el centenario de su nacimiento, recordamos a don Lorenzo Milani. Fue ante todo un maestro. Un educador Guía para los jóvenes que crecieron con él primero en la escuela popular de Calenzano, y luego de Barbiana”. Lo afirma el Presidente de la República, Sergio Mattarella, con motivo de la ceremonia de centenario del nacimiento de Don Lorenzo Milani.

“Un testimonio coherente e inconveniente para las comunidades civiles y religiosas de su tiempo. Abanderado -continúa- de una cultura que ha luchado contra el privilegio y la marginación, que ha entendido el conocimiento no sólo como un derecho de todos sino también como una herramienta para el pleno desarrollo de la personalidad humana. Haber sido signo de contradicción, incluso punzante, significa que

no pasó en vano entre nosotros sino que, por el contrario, cumplió la función que más le importaba: hacer crecer a las personas, hacer crecer su sentido crítico, para dar realmente salida a las inquietudes que acompañaban a la nueva Italia desde la elección republicana”.



El presidente italiano Mattarella ante la tumba de Milani

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 E2O, 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

