

Editorial

Cómo **aprender los que enseñan** nos planteamos aquí. ¿Con qué mimbres se hace un maestro o una profesora mientras ejercen como tales? No buscamos el perfil del docente ideal (8, 1999 oct-dic), sino profundizar en su formación permanente, más que inicial. ¿De qué manera se actualiza el profesorado? ¿Cómo hace para ponerse al día y cómo se las arregla para afrontar con eficacia los muchos y difíciles problemas que la enseñanza implica? Los que se dan a diario en los centros docentes y en las aulas, entre compañeros y compañeras de trabajo, con los alumnos, con sus padres, con la administración educativa, etc. Es decir, los “gajes” del oficio docente.

Como cualquier otro profesional, el profesorado está obligado a realizar su trabajo lo mejor posible, dentro, naturalmente, de las condiciones laborales que le imponen. Abordar esta cuestión desde la realidad objetiva plantea numerosos interrogantes, más que respuestas o soluciones. Por ejemplo: ¿Qué tal lo hacemos? ¿Somos competentes? ¿Sabemos bien lo que nos traemos entre manos? ¿Qué nos falta o necesitamos? ¿Qué dificultades tenemos? ¿Qué hacemos para llenar las lagunas de una formación inicial deficiente o inadecuada? ¿Qué nos pide la sociedad? ¿Qué esperan de nosotros los alumnos/as? ¿Satisfacemos sus expectativas? ¿Estamos *con* o *frente* a ellos? ¿Pasamos de ellos o ellos de nosotros? ¿Quién soporta más a quién? ¿Vamos con los tiempos? Etc, etc.

Para ilustrar mejor la cuestión valga esta anécdota que cuenta Bertrand Tavernier, el lúcido e indig-

nado director francés de la inolvidable película “*Hoy empieza todo*” (1999): *Mi mujer se presentó para ser maestra a un examen que era alucinante, porque le exigían un nivel teórico elevadísimo. Nada sobre la forma de enseñar a chavales de culturas diferentes, que apenas conocen el francés; a gente que no dispone ni de una mesa libre en casa en la que hacer los deberes. Ésas son las cosas importantes. Eso es lo que hay que ir a ver y analizar. Conozco a profesores fantásticos que me dicen que lo primero que hacen para impartir clases en estos suburbios es tirar a la basura todo lo que han estudiado durante cuatro años* (El País Semanal, 11-12-2005). De *hacer de la necesidad, virtud*, como se ha hecho siempre frente a la precariedad, es de lo que también escribimos esta vez a la luz de los tiempos actuales. En definitiva, de los fines y razones que motivan a resistir al profesorado actual frente a los peligros de una profesión socialmente cada vez menos atractiva y, a menudo, calificada de “alto riesgo”.

¿O acaso seguimos creyendo, como la ilustre y recordada Marta Mata, maestra de maestros, que la renovación pedagógica es un instrumento de cambio social y transformación cultural, a partir de la renovación constante de la escuela? En fin, ¿cómo, a pesar de todo, ya sea desde el compromiso, la convicción, la alegría, la rabia o la desesperanza –en palabras de F. Caivano (2003)– escribimos los docentes nuestro cotidiano y “delicado poema pedagógico”?

Nº 34 (II época). abril/junio 2006

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

Edita: MEM

(Movimiento de renovación pedagógica de Educadores Milanianos).

Casa Escuela C/ Santiago nº1,
37008 Salamanca.

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

Buzón electrónico:

<charro@eresmas.net>

Director: José Luis Corzo.

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

Maquetación:

Estudio Gráfico Moyano, Javier Álvarez

Gestión y distribución: José Luis Veredas.

Imprime: Kadmos (Salamanca)
en papel reciclado.

Depósito Legal: S-397-1998.

ISSN: 1575-197X

Suscripción anual: 11 €

Número suelto: 2,75 €

INDICE

	pág.
✓ Caso abierto: <i>La huerta</i> , Antonio Oria de Rueda (M)	3
✓ Lo Oficial: <i>Saber y hacer</i> , Alfonso Díez (SA)	4
✓ El Eje: <i>Cómo se educan los educadores</i> , José Luis Corzo (M)	9
✓ Herramientas: 1. <i>Vergüenza para ser docente</i> y	13
2. <i>Cualidades de un buen maestro (test?!)</i> Adolfo Palacios (S)	14
3. <i>Un panfleto para la reflexión</i> , Redacción	16
✓ Para Beber: <i>El maestro milaniano</i> , Miquel Martí (B)	17
<i>La formación inicial en magisterio</i> , Alumnos de Barbiana	18
<i>Cualidades y sustos del maestro</i> , Lorenzo Milani	19
✓ Hacen Caso: <i>Aprender de la propia experiencia. Milani</i> <i>en el 3er. Mundo</i> , Fernando Guillén (Manila, Filipinas)	20
✓ caja baja: <i>Se acerca el 2007, año de aniversarios</i>	22
<i>Próxima asamblea del Grupo Milani</i>	22
<i>Nueva edición de Carta a una maestra</i>	22
<i>Recordando a Marta Mata</i>	23
<i>Nuestra nueva web</i>	23

Ilustraciones de Álvaro García-Miguel

La huerta

Antonio Oria de Rueda Salguero

Para mis verduricas de la siete Región de Murcia

Ahí estaba el conejo.

Solo.

Tenía encargado un buen trozo de huertecica. Y, el conejo de al lao, cuidaba otro trozo. Y el de al lao.

Y, cada uno, lo cuidaba como podía.

No había viento, allí. Ni una mala brisa.

Había huertos de todos los tipos: los había que solo tenían nabos. Otros, solo calabazones. En otros, sin embargo, que quedaban ya lejos del río y del canal, crecía de todo: bajocas, algunos nabos, zanahorias, remolachas, ñame y yuca, frijoles, michirones, un poco de tó. Crecía de todo, cada cosa como podía.

Y ahí estaba el conejo, cuidando de su miaja huerta.

Y, en el huerto de al lao, otro, y otro más allá. Se sonreían, se saludaban, pero ahí quedaba cada uno, en su huertico.

Algunos huertos, se orlaban de bellos lechos de rosas, sin espinas aparentes.

Otros, crecían agrestes, como vivos.

Un conejo zangoneaba, el de allá se aplicaba más. Pero, fuera de las sonrisas y los saludos, cuando podía haberlos, cada conejo estaba solo.

Cuidando su peacico huerto. Cada uno hacía, en tó, lo que podía. Que, muchas veces, era lo que quería. Y otras, unas pocas, lo que Quería.

Cuando la tierra era buena y llovía, el huerto crecía sano. Los nabos iguales, bien enfilados, crecían así. Cuando la semilla era de primera calidad, los huertos se criaban solos.

Existían grandes centros de fitotecnia, más o menos aplicada, los *centros de conejos y recursos*. Otros, más grandes, eran centros de fitotecnia pura: ahí sí que no se aprendía ná.

A veces, los conejos de las márgenes se juntaban en grupos de colegas conejos raros, pero esto cada vez interesaba a menos conejos. La tendencia era hacia un conejo Normal.

*Conejo aburrido,
Conejo de ayer,
Volver pronto al nido,
Te sobra saber.*

[No era nido, sino *madriguera*.

Però hasta para los conejos hay poesía, cuando no cuadra una rima.]

—Achoo, ¿por qué no hacemos una ajuntaera un día, y cuidamos juntos los huertos?

—Ando muy liao. Tengo que echar el abono de crecimiento homologado preliminar sumativo.

—Pero, pijo, seguro que ajuntaos, las ideas son mejores y las verduras van más ricas.

—Si las juntamos, seguro que se nos revuelven. Que ya van bien como van. Deja, deja, cada conejo a lo suyo.

Y eso, cada conejo a lo suyo.

—Achoo, ¿por qué no subimos parriba un día, encál conejo viejo? Ese sabe más que tós.

—Ando mu liao. Amás, qué quieres que nos cuente un viejo que no sepamos ya.

—Saca las verduras mu contentas, bien ricas.

—Eso era antes. Ahora no es más que una antigua-ya.

—Pos le pedimos que baje paquíabajo.

—Tú dejame, que con lo mío ya tengo paburris.

El conejo más joven se quedaba adolorido, resinao, y seguía a lo suyo.

Solo.

Algunas veces, se largaba con el conejo de al lao a echar un polvico. Rempujaba sordo. Le ponían menos ganas que los que lo hacen solo pa procrear.

La soledad del huerto se extendía a la vida. Gris, vaga. Normal.

Una tarde de otoño, el conejo estaba ensoñiscao, caía la tarde. Ya el verano acababa, y empezaba a hacer fresco. La brisa se salía de sí. Empezó suave, como siempre, pero se fue haciendo agüero. Creció. Creció hasta desatarse, salirse de sí, y convertirse en un tornado muy fino, que fue barriendo los setos. Dando saltos, desde los sueños, a la huerta. Y desde la huerta, al mundo.

Y, desde aquel día, los conejos se tenían que juntar, para ir cuidándolo todo. Nadie iba por libre, ya. Nadie se lo hacía a su rollo.

Tós juntos.

Y ahí habló el conejo viejo:

La semilla, siempre es buena.

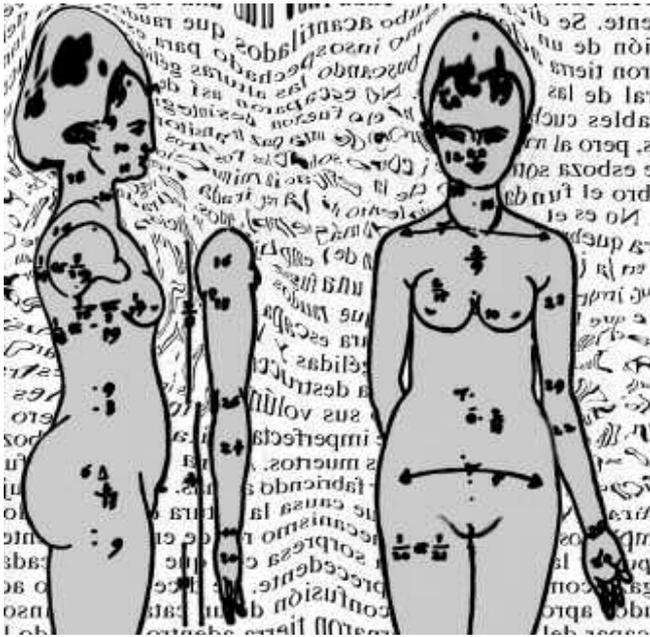
Y en cada huerto, tiene que haber un poquico de tó: lo que no beben las bajocas, se lo beben los nabos.

De lo que deja la yuca crecen las rosas.

Con espinas, eso sí. Las rosas, con espinas ■

C
A
S
O

a
b
i
e
r
t
o



“No hay mejor práctica que una buena teoría”
(Kurt Lewin).

Ya no se trata de meter la vida en el aula como proclamábamos con fervoroso entusiasmo en nuestra juventud, sino de que, ahora, aquélla se cuele en los centros docentes sin pedir permiso. Afortunadamente, desde luego. Entra con el equipaje de todos y cada uno de los que forman la comunidad escolar. En realidad, siempre ha sido así, pero con más dificultades, porque antes la escuela se protegía de la vida con sus gruesos muros, físicos y mentales; una cosa eran los programas escolares y otra lo que pasaba por el mundo. Obviamente es una generalización, puesto que desde sus primeros tiempos, en la escuela, como en otros órdenes de la vida, siempre ha habido precursores y progresistas que han insuflado aires nuevos, ideas y espíritus renovadores, frente a conservadores o inmovilistas. Tradición e innovación, conservadurismo y progresismo han ido marcando el ritmo vital de la educación y la enseñanza a lo largo de su historia, con más o menos avances o retrocesos, según las épocas.

Los retos educativos actuales ponen a los docentes en la tesitura no de cómo enseñar más y mejor, sino de cómo hacer para que la escuela cumpla la doble función de enseñar educando y de educar enseñando. Más concretamente, de cómo enfrentarse a un grupo de alumnos profundamente diverso, en cuan-

Saber y

to a su origen (étnico, social, cultural, económico...), a sus características físicas, psicológicas, sexuales..., a sus capacidades, intereses, creencias, etc., etc.

Lo cierto es que la línea separadora entre formación y educación, entre enseñar y educar, ya poco clara de por sí, hoy es imperceptible. Y los defensores de la enseñanza pura y dura, del programa a ultranza, se ven desarraigados pedagógicamente para encarar el primer problema que se les presenta: cómo hacer para que alumnas y alumnos los escuchen con un mínimo respeto, atiendan sus explicaciones, se interesen por la asignatura y –ya de nota– participen con cierto entusiasmo en clase. Evidentemente, el profesorado debe ser el primero en practicar con el ejemplo, si no se quiere caer en el cinismo o en un victimismo hipócrita, encubridor de graves incompetencias personales o colectivas.

También es cierto que la de docente es la única –o de las pocas profesiones– sin formación profesional. Con un título universitario bajo el brazo ya tenemos el pasaporte hacia la enseñanza, porque se supone que quien sabe algo o mucho de algo sabe transmitirlo para que alguien lo aprenda. A estas alturas de la película, pocos dudan de que se trata de una suposición demasiado optimista y arriesgada, como la del valor en el ejército o en los toreros.

Frente al pedagogismo característico de las leyes y programas educativos, la apelación al sentido común se hace tan tópica como inevitable, aunque ése es el menos común de los sentidos. Tanta normativa, que burocratiza y dificulta la enseñanza, lo evidencia. Entre tanto, profesoras y maestros, maestras y profesores, se mueven, desde el entusiasmo al escepticismo, en la encrucijada de una profesión que tiene tanto de arte como de ciencia, y que han de aprender en cuanto se “tiran a la piscina” del primer día de clase, porque hasta ese momento los conocimientos y reglas aprendidos apenas les han servido para saber cómo se nada, pero sólo encima de una mesa.

Sí, pero alguien tiene que ponerle el cascabel al gato. ¿Y cómo se pone? Ésa es la cuestión. La práctica por la práctica nos lleva poco lejos y acaba en una estéril repetición de actos sin sentido. De ahí la acertada frase de Lewin que subtitula este artículo. Como siempre, se trata de conjugar teoría y práctica, de saber para saber hacer; para actuar correcta y eficazmente.

hacer

Alfonso Díez Prieto

Modalidades más importantes de FORMACIÓN PERMANENTE

1) LO OFICIAL: El Ministerio de Educación y Ciencia y las Consejerías de Educación

* **CEPs, CPRs y CFIEs.** Empezaron los *Centros de encuentro de Profesores* (CEP); poco después, se unieron a ellos los *Centros de Recursos* (CER), que les suministraban material didáctico. Más tarde, con los cambios de Gobierno se han pasado a llamar (en algunas comunidades autónomas) CFIEs (*Centros de Formación e Innovación Educativa*). Dependen de cada Consejería de Educación autonómica y de los Planes de Formación, tanto autonómicos como provinciales. Suele haber uno o varios en cada capital de provincia, en las ciudades importantes y en cada zona comarcal. La normativa que regula su organización, funcionamiento, composición y órganos de gobierno de estos Centros es específica de cada Comunidad Autónoma.

* **CAP (*Certificado de Aptitud Pedagógica*).** El curso para la obtención del CAP está regulado por la OM de 8.7.1971 (BOE de 12 de agosto), dentro del marco legal establecido por la Ley General de Educación (1970), y tiene como finalidad proporcionar la formación inicial didáctica y psicopedagógica a los titulados universitarios que se orienten profesionalmente hacia la Enseñanza Secundaria. La Administración Educativa exige a todos el CAP, menos a los titulados en Pedagogía o en Magisterio y a quienes ya hayan ejercido la docencia en centros de secundaria, públicos o privados, durante dos cursos académicos completos.

El CAP de la LOGSE sigue en vigor, porque el **TED** (*Título profesional de Especialización Didáctica*) no ha llegado a aplicarse aún, ni con la LOCE que lo establecía en su art. 58 (y posteriormente lo desarrolló en el R.D 118/ 2004 de 23 de enero, ya derogado), ni con la LOE, que lo modificó mediante el R.D. 1258/2005 de 21 de octubre (BOE del 8.11.05), difiriendo su organización hasta el curso 2005/2006. Pero, según el calendario aprobado de aplicación de la LOE (R.D. 806/2006 de 30 de junio, BOE del 14.07.06), su adicional primera dice: "**Certificado de Aptitud Pedagógica.** Las Administraciones educativas podrán seguir organizando las enseñanzas conducentes al CAP, que será equivalente a la formación pedagógica establecida en el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, hasta tanto se regule para cada enseñanza". Tal art. 100.2 de la LOE dice: "Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza".

Así que seguimos con el CAP, y como tal lo siguen ofertando las distintas universidades. Está estructurado en dos ciclos: el **teórico**, con 3 materias comunes (4 créditos) y materias de la especialidad a elegir (2,5 créditos). Y el **práctico**, cuyo objeto es la observación y desarrollo de la docencia en centros educativos determinados por la Facultad de Educación y bajo la responsabilidad de los tutores correspondientes.

LO OFICIAL

* **CNICE** (*Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa*).

En 1985, los proyectos experimentales “Atenea” y “Mercurio”; en 1988, se integran en el *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación* (PNTIC). En 1992, sus propuestas de programas se integran en el sistema educativo. En 2000, el PNTIC y el CIDEAD (*Centro para la Investigación y el Desarrollo de la Educación a Distancia*), se fusionan creando el CNICE.

Sus servicios educativos:

- Formación a distancia para profesores de todos los niveles.
- Aula Virtual y apoyo tutorial por Internet.
- Integración de Nuevas Tecnologías en la Educación.
- Materiales Multimedia de apoyo al aula y como recurso didáctico.
- Mejora de la gestión académica y administrativa.

* **ISFP** (*Instituto Superior de Formación del Profesorado*). El **ISFP**, creado el 7.7.2000, es una de las palancas de acción educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el fomento de acciones formativas del profesorado. (R.D. 1331/200, de 7 de julio, sobre la *Estructura Orgánica Básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. B.O.E. 8.7.2000). Depende de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, uno de los cuatro órganos superiores del MEC: “*El Instituto Superior de Formación del Profesorado, cuyo Director tiene categoría de Subdirector General, tendrá a su cargo la realización de los programas y actividades de cualificación de los profesionales docentes*”.

* **Cursos de Universidades de Verano**. Hay una convocatoria pública anual mediante la Orden correspondiente que se publica en el BOE en el segundo trimestre del curso. Son destinatarios de estas plazas los docentes que estén prestando sus servicios en centros sostenidos con fondos públicos en niveles educativos no universitarios y que pertenezcan a los siguientes grupos:

- Maestros de Educación Infantil y Primaria.
- Profesores de Educación Secundaria.
- Profesores Técnicos de Formación Profesional.
- Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Profesores de Enseñanzas Artísticas.
- Profesionales de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Equipos de Atención Temprana.

* **Aulas Europeas**. Curso intensivo de lengua y cultura francesa/inglesa que organiza en verano el **ISFP**, a través de un Convenio suscrito con la Embajada de Francia (en colaboración con el Instituto Francés de Madrid) y con el *British Council*.

Se trata de cursos de capacitación lingüística dirigido a Maestros y Profesores de Educación Secundaria de diferentes disciplinas, excepto francés/inglés, que imparten docencia en centros públicos y que, a la hora de participar en proyectos educativos europeos, necesitan desenvolverse en una de las lenguas más habladas en los foros comunitarios: el francés/inglés. Su finalidad es proporcionar estrategias comunicativas básicas que permitan participar en proyectos educativos e intercambios con otros países de la Unión Europea. Este curso comenzó a ofertarse en 1999 y es de ámbito estatal para todas las Comunidades Autónomas. Tiene una duración de 100 horas y se realiza en dos fases: 60 de formación en Madrid y 40 horas de formación en Francia/Reino Unido. Se otorgan 10 créditos de formación a los participantes con una asistencia no inferior al 85% de las horas.

* **Líneas de formación 2006-2007.** (Resolución de 4.8.2006 de la Secretaría General de Educación, por la que se establecen *las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado*. BOE, 16-08-06):

1. Sistemas de Gestión de Calidad de los centros educativos. Planificación y organización de las actividades escolares.
2. El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La compensación de desigualdades en educación.
3. La función tutorial y los Departamentos de Orientación. Prevención del fracaso escolar y fomento de la escolaridad no obligatoria.
4. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
5. Formación para la convivencia, igualdad de género, mediación y resolución pacífica de conflictos.
6. La cohesión social y la equidad educativa en contextos multiculturales. Estrategias para el fomento de la participación de los miembros de la comunidad educativa (Familia, Escuela y Municipio), en el desarrollo integral del alumnado.
7. Tratamiento de la diversidad para el desarrollo personal, social y escolar de los alumnos con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.
8. Educación para la salud y la prevención de adicciones en los centros escolares.
9. Aplicación didáctica de las TIC en las áreas curriculares.
10. Actualización de los currículos escolares. Adquisición y desarrollo de las competencias básicas.
11. Formación para la mejora de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, preferentemente en edades tempranas.
12. Actualización científico técnica del profesorado de Formación Profesional.
13. Cultura científica, desarrollo sostenible y educación medioambiental.
14. Los lenguajes de la expresión corporal y artística en los contextos educativos.
15. La evaluación como elemento de mejora del sistema y de los procesos educativos.
16. Formación para el desarrollo de competencias relacionadas con el espíritu emprendedor: Autonomía e iniciativa personal.
17. Formación para la prevención de riesgos y la aplicación de primeros auxilios en el centro escolar.
18. El aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
19. Las bibliotecas escolares como espacio integrador de la acción educativa.

* **Cursos de Formación del Profesorado.** Cada año el MEC (extinto Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) realiza una convocatoria para la concesión de ayudas económicas a instituciones y asociaciones sin ánimo de lucro, que realicen actividades de formación permanente del profesorado, tanto de carácter presencial como a distancia, durante el año de la convocatoria. Requisitos:

Dirigirse al profesorado de educación escolar de todo el territorio de Estado español.

Realizarse dentro del año de la convocatoria.

Ajustarse, en duración y número de participantes a lo que a continuación se establece:

Tipo de Actividad	Participantes		Duración (horas)	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Curso	15	40	20	100
Curso a distancia (on-line)	30	100	20	100
Seminario	10	20	8	50
Grupo de Trabajo	3	10	30	70

* **Jornadas, Encuentros y Congresos** para la Formación de profesores en ejercicio. El **ISFP** organiza periódicamente jornadas y encuentros para intercambiar experiencias entre el profesorado de todo el ámbito nacional. Se presentan comunicaciones de trabajos realizados por el profesorado sobre *Fomento de la Lectura* (como el realizado en Murcia en el pasado mes de marzo) u otros temas y se promueven debates para llegar a conclusiones comunes.

El MEC, a través del **ISFP**, ha celebrado el Congreso: *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones* (los días 24, 25 y 26 de marzo de 2006). Dirigido al profesorado de entre 5º de Educación Primaria y 4º de ESO, a profesores de Ciclos Formativos de Grado Medio, a Directores y Jefes de Estudios y a Orientadores, tuvo como objetivo prioritario atender a las situaciones que dificultan el normal desarrollo de la vida en el aula.

* **Instituciones colaboradoras con el MEC.** Los requisitos para constituirse en Institución colaboradora están recogidos en la Resolución de 27 de abril de 1994. (BOE del 25-5). Se prevén convenios con Instituciones privadas, Universidades y otras Instituciones públicas. Las actividades se realizarán según el Plan de Formación aprobado y cualquier modificación se comunicará antes de su realización.

La normativa básica (O.M. 26.11.1992, BOE del 10.12) sobre *Convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado* establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.

2) LO EXTRAOFICIAL

* **Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).** Surgidos en los años setenta y reunidos en una **Confederación estatal**, se han convertido en la alternativa más numerosa, emblemática e influyente en la formación permanente del profesorado, especialmente de su sector más crítico e innovador, frente las ofrecidas por la Administración educativa.

<http://cmrp.pangea.org/>

Objetivos:

1. Ofrecer una estructura de coordinación a las diferentes federaciones autonómicas de los Movimientos de Renovación Pedagógica que se concreta en la Mesa Confederal de ámbito estatal.
2. Recoger diferentes propuestas y reflexiones en torno a temas socio-pedagógicos de interés que inciden sobre los modos de entender la realidad y de concretar la práctica educativa.
3. Intercambiar experiencias de trabajo socio-educativo en las diferentes etapas y niveles de la educación como forma de contrastar y mejorar nuestro quehacer diario.
4. Elaborar propuestas e impulsar la formación del profesorado desde una perspectiva socio-crítica, entendiendo la educación como un medio importante para la transformación social y desarrollo integral de todas las personas.
5. Mantener intercambios y coordinaciones estables con diferentes organismos, instituciones y asociaciones, tanto de ámbito estatal como europeo para proponer y/o contribuir en cuantas iniciativas y acciones reviertan en la mejora de condiciones socio-educativas.

* **La Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE).** Por su volumen de alumnado, próximo al 30% del total español, reúne en su seno a miles de maestros, profesoras y profesores a los que imparte muchos cursillos de formación pedagógica permanente ■

Si se tratara de aprender, la respuesta sería fácil: los maestros, los padres y madres, los profesores tienen que seguir estudiando toda su vida. Pero lo malo es rectificar lo aprendido. Caerse del burro. No acumular saberes, sino construirlos otra vez para hacer frente a las novedades de la vida

Cómo se educan los educadores

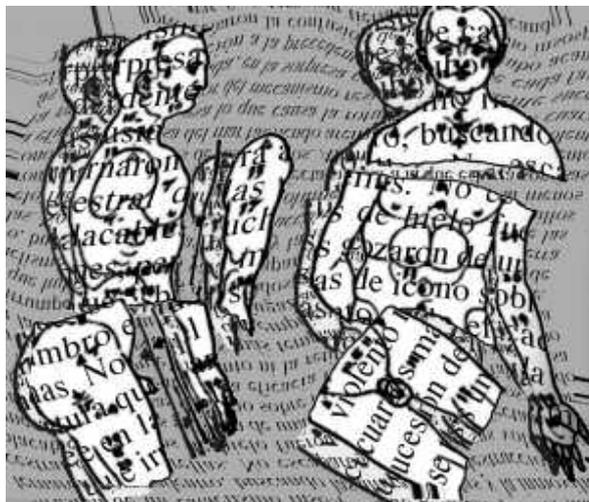
José Luis Corzo

La enseñanza y el aprendizaje no son la educación de las personas, sino, más bien, su domesticación. Si tanto insistimos en Educar(NOS) en esta diferencia es porque cuesta trabajo convencerse. De hecho, la educación se la entregamos muchas veces, demasiadas, a la enseñanza y, por debajo, hasta se nos cuela la ilusión de poder así modelar a los niños a nuestro gusto. ¡Son tan blandos! Hasta los políticos quieren arreglar todos los problemas con la enseñanza: la violencia doméstica, los accidentes de tráfico, el alcoholismo... Luego, semejante espejismo se desvanece de repente (gracias a Dios). En una misma familia y con las mismas enseñanzas cada hijo sale de una manera.

Esto nos sucede a los del gremio educativo: nos enseñaron el oficio, pero hoy no basta. Algunos logran escapar de su propia trampa profesional; otros se están ahogando en ella.

1. Educar no es domesticar

Enseñar, y hasta *domesticar* (integrar a otro en nuestra *domus*, casa), es una tarea muy necesaria en ciertas cosas de la vida, que no tenemos más remedio que aprenderlas. Pero nadie es el fruto completo de su aprendizaje. Ni los padres ni la escuela se pueden permitir, ni en broma (ni en burocracias), programar a sus hijos y a sus alumnos de antemano, según un modelo ideal previo. La fabricación de personas a la carta no debe ser un objeto del deseo ni debiera mencionarse ni traslucirse en la propaganda de selectas instituciones educativas ni en las mejores familias. Ser alumno de tal o cual centro de prestigio o ser hijo de los Tales y Cuales no será, al fin y al cabo, más que una parte insignificante de cada persona. Si en alguno de nuestros hijos o alumnos se lograra la mejor reproducción del ideal previsto, seguramente apreciaríamos más a los de personalidad más libre y espontánea. La educación en serie no es una buena idea, aunque sí lo es la ense-



ñanza obligatoria, pública y gratuita. Son cosas distintas.

Hoy, los profesionales de la educación estamos ante este reto: la sociedad nos exige enseñar, pero lo que necesitamos es cambiar. La confusión es grande.

2. El proceso educativo es existencial

Y es que la educación es un proceso dinámico, existencial, mucho más amplio y complejo, que se traga todos los aprendizajes para deglutirlos entre muchos otros ingredientes de la vida misma y, por cierto, durante todo el tiempo que la vida dura.

Cada día estoy más convencido del daño que ha causado a la educación este equívoco funesto de confundirla con la enseñanza: "Hay que educar a los niños en la escuela", "educación para esto y lo otro", "de mayores es tarde"... etc. son detectores cotidianos del mismo error. Luego, si lo pensamos bien, reconocemos que nadie educa a nadie, sino juntos (Freire); que nos educamos en muchos más contextos que el escolar; y que, aunque muchos quieren tirar pronto la toalla, la vida no cesa de modelarnos mientras nos dura.

Me gusta resumirlo en una sola frase: nos educamos juntos al afrontar los desafíos de la vida colectiva.

Demasiado corta, esta frase tan eficaz soporta varias ambigüedades y necesita algunas precisiones. Por ejemplo, alude al moldeado de la persona —a su formación (*Bildung* en la pedagogía alemana)— como algo inevitable del vivir; un proceso natural, casi completamente espontáneo y, por lo tanto, que se produce en todos los casos, sin necesidad de padres o maestros protagonistas. Cada persona se configura en cada episodio que vive, tanto si afronta responsablemente los desafíos que le alcanzan, como si les da la espalda buscando huir. Bien o mal ya es otra cosa, pero la tentación sería querer acotar y escolarizar algunos aspectos para asegurar la vida entera. En realidad, la gente crece, cambia, se hace y se deshace mientras vive y ése es el *e-ducere de sí* más radical del verbo latino *educare* (intransitivo en este caso) y que otros prefieren derivar de *ducere* (guiar, conducir..., un transitivo como enseñar). De hecho, la vida nos muestra personas bien nacidas, crecidas y florecidas (incluso sin estudios) y otras, muy *mal-educadas* (a pesar de su mucha titulación).

3. Tres dimensiones indispensables en la educación

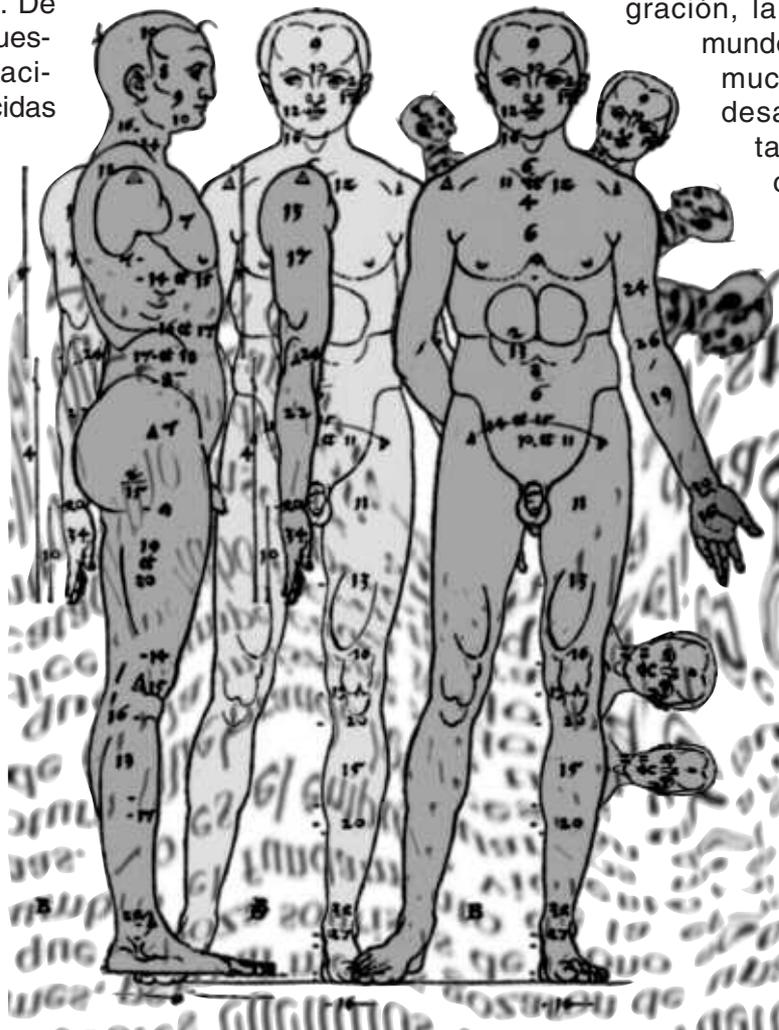
Aunque corta, mi descripción —más que definición— del educar tiene la ventaja de implicar desde el principio tres dimensiones indispensables, raras en la enseñanza. La **social** (afrontar *juntos*), como algo inexorable en la vida, ya que el mayor peso de nuestras res-

puestas depende de nuestro entorno cultural y social. ¡Qué distintos seríamos sólo por haber nacido en un país árabe! (por ejemplo). La dimensión **cognitiva** (*afrontar*) indica que el proceso no es del todo inconsciente, por más que haya realidades imprevisibles (y hasta intempestivas, para el aprendizaje programado, hoy tan de moda). Y la dimensión **moral**, requerida a diario como solidaridad (*vida colectiva*), a pesar de nuestras cercas tribales (como religiones, nacionalismos y clases sociales).

Intervenir en la educación significa acentuar el *juntos* y *dilucidar* los retos que nos afectan con *todos los demás*. Nuestra propia vida no va a quedar al margen, pero esa es la clave de una inmensa satisfacción.

4. Veamos un caso práctico

La sociedad española actual (chicos y grandes) está cambiando, quíéralo o no, en su difícil respuesta a desafíos como la inmigración, la pobreza del tercer mundo, los terrorismos de muchos sitios, etc. Hay desafíos conflictivos y también positivos, como la búsqueda de la justicia, de un buen nivel de vida, del desarrollo sostenible, de la paz, etc. El tono **social** influye más de lo que creemos y, por desgracia, los desafíos los **conocemos** mejor por los medios de comunicación que por la escuela o la familia. La llamada que sentimos y su eco al responder, o no, son de carácter **moral**. Todo ello nos marca y configura. Colaborar en la educación



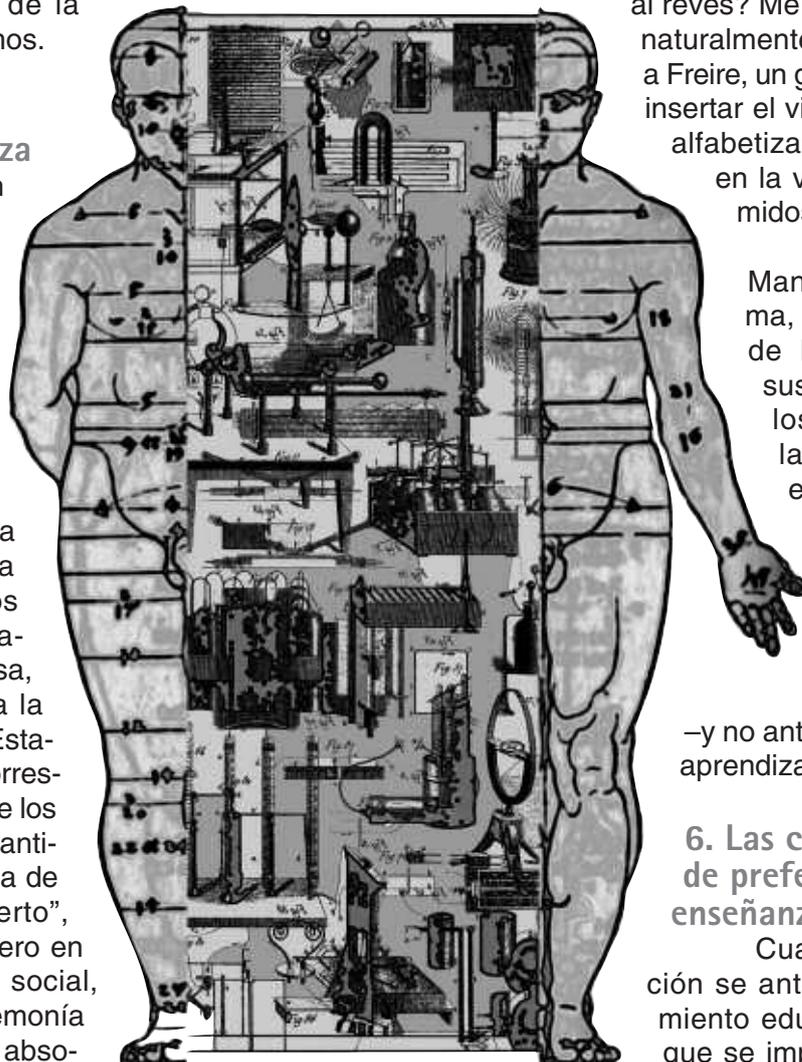
(padres, escuela, universidad, medios de comunicación, instituciones) es incidir ahí.

Sentir como algo **común** los desafíos, hablar de ellos para hacerlos más **cons-cientes** y estudiarlos despacio (con los medios del aula). Sin temor a su tirón **moral** y a nuestra responsabilidad descubierta.

Pero conviene precisar enseguida que esta dimensión moral – social y política – expresada por *afrontar*, no equivale a resolver. La persona no se identifica con su eficacia para solucionar problemas; ni hay que someter la escuela a la estrategia política. Al contrario, disponerse a dar la frente a los desafíos humanos supone muchas veces el coraje del asombro, del aprender a ignorar, de vivir con problemas y en situaciones no resueltas. Mientras Occidente se empeña en cambiar el mundo, el Oriente se esfuerza en comprender su sentido (se ha dicho más de una vez). Lo segundo es propio de la educación que describimos.

5. Relación entre educación y enseñanza

Es obvio que un proceso educativo así no reniega de la instrucción (enseñanza y aprendizaje), pero no se deja absorber por ellos. En Pedagogía hay dos extremos: separar absolutamente las dos realidades, para encomendar a la escuela sólo la instrucción y, a la familia y demás ámbitos sociales, toda la educación. O bien, y a la inversa, encomendárselo todo a la escuela (y, de paso, al Estado). Al primer extremo corresponde el carácter servil de los antiguos preceptores infantiles, así como la proclama de que “la escuela ha muerto”, tan en boga en el 68. Pero en épocas de mediocridad social, como la nuestra, la hegemonía de la escuela parece tan abso-



luta como su incapacidad para educar. Lo corriente es no distinguir ambas funciones y los profesionales de la educación que arreen con los problemas: maestros sobrecargados con una responsabilidad que los supera y padres inhibidos como educadores, o entrometidos en el gobierno de las aulas.

Algunos pedagogos han desarrollado más la educación, aun cuando hablan de escuela y de enseñanza; mientras que otros muchos, sobre todo los didactas actuales, protagonistas en las facultades de Educación, todo lo arreglan con el aprendizaje (y su consiguiente volumen de fracaso escolar). En medio de la crisis, se tiene por progresista la propuesta de instrumentalizar algunos trozos de vida para *motivar* a los alumnos en el aprendizaje del programa clásico. Transmisión pura y dura de conocimientos, destrezas y valores ya programados, pero usando la prensa, los acontecimientos, las visitas, los invitados. Sólo algún maestro ha sido capaz de introducir en la escuela la vida misma.

¿O sería mejor expresarlo al revés? Me refiero a Milani, naturalmente, pero también a Freire, un gigante capaz de insertar el viejo molde de la alfabetización de adultos en la vida de los oprimidos.

Manda la vida misma, la del grupo, la de los alumnos y sus familias, la de los profesores y las suyas y, así, en círculos concéntricos y secantes, la de todos los hombres de la tierra. Y, a continuación

–y no antes– vendrán los aprendizajes.

6. Las consecuencias de preferir la enseñanza

Cuando la instrucción se antepone al crecimiento educativo, es fácil que se impida la toma de

conciencia de muchos desafíos importantes, porque ya se han catalogado de antemano los que se han de resolver (el trabajo, el éxito social, etc. y lo demás no interesa). Surge entonces una educación cerrada, pura ideología.

También es fácil que se supriman, no sólo los vínculos con los compañeros y otras muchas personas del mundo, sino con los propios educadores. Surge así un laboratorio (informático) de aprendizajes, carente de vínculos afectivos. ¡Cuánto se mutila el crecimiento personal de alumnos y profesores!

Y hasta es muy fácil que se ignoren los lazos que nos vinculan a todos los demás. Sólo prevalece una falsa educación individualista (¿personalizada?), cuyo buen expediente académico no es sino salvoconducto egoísta para triunfar.

No podían ser más desastrosas las consecuencias de descuidar nuestro propio crecimiento (colectivo, consciente y moral). Basta profundizar más lo que significa antropológicamente *afrentar desafíos*: una suerte de concientización y de *relación* libremente asumida con el mundo, en su inmensidad y en su misterio. Porque son las relaciones las que nos hacen y nos salvan; ellas configuran nuestro ser personal entero, no sólo adquirir saberes, destrezas e intereses (o valores).

“Tened piedad de vosotros mismos” —escribió Milani a sus colegas sacerdotes en un contexto similar. “¿Cómo queréis que esté satisfecho un adulto culto e inteligente teniendo que pasar la vida entre juegos de muchachos..., discutiendo de fútbol con jovencitos de poca monta?” (*Experiencias Pastorales*, p. 96)

7. Algunos desafíos más urgentes en el mundo de la educación española

Así que lo importante en nuestra formación permanente (profesores y también padres y madres) no es la puesta al día en la especialidad docente (o familiar), sino nuestro ser personal, todavía educándose. Pero subrayo un par de desafíos que hoy irrumpen a traición en nuestra vida profesional y familiar:

¿Qué ha pasado? ¿en qué me engañaron? ¿dónde estaba mi error? Es el primero.

Y el segundo: ¿En qué nos quiere convertir hoy el sistema actual?

Para el primero, pondré un ejemplo: Recién acabada su carrera, le pregunté a un joven y fla-

mante economista qué era la economía. “La habilidad teórica y práctica para aumentar la riqueza de la empresa o del país...”, me respondió. Y me quedé helado, pues yo creía justamente que se trataba de lo contrario: de repartir mejor la riqueza, puesto que los recursos son limitados y son muchos los que tienen que comer más. ¡Toda una carrera había sido realizada sobre un concepto de economía equivocado!

¿No nos ha pasado lo mismo a los profesores? ¿Se trataba de educar o de enseñar? ¿De afrontar desafíos permanentes, o de dar recetas? **Mi propuesta es sencilla:** los centros escolares (desde Primaria a la Universidad) deben tener dos tipos de profesores: los que enseñan y los que, además, provocan educación. Estos últimos (como los padres en casa) estimulan con los desafíos ambientales, aunque no vengan en el libro; y los primeros, también (aunque menos). Los primeros no deben dar respuestas sin asegurarse antes de que todos sienten como propias las preguntas más desafiantes; y los últimos, también (aunque mucho más).

Urge redoblar nuestra energía didáctica, pero en provocar, perturbar, alertar, desasosegar, inquietar... el espíritu de nuestros jóvenes; más que en responder y satisfacer sus demandas.

Para ello hay que conversar sobre la vida real de mucha gente de dentro y de fuera de las aulas; sobre los problemas de todos, sin temor. Hay que escuchar a los inmigrantes que vienen en patera, cuanto antes... y a muchos más. También en las familias hay que recobrar la sinceridad permanente sobre los desafíos colectivos, familiares, del barrio, de la sociedad. Sin miedo a hablar de problemas reales y de esperanzas acuciantes; sin permitir que sea la tele la que siempre tenga la última palabra (además de la primera).

Peor solución tiene nuestro segundo desafío profesional: el sistema actual (da igual izquierdas o derechas en el gobierno) quiere convertirnos a los profesores en enseñantes sincronizados, bajo controles de calidad referidos a programaciones previas, idénticas para todos y hechas, a su vez, en referencia a los puestos de trabajo, es decir, al mercado laboral. El sistema no considera a otros educadores (dentro o fuera de la escuela) ya suplantados por la aldea global. La misma precisamente que hay que denunciar a diario ■

Todo en **Educar(NOS)** es propositivo, para la reflexión y el diálogo. Nunca doctrinal, y menos aún las herramientas, que hay que inventárselas en cada situación. Por eso tienen cabida aquí, si nos mandas las tuyas, porque te habrán salido de dentro. Los demás lectores las estudiarán.

1. VERGÜENZA PARA SER DOCENTE

Adolfo Palacios

Decía Charles Chaplin, refiriéndose a su infancia, que fue muy pobre y sórdida, que “medir la moral de nuestra familia por las normas convencionales sería tan erróneo como meter un termómetro en agua hirviendo”. Podemos intuir lo que quería decir si tenemos alguna noción realista de los ambientes donde reina la pobreza; intuirlo y tener presente que, allí donde la supervivencia física o psicológica es la prioridad de cada día, es difícil ir con otro tipo de cuentos.

Hablamos de ambientes donde *una* de las necesidades es, sí, aprender cosas; ciertas cosas. (Un estilo de aprendizaje que no digo que no sería bueno también para los ricos). Y aprendizaje que no sólo deberían idear los pobres mismos –pues carecen de la perspectiva necesaria–, ni tan sólo los maestros –pues carecen también de la perspectiva necesaria–, ni sólo los pedagogos –pues carecen etc... La manera idónea sería la de gente “a pleno tiempo”, es decir, que pasara con ellos muchas horas; no tanto para enseñarles cosas, sino para empaparse bien de cómo viven e ir tomando así las decisiones oportunas, adquiriendo las actitudes y las competencias necesarias. (Cosa que no se puede imponer a los que enseñan, porque saldría mal). Seguramente no deberían ser de origen humilde, –Milani, Gandhi, otros análogos ¡no habrían sido nunca los que fueron de haber nacido pobres!–, pero sí alguien *con vergüenza*.

El docente profesional, cuya profesión está establecida y pagada por alguna institución convencional (pública, concertada...), no es lo que se precisa. Pero, en vista de que muchos padres en lo último que piensan es en el aprendizaje y en la educación de sus hijos (tal vez un estorbo o cosa así) y, en vista de que los propios niños tampoco suelen concebirse como necesitados de educación ninguna y, en vista de que los pedagogos oficiales, o no se ponen de acuerdo o están también más a otras cosas que al bien del personal y de la sociedad, pues no está mal, entonces, que haya instituciones de enseñanza obligatoria o generalizada, en las que trabajen profesionales que, más o menos, y cada uno a su modo, den a la cría algo parecido al calor e instrucción que tan bien le vendría. Creo.

Yo no estoy orgulloso de mi oficio. Me preguntan los alumnos lo que gano, y se lo digo, y aún hoy me cuesta. ¿Adónde iría, qué haría si tuviera que, de repente, ganarme la vida de otra manera...? Entré aquí por poder comer, sigue siendo mi sustento; no voy a hacer de la necesidad, virtud.

...¿Hay algo de lo que pueda uno estar orgulloso? Una mañana, yendo al colegio, me crucé con un sindicalista, viejo conocido, que sabe de la pobreza más que yo; me dijo, sin ironía alguna: “¿Qué, ya vas a *engañar* a los niños?”... No pude sonreír. (Y el caso es que no se lo puedes decir a los propios niños, si quieres que todo salga lo mejor posible.)

Un actor, y hombre provisto de vergüenza también, fue quien me enseñó que las cosas salen mejor si se tiene presente en la mente y en el corazón, no sólo “lo que aquí pasa”, ni sólo a uno mismo y lo que se tiene en ese momento entre manos, sino a una tercera “persona”; persona en la que se está pensando –¡pero los interlocutores no lo saben!– y cuya imagen *da inspiración* a las cosas que uno hace.

Sólo uno lo sabe; sabe, para sí, que es real, que *está ahí* esa tercera persona. (“El triángulo”, lo llamaba el actor). Pero el tema no es sólo de teatro, es también moral, político y profesional. El tercer vértice del “triángulo” es posible por la vergüenza.

Quien quiera progresar en su oficio de maestro, que procure ser inteligente, lo más que pueda, me parece a mí; encontrar la manera de mantenerse despejado y en buena forma y enterarse de cosas. Creo que son prácticas necesarias. Pero deberá, asimismo, cultivar la vergüenza; vergüenza de vivir mejor que otros, de no querer ver, de no saber entender a los otros. (No hablo de “sentimientos de culpa”; Freud tuvo razón en buena medida).

Vivir en grupo, fomentando y manteniendo ese sentir con un recordatorio mutuo cotidiano, puede ser una manera. En todo caso, la mejora profesional ha de pasar por la mejora moral; y la esperanza de ésta, no creo que podamos tenerla sin tener cada día algo grave de que avergonzarnos.

2. CUALIDADES DE UN BUEN MAESTRO (TEST?!) Adolfo Palacios

Aquí no se trata de dibujar ideales, sino de discutirlos. Empleo la palabra maestro como podría emplear educador, docente, profesor... A ver qué os parecen estas cualidades, junto a las que ya tiene cada uno:

1. Está en buena forma física, psicosomática. No tiene altibajos que le coincidan con las horas de cara al público. No depende del café para estar bien, ni del tabaco. Procura no tener dependencias ni manías que transmitir: está disponible. No le cuesta ser puntual.
2. Escucha y comprende a los demás, aunque no esté de acuerdo. No aparta la vista para no enterarse, en ningún momento. Le interesa la gente, a ser posible todo tipo de gente. Los demás saben que los entiende. Pero no tiene complejo de sentir indiferencia cuando la siente por algo, así que no la oculta.
3. Se siente movido a ayudar a quienes están en dificultades, incluso aunque ellos mismos no se den cuenta de que las tienen —o de que los está ayudando. Hace lo posible por contagiar este sentido de ayuda e igualdad y reacciona con valentía si se requiere.
4. No depende de sus alumnos, no los necesita, no se cree imprescindible; transmite la idea de que, en buena medida, cada uno tiene y ha de tener su vida propia. Pero enseña a funcionar de manera comunitaria.
5. Sabe moverse tanto en lo políticamente correcto como en lo anticonvencional, y comprende el valor de lo uno y de lo otro. Tiene tacto y sentido de la oportunidad, no dejando que sólo los demás definan qué es lo oportuno.
6. Promueve la libertad, la conciencia y la madurez entre los alumnos, desde ya mismo, pasando por encima de su propia comodidad e intereses.
7. Tiene presente que las personas serán tal vez algún día algo muy distinto de lo que ahora son. Conoce la psicología, conoce la vida.
8. Sabe de los distintos tipos de limitaciones que pueden aquejar a unos y a otros; sabe que pueden tener carácter definitivo, pero también que pueden no tenerlo. Sabe, asimismo, buscar o encontrar la vertiente positiva.
9. Es curioso y mantiene su curiosidad abierta en distintos frentes. Se mantiene respetuoso y comprensivo ante los saberes que no abarca. Le gusta emprender y construir,



pero no deja que el amor a las cosas pase por encima de la consideración a la gente. Sabe, por otro lado, del valor de la quietud y la contemplación, y respeta la abulia y el desorden sin temerlos como un histérico.

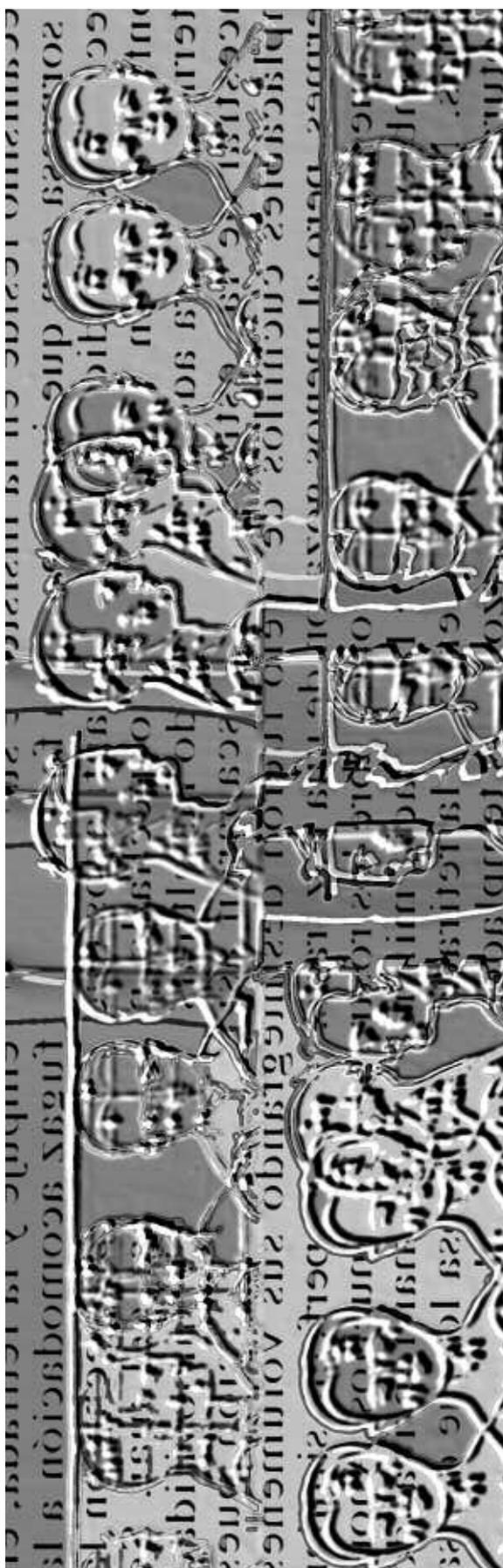
10. Tiene facilidad de palabra, lo mismo en el trato personal que frente al público; tiene también dominio del lenguaje escrito. Es capaz de leer libros de cierta complejidad y extensión. Entiende el periódico y los telediaris. Tiene un mínimo de cultura. Y sabe desenvolverse también entre personas de poca cultura y ambientes marginales. No hace acepción de personas, ni deja que se haga.

11. Domina al menos los elementos fundamentales de la materia que imparte, y no se deja condicionar por enfoques heterónomos de la asignatura. Sabe hacer llegar a los demás a lo elemental, y sabe también que algunos acceden a través de los detalles. Procura estar al día, aunque no pierde de vista lo clásico.

12. Se mantiene a cierta distancia de las situaciones (al mismo tiempo que está muy inmerso en ellas), con inteligencia y sentido del humor, promoviendo esa actitud.

13. Sabe funcionar en grupo, bien en el grupo –u organización institucional– ya vigente, o bien contribuyendo a crear vínculos que ve necesarios. Imagina estrategias de influencia, sin manipular. Es cumplidor, como también flexible.

¿Por qué ha de ser así, y no de otra manera, un educador o profesor? ¿De qué depende que prefiramos determinadas cualidades (por ejemplo, éstas), y no otras? ¿Por qué tiene que haber educadores, en absoluto, si al fin y al cabo es una figura relativamente reciente, y de no muy general implantación? Tal vez, porque entendemos la sociedad –la sociedad organizada– como algo que *tiene que existir* y tenemos una idea de cómo han de ser las personas en esa sociedad. Pero esto bien puede ser cuestionado por cada uno... en su familia, en su clase social, en su tribu, o en sí mismo...



3. UN PANFLETO PARA LA REFLEXIÓN

Redacción

A partir del *Panfleto antipedagógico* de **Ricardo Moreno Castillo**, profesor de matemáticas (Barcelona 2006)

“En este panfleto, como en todos los de su género, no se cuenta una historia, ni se describe una situación, ni se defiende sosegadamente una postura filosófica. Más bien se pretende, a través de él, convencer, conseguir adeptos, decidir a los irresolutos e iluminar a los obcecados. Este panfleto es un aviso perentorio, un grito de socorro, una llamada de atención sobre un problema que urge resolver, porque pronto será demasiado tarde. Se trata de la desastrosísima situación que atraviesa la educación en nuestro país” (De la introducción).

Algunos tópicos antipedagógicos

1. EL MITO DE APRENDER JUGANDO

Entre las falacias que más daño han hecho a nuestra educación están la del aprendizaje lúdico y la de la motivación. Algunos padres critican a los profesores por no motivar a sus niños y hay alumnos que llegan al instituto exigiendo que se los entretenga. Pero es absurdo pretender que los estudiantes vayan motivados al instituto como si fueran a un circo. Es más, lo preocupante sería que un muchacho aguardara impaciente el fin de las vacaciones para poder divertirse estudiando las declinaciones latinas o resolviendo problemas de trigonometría. No, los padres deben dejar claro a los hijos que han de ir al instituto porque es su obligación, les guste o no, y que deben hacer las tareas escolares todos los días, estén motivados o no.

2. EL MITO DE LA IGUALDAD

Siempre que se habla de la necesidad de subir el nivel de exigencia en los estudios, sale alguien con la falacia de que esto atentaría contra la igualdad: siempre tendrían más facilidades los muchachos de las familias más acomodadas. Pero si los que no tienen ambiente intelectual en su casa tampoco lo encuentran en el instituto, están perdidos para siempre, y la única posibilidad que tienen de mejorar los que proceden de familias más humildes es, precisamente, un sistema de enseñanza donde se valora el trabajo y la inteligencia. La única igualdad legítima es la igualdad de oportunidades. Que unos las aprovechen y otros no ya es otra cosa, pero impedir que los estudiantes más trabajadores aprendan todo lo que podrían aprender para que los que no lo son no se sientan discriminados es sencillamente un acto de barbarie.

3. EL MITO DEL PROFESOR AMIGO

El profesor amiguete, el que quiere ponerse en lugar de sus alumnos, está renunciando a una de las tareas fundamentales de la educación, cual es la de que sean los educandos quienes sepan ponerse en el lugar de los demás. Si un muchacho tira los papeles al suelo, el profesor no ha de ponerse en su lugar (ya se sabe cómo son los niños), al contrario, ha de exigirle que se ponga en el lugar de los encargados de la limpieza, que no son sus esclavos. Si arma alboroto en clase e impide a los demás atender, el profesor ha de obligarlo a ponerse en el lugar de los que sí quieren aprender. Y si se dedica a acosar a un compañero más débil, tiene que ponerlo en el lugar de ese compañero, recordándole que a él no le gusta ser molestado por los más fuertes.

4. EL MITO DE LA EDUCACIÓN SIN MEMORIA

Uno de los dislates más notables de nuestra educación es el prescindir del desarrollo de la memoria, como si el progreso de ésta fuera inversamente proporcional al de la inteligencia. La inteligencia funciona combinando entre sí unos objetos llamados `ideas`, y mientras no las utilizamos quedan guardadas en una caja llamada `memoria`. En consecuencia, si la memoria está vacía, la inteligencia no puede funcionar. Ya dijo Kant, hace bastante tiempo, que los contenidos del conocimiento sin las estructuras del pensamiento son ciegos, pero que las estructuras del pensamiento sin los contenidos del conocimiento están vacías. No se puede aprender a dividir si primero no se memorizó la tabla de multiplicar, ni manejar un diccionario si no se sabe el orden alfabético, ni traducir un texto latino sin saber las declinaciones; ni siquiera se puede reflexionar sobre la relación causal entre distintos acontecimientos históricos si se ignora el orden en el que sucedieron ■

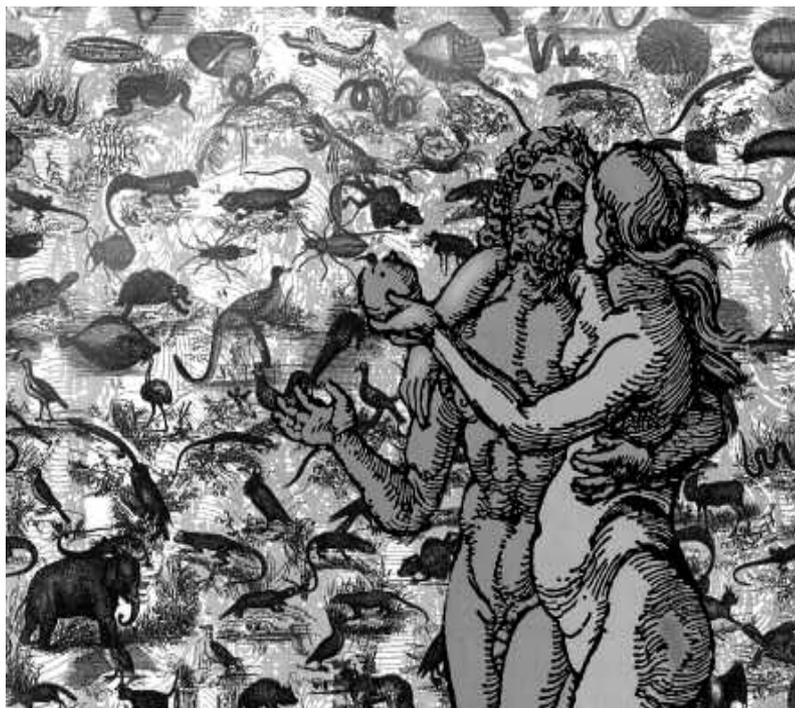
A pesar del primer texto de Milani que aquí sigue, todos sus escritos confían en cada maestro que quiera mejorarse. *La misma Carta a una maestra es una mano tendida a quien quiera ayudar a los chicos...*

El maestro milaniano

Miquel Martí Solé

Para Milani el requisito esencial para ser maestro es la formación y el compromiso en cuestiones sociales, lo que le permitirá ser, con palabras de Paulo Freire, *agente de cambio social*. Es el mismo requisito que exige al sindicalista y al cura.

La actualización o el reciclaje del maestro ha de centrarse no sólo en cuestiones pedagógicas y psicológicas, sino que ha de proporcionar también unas herramientas de análisis social. El maestro ha de saber situarse en la sociedad global, identificar a los opresores y a los oprimidos, descubrir los mecanismos del poder político, económico o religioso y tomar una posición clara al respecto.



Algunas pedagogías modernas tienden a diluir la función del maestro, atribuyéndole sólo un rol de *animador*, *facilitador*, *suscitador* de la tarea educativa. Milani reivindica, en cambio, una autoridad fuerte del maestro, la cual no se puede tachar en ningún caso de autoritarismo, sino de prestancia moral. La tarea educativa y el acceso al conocimiento ha de ser ciertamente una construcción colectiva y democrática, como auspician los teóricos del *constructivismo* y de las *comunidades de aprendizaje*, pero el maestro ha de tener bien claro de dónde se parte y adónde se va.

El punto de partida será una clase cada vez más *desigual*, debido, sobre todo hoy, al fenómeno de la inmigración. El maestro milaniano deberá aplicar desde el primer día el principio democrático del *trato desigual*, favoreciendo a los más débiles para compensar la desigualdad que se da en la sociedad global.

Aplicando otro principio milaniano, el avance en la adquisición de conocimientos se ha de efectuar de manera conjunta, sin dejar rezagados. Que los alumnos que saben más ayuden a los que saben menos, aunque esto suene a paternalismo. La escuela de Barbiana, funcionó con 30 alumnos y 23 profesores, porque, a excepción de los siete más pequeños, todos hacían de maestros de los que seguían.

La tarea educativa no tiene un punto final, está abierta a la *utopía creadora* de una sociedad donde se ejerce la tolerancia, se practica la auténtica democracia, se respetan todos los derechos humanos y se goza de la diversidad cultural.

Esta utopía no solamente *es posible*, como afirma el movimiento de Porto Alegre, sino que *es factible*. Solamente con esta perspectiva utópica gozaremos de nuestra condición de docentes.

La formación inicial en magisterio

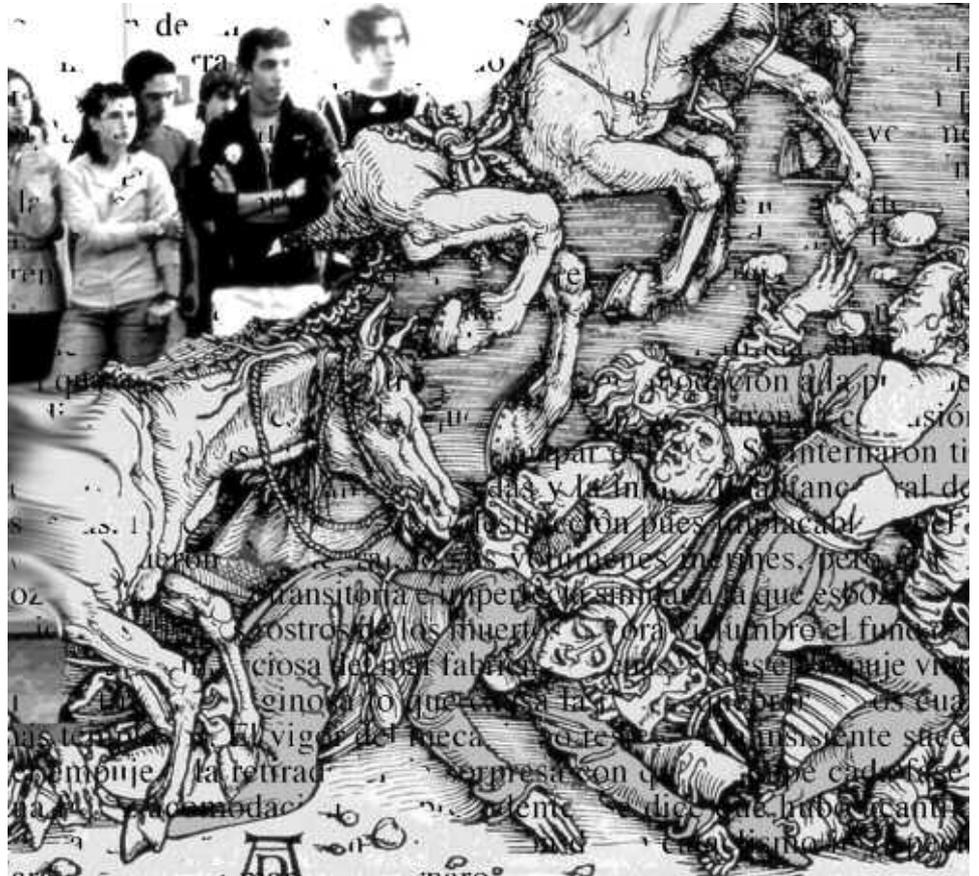
Alumnos de Barbiana

Me di cuenta de que la mayoría de mis compañeros estaba en Magisterio por casualidad o por decisión de sus padres. Yo llegué a la puerta de vuestra escuela con una cartera nueva. Me la habían regalado mis alumnos. A los 15 años ya me había ganado mi primer sueldo de maestro. A usted no se lo dije y a los compañeros tampoco. A lo mejor me he equivocado yo, pero en vuestra escuela es difícil hablar. Quien sabe lo que quiere y quiere hacer el bien pasa por tonto.

Ninguno de mis compañeros hablaba de ser maestro. Uno me dijo: «Yo quiero entrar en un banco. En las escuelas técnicas hay demasiadas matemáticas, en el bachillerato demasiado latín, así que me he venido aquí». Sólo una compañera me pareció un poco elevada. Estudiaba por amor al estudio. Leía hermosos libros. Se encerraba en su habitación a escuchar a Bach. Es el máximo fruto al que puede aspirar una escuela como la vuestra.

A mí, sin embargo, me han enseñado que ésta es la tentación más fea. El saber sólo sirve para darlo. «Se llama maestro a quien no tiene ningún interés cultural cuando está solo» (...)

Para hacer un buen maestro es necesaria una escuela cerrada que no ofrezca otras salidas. Que en ella se sienta desplazado quien ha venido para entrar en un banco. Y que se sienta como en su casa el chico de raza campesina que ha escogido ya. Aquí el problema que se presenta es completamente distinto al de la escuela obligatoria. Allí cada uno de ellos tiene el derecho profundo a ser hecho igual. Aquí, sin embargo, se trata sólo de capacidades. Se construyen ciudadanos especializados en el servicio a los demás. Los queremos seguros. Por ejemplo, en los permisos de condu-



cir sed severos. No queremos que nos afeiten en mitad de la calle. Lo mismo vale para el farmacéutico, el médico y el ingeniero (...)

Me han dicho que hasta en el Seminario hay chicos que se atormentan para encontrar su vocación. Si les hubierais dicho desde las primeras clases de Primaria que la vocación la tenemos todos igual, hacer el bien donde nos encontremos, no estropearían los mejores años de su vida pensando en sí mismos.

Como máximo, si queréis dejar todavía algo de tiempo para las decisiones más concretas, podrían hacerse dos escuelas. A una llamarla «Escuela de Servicio Social», de los 14 a los 18 años. Irían a ella quienes han decidido gastar la vida sólo para los demás. Con los mismos estudios se haría el sacerdote, el maestro (para toda la Primaria), el sindicalista, el hombre político. A poder ser con un año de especialización. A las demás las llamaremos «Escuelas de Servicio del Yo» y podrían dejarse las que hay ahora sin más retoques.

Carta a una maestra (PPC, Madrid 20064) pp. 109-112.

Las cualidades del maestro

Lorenzo Milani

Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela y cómo hago para tenerla llena. Insisten para que les escriba un método, que les precise los programas, las materias, la técnica didáctica.

Equivocan la pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, sino sólo de cómo hay que ser para poder darla.

Hay que ser... No se puede explicar en dos palabras cómo hay que ser, pero acabad de leer todo este libro y, tal vez, luego comprenderéis cómo hay que ser para hacer una escuela popular.

Hay que tener las ideas claras respecto a los problemas sociales y políticos. No hay que ser interclasista, sino que es preciso tomar partido. Hay que arder del ansia de elevar al pobre a un nivel superior. No digo ya a un nivel igual al de la actual clase dirigente. Sino superior: más de hombre, más espiritual, más cristiano, más todo (...)

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

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

Experiencias pastorales (BAC, Madrid 2004) p. 172.



Los sustos del maestro

Lorenzo Milan

Carta a su alumno M. Gesualdi 15.12.1963

Esta noche, no pudiendo dormir por la tos, he pensado de repente que era maravilloso ver brotar de mi escuela un vástago vigoroso y diferente, con todos sus celosos secretos, con una infinidad de ideales comunes conmigo y con una infinidad de secretos suyos que no reparte con nadie, ni siquiera con el hermano, cura, padre, que yo soy para él. Que era maravilloso, de viejo, recibir un palo de un hijo, porque es señal que ese hijo es ya un hombre, sin necesidad de ama; y aquí está el fin último de toda escuela: sacar adelante hijos más grandes que ella, tan grandes que se pueden reír. Sólo entonces la vida de esa escuela o de ese maestro ha alcanzado su cumplimiento y en el mundo hay progreso.

Te quiero mucho y pienso siempre en ti. Esta misma noche escupí un poco de sangre (después

ha resultado que no era nada grave), pero en ese momento me ha hecho sonreír de alegría (¿sabes que los hebreos pensaban que la sangre fuera la vida?), me divertía la idea de escupir la vida y no desmayarme (yo que siempre me he desmayado con la sangre) porque la escupía en el momento en que, por fin, había comprendido lo que no había comprendido nunca, esto es, que la escuela debe tender toda ella hacia la espera del día glorioso en que su mejor alumno le diga: "¡pobre vieja, ya no entiendes nada!"; y la escuela responde con la renuncia a conocer los secretos de su hijo, sólo feliz de que su hijo esté vivo y rebelde ■

Dar la palabra a los pobres. Cartas de L.Milani (ACC, Madrid 1995) p. 78.

Aprender de la propia experiencia.

Recuerdos

Allá por los años sesenta, viviendo aún don Milani, con otros compañeros escolapios tuve ocasión de visitar Barbiana. El impacto fue considerable. Al regreso a Roma, leí las famosas *Experiencias pastorales*. Mas tarde leí también "*Carta a una maestra*". En Salamanca visité la Casa-escuela Santiago uno.

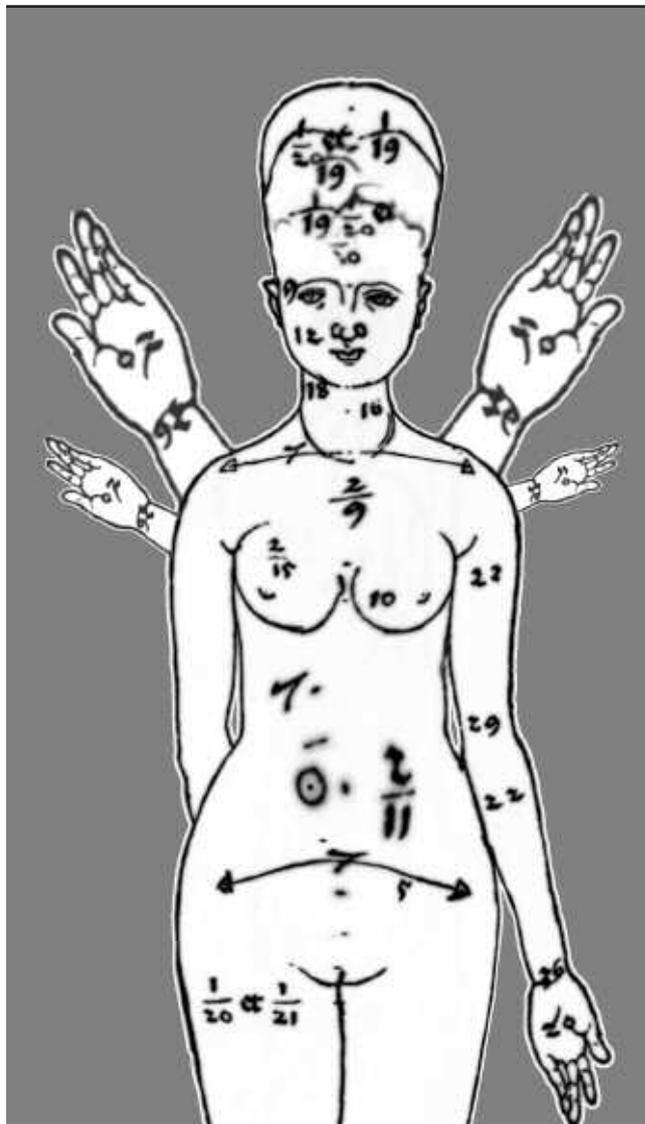
¿Qué recuerdo me queda de ese rápido contacto con el "milanismo"? Algo muy simple. Los pobres son "sordo-mudos", pero tienen un auténtico sentido de la justicia y de la hermandad. Es preciso darles la palabra y ellos cambiarán la sociedad. Se trata de un resumen sin duda pobre y fragmentario, pero en base a esa pequeña síntesis voy a ofrecer algunos "barruntos" desde el Tercer Mundo.

Experiencias

¿Es posible "dar la palabra" a los pobres del Tercer Mundo?

Mi paso por México en los setenta, me dio una primera experiencia de alguna zona indígena. Era preciso predicar con intérprete, por ejemplo durante una inolvidable Semana Santa entre los *choles* de Tabasco. Sin embargo, México es hispanoparlante al 90 %. En conjunto pues, se puede "dar la palabra". Hay una base lingüística para ello.

En los tardos ochenta llegué a Dakar (Senegal). He aquí una ciudad (y un país), oficialmente francófono, con una élite que llega a verdaderas cumbres lingüísticas (Senghor fue académico en París). Sin embargo, la ciudad habla *wolof* y una masa considerable de la población ignora totalmente el francés. Darles la palabra sería darles la posibilidad de leer y escribir en wolof. Pero ello implica que haya libros, que haya cultura en wolof, en el sentido moderno de la palabra. Y es cierto que algo hay. Pero fundamentalmente, aun leyendo y escribiendo, con el wolof no llego muy lejos, alcanzo solo las realidades cotidianas de Dakar, de la campiña senegalesa, sin olvidar la presencia abundante de otras lenguas. Dar la palabra ya no es tan fácil y llegar a expresarse a fondo en francés es algo a menudo imposible. El novelista y cineasta Ous-



mane Sembene ha intentado una verdadera cultura wolof, dominando perfectamente el francés. En su obra de juventud, *Les bouts de bois de Dieu*, las mujeres "hablan" wolof y el protagonista tiene magníficos discursos sociales en ambos idiomas. Sus películas, típicamente sociales, están en wolof. ¿Pero se trata de una verdadera posibilidad? La escuela escolapia de Sam-Sam intenta trabajar en la dirección del perfecto bilingüismo.

Mi paso por Yaundé (Camerún) me ha dejado otro recuerdo. Aunque la gente mayor continúa empleando exclusivamente las lenguas nacionales, por ejemplo el *ewondo* en la parte

Don Milani en el Tercer Mundo

Fernando Guillén (Manila, Filipinas)

central del país, la ciudad en cuanto tal es realmente francófona. Los niños en la calle “juegan” en francés. ¿Una victoria de la escuela nacional? En el Oeste del país, la masa habla *pigin-english*. Es prácticamente una lengua derivada del inglés. En ella se celebra la Misa y se predica normalmente.

Cabe decir que Yaundé es la capital. ¿Que ocurre en los pueblos? Con todo, Camerún tiene grandes escritores –Mongo Beti, Ferdinand Oyono...– en un magnífico francés. La red de escuelas es considerable. Creo que se puede “dar la palabra” en el sentido milaniano, siempre que haya educadores sensibles y eficaces.

Ya entrados los 2.000, llego a Manila, primer contacto asiático. Sin querer, un español espera encontrar en el archipiélago una continuación de España, un poco como en América Latina. En parte es verdad, sobre todo a nivel religioso, pero no a nivel lingüístico. Desde 1898 los Estados Unidos han estado presentes en Filipinas y han invertido enormemente en la educación y en la lengua. Resultado: un siglo después, Filipinas es oficialmente angloparlante. Se enseña en gran parte en inglés y sin inglés no se puede realmente medrar en negocios o en política. Pero la calle en Manila es *tagalog*. Tomar un “jeepney” –autobús popular– o ir al mercado sin tagalog es exponerse a quedarse aislado, aunque un *good morning* o un *thank you* salgan a derecha e izquierda. Además otras lenguas muy habladas, como el *cebuano*, comparten realmente la vivencia lingüística del país. ¿Cómo “dar la palabra”? ¿En qué lengua se ha de hacer? Hay un intento “nacional”: el *filipino*, que es un tagalog algo universalizado, y que se enseña ya en las primarias y se difunde por la TV. No obstante, como en Dakar, las lenguas nacionales vehiculan la cultura cotidiana y tradicional. Es cierto que los políticos no cesan de expresarse en ellas y que, a ese nivel, hay verdaderas discusiones de fondo, pero siempre queda el enorme problema de la “modernidad”, con toda su carga de conoci-

mientos científicos, de métodos y sistemas de funcionamiento. El “poder” está en el inglés....

Reflexiones

De una manera concreta pues, en todas partes observo que el futuro social está en el dominio de la lengua “oficial” y que esa lengua no la dominan los pobres, que automáticamente quedan excluidos de toda decisión económica, social e incluso política. ¿Qué hacer? ¿Es posible el “milanismo” en el Tercer Mundo? ¿Qué ocurre en Vietnam, en Myanmar o en Indonesia? La misma India, ¿no es hasta hoy día un enorme galimatías lingüístico? La potencia de China ¿no está en el “mandarín”? Y no digamos Japón, donde todo el país en bloque domina el japonés, tan difícil, sobre todo en la escritura, que prepara inconscientemente al trabajo de precisión técnica infinitesimal. Mi breve experiencia en Tokyo me ha hecho sentir un “primer mundo” consistente y seguro de sí mismo, a un nivel realmente superior. ¿No es también el árabe una de las fuerzas mayores del mundo islámico?

Barruntos

Desde el Senegal, y pensando en la campesina Casamance, se me ocurrió que una pequeña acción de base sería la presencia de escolapias en maternales, y de escolapios y escolapias en primarias y secundarias donde se alcanza un auténtico bilingüismo. Insisto en las maternales, porque creo que una buena parte de la batalla se da muy pronto. “Mañana será tarde”. La lengua no es todo, pero poder dar la profundidad requerida y la comunicación eficaz es absolutamente necesario. Por lo demás, se trata ahora de un posible “milanismo” en la era de la globalización. Ignoro los planteamientos de la UNESCO, o de otras instancias internacionales. No domino las políticas internas de cada país. Se trata solo de apuntar a un enorme problema de “justicia cultural” que no es nada fácil resolver ■

SE ACERCA EL 2007, AÑO DE ANIVERSARIOS

El próximo año 2007 se cumplirán los 40 años de la muerte de Lorenzo Milani, en Florencia, en casa de su madre, el 26 de junio de 1967. Luego, fue enterrado en el diminuto cementerio de Barbiana. Unas cuantas semanas antes llegaron a sus manos los primeros ejemplares de la *Lettera a una professoressa* (Carta a una maestra), el libro que no ha dejado de editarse en muchos idiomas desde entonces. Su controvertido libro de *Esperienze pastorales* lleva fecha de 1957, aunque no estuvo en las librerías hasta primeros de 1958. Se preparan –sobre todo en Italia– diversos actos conmemorativos. Entre otros, se anuncia éste que reúne ambas publicaciones:

DON LORENZO MILANI

L'OPERA, L'ATTUALITÀ, LA GENERATIVITÀ

Convegno internazionale

nel L della pubblicazione di Esperienze Pastorali,

nel XL della Lettera ad una professoressa e della morte.

Está pensado por Paolo Peticari e Fulvio C. Manara desde la ciudad de Bergamo para 3 jornadas de la segunda mitad de septiembre de 2007.

Con los siguientes argumentos:

- I Un caso serio entre Estado e Iglesia
- II Por una lectura cultural seria de don Milani
- III Pedagogía, ética y participación política
- IV Barbiana en la tempestad de la globalización
- V La escuela nos importa todavía, la economía también...
- VI Don Milani y la cuestión europea

PRÓXIMA ASAMBLEA DEL GRUPO MILANI

El actual presidente del MEM (movimiento de renovación pedagógica de Educadores Milanianos), José Luis Veredas, ha convocado asamblea con la siguiente carta, que hacemos extensiva (como una invitación cordial) a quien quiera asociarse con nosotros y unir sus fuerzas con las de este *grupo Milani* afanado desde hace años en la renovación de la escuela española:

Salamanca, 10 de septiembre de 2006

Estimado/a compañero/a:

Al terminar el curso **sobre Escritura Colectiva** en Salamanca, a las 12 horas del domingo 15, tendremos la **XVIª Asamblea del Movimiento de Educadores Milanianos**.

En ella se aprobará, si procede, el acta de la Asamblea anterior (PEÑARANDA -Salamanca-, 30-XI-2002), informe de actividades, estado de socios y cuentas, ronda de situación de los distintos grupos de socios, propuesta de actividades y elección de nueva Junta Directiva.

La última Ley de asociaciones del 2002 nos obliga a cambiar algunos detalles de los Estatutos para adecuarlos a dicha Ley. Por ello tras dicha Asamblea tendremos una Asamblea Extraordinaria necesaria para aprobar cambios en los Estatutos.

Intenta asistir y ponte en contacto con nosotros. Te esperamos. Nos veremos en Salamanca.

Hasta pronto

Un saludo afectuoso

José Luis Veredas

Presidente del MEM-Grupo Milani

UNA NUEVA EDICIÓN DE Carta a una Maestra

La editorial PPC de Madrid acaba de publicar su 4ª edición de *Carta a una maestra*, lo que representa la 12ª edición en castellano desde la primera en Barcelona en 1970, sin contar las catalanas ni las ediciones realizadas en Latinoamérica –algunas bajo el título *Carta a una profesora* (Biblioteca de marcha, Montevideo 1969; o Ediciones de Cultura Popular, Mexico DF 1975). Agradecemos de antemano noticias de más ediciones latinoamericanas. La *Carta* ha sido publicada recientemente en ruso y, anteriormente, en chino, indi, hebreo... aparte las demás lenguas europeas, en su momento inicial.



RECORDANDO A MARTA MATA

La pedagoga Marta Mata, presidenta del Consejo Escolar del Estado e impulsora de la renovación de la escuela pública en la Transición, falleció el 27 de junio en Barcelona cinco días después de cumplir 80 años tras sufrir un infarto cerebral.

Nacida en Barcelona en junio de 1926, Mata estuvo vinculada a la educación desde su infancia y en 1965 fundó la escuela de maestros 'Rosa Sensat', con la que, junto a las Escuelas de Verano, que también organizó, desarrolló sus especialidades de pedagogía y didáctica de la lengua escrita. Fue profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona. Hija de la maestra Angels Garriga, Marta Mata perteneció desde su fundación al Consejo Escolar del Estado, del que dimitió en junio de 2002, cuando desempeñaba una de las vicepresidencias, en protesta por la forma en que el Gobierno del PP tramitaba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que "no permitía su debate en profundidad". Posteriormente, en mayo de 2004 volvió a ese organismo como presidenta, a propuesta de la entonces ministra socialista, María Jesús San Segundo.

NO DEJES DE VISITAR Y RECOMENDAR NUESTRA NUEVA WEB

Desde hace algunos meses la www.amigosmilani.es está abierta al mundo mundial. Nos gustaría que mucha gente la visitara y que sirviera de relación mutua para disfrutar sus ventajas. El modesto Grupo Milani hace un esfuerzo económico, de tiempo y de trabajo, que sólo se amortiza si esta web sirve a mucha gente. Todas las revistas se hallan ahora a disposición de los visitantes. Lector, dinos algo.

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

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

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

Educar(NOS)

D/Dña:

Domicilio: C.P.: Población:

Provincia: Tfno: E-mail:

FORMA DE PAGO

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

Titular: Banco / Caja:

Domicilio de la sucursal: C.P y Localidad:

Código de tu cuenta

Firma

ENTIDAD	OFICINA	D.C.	Nº DE CUENTA
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

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

D / Dña:

Domicilio: C.P.: Población:

Educar(NOS)  -----caja baja

curso de formación



curso de formación

Del dominio de la palabra al arte de escribir
LA ESCRITURA COLECTIVA

- ✓ FECHAS: Del 13 al 15 de OCTUBRE de 2006
- ✓ DURACIÓN Y HORARIO: 20 HORAS (2 créditos de formación)
De 10:00 a 14:00 h. y de 17:00 a 20 h. (domingo 15 finaliza a las 12:00 h)
- ✓ LUGAR: Colegio Calasanz,
Pº Canalejas 139-159.
37001 SALAMANCA
- ✓ PLAZAS DISPONIBLES: 40

✓ ORGANIZA:

 Grupo Milani. C/ Santiago, 1
37008 SALAMANCA
t 923228822 – 914026278 – 654316202
e charro@amigosmilani.es

Actividad certificada y financiada por:

 **mec.es**

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

MEM 

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

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

Suscripción 11 € al año mediante:

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

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

(Tfno. 923 228822 – 91 4026278)

E-mail: charro@eresmas.net

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



Plan de Escuelas
Asociadas a la UNESCO