

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ESCUELA DE BARBIANA: LA APORTACIÓN DE MILANI A LA ESCUELA ACTUAL

Theory and practice of barbiana's school: Milani's contribution to the current school

Xavier Besalú Costa

RESUMEN: *El artículo se ha propuesto traducir y trasladar a la escuela española de hoy las principales aportaciones de Don Milani y de la escuela de Barbiana (Italia), que regentó entre 1954 y 1967. En primer lugar se citan las tres grandes reformas que se defienden en la Carta a una maestra –no suspender, escuela a tiempo pleno y una finalidad– y se argumenta su vigencia y como implementarlas hoy. Después se citan otras tres aportaciones capitales: la primacía del lenguaje, la actualidad como base del currículum y el lugar de la espiritualidad, poniendo de relieve que las tres deberían ser consideradas auténticas prioridades del sistema educativo español.*

Palabras clave: *Suspender, tiempo pleno, finalidad, lenguaje, actualidad, espiritualidad.*

ABSTRACT: *The article has proposed to translate and to move to the Spanish school of today the principal contributions of Don Milani and of Barbiana's school (Italy), which it managed between 1954 and 1967. First there are mentioned three big reforms that defend themselves in the Letter to a teacher –not to suspend, school in time plenary session and a purpose– and his force is argued and as implementing them today. Later other three cardinal contributions are mentioned: the primacy of the language, the current importance like base of the curriculum and the place of the spirituality, emphasizing that the three should be considered to be authentic priorities of the educational Spanish system.*

Keywords: *To suspend, full time, purpose, language, current importance, spirituality*

Ante el diagnóstico dominante, profundamente sesgado, sobre la situación de la educación española hoy, ante el desconcierto y la perplejidad de muchos educadores y muchas familias ante los cambios en los que estamos inmersos como individuos, como sociedad, como humanidad y como planeta, ante la efervescencia pedagógica que se vive en España, que pone el acento en la llamada innovación -entendida fundamentalmente como novedad, como adaptación a los tiempos, como asunción acrítica de las tecnologías disponibles- y en lo metodológico, obviando tanto el qué como el para qué de la educación, resulta incluso fácil señalar la actualidad, la oportunidad y hasta la necesidad de las aportaciones pedagógicas de Don Milani y la *Carta a una maestra*¹ a la escuela actual. Empezando por las tres reformas que propone la *Carta, para que el sueño de la igualdad no quede solo en un bello sueño* (Alumnes de l'escola de Barbiana, 2017) que, a mi entender, fijan con vehemencia cuales deberían ser las prioridades de una educación al servicio de quienes más necesitan de ella y que contribuya a una auténtica transformación social.

1. TRES REFORMAS

1.1. *No suspender*

“Os contentáis controlando lo que sale bien por si mismo, por causas ajenas a la escuela.

La Constitución promete a todos ocho años de escuela. Ocho años quiere decir ocho niveles distintos. No cuatro niveles repetidos dos veces cada uno... Hoy, pues, llegar a tercero de secundaria no es un lujo. Es el mínimo de cultura común al que todos tienen derecho. Todos los chicos y chicas son aptos para cursar el tercer curso de secundaria y aptos para todas las materias.

Si cada uno de vosotros supiese que debe sacar adelante, cueste lo que cueste, a todos los chicos y en todas las materias, agudizaría el ingenio para hacerlos funcionar. Yo os pagaría a destajo... Entonces lucharíais por el niño que tiene más necesidad, como se hace en todas

1 Todas las citas de la *Carta* en este texto provienen de la edición referenciada en la bibliografía.

las familias. Os despertaríais por la noche pensando en él, para buscar nuevas maneras de dar escuela, a su medida... No estaríais tranquilos, porque la escuela que deja perder a Gianni no es digna de llamarse escuela” (Alumnes de l’escola de Barbiana, 2017).

La escuela básica, obligatoria y gratuita, es un derecho humano universal, no un privilegio, como había sido antaño, no un proceso para seleccionar a los mejores, a los que hagan méritos para seguir en el sistema, e ir eliminando o “derivando” hacia otros sistemas paralelos a los que no cumplan unos determinados estándares. Si es un derecho, no caben requisitos previos, ni filtros, ni obstáculos, ni pruebas, para ir ordenando y clasificando a los que entran en el sistema. La escuela no está para eso, sino para que, según rezan las leyes vigentes, todos logren los objetivos o capacidades previstos para la educación secundaria obligatoria y dominen aquellas competencias básicas que “todos los alumnos deben adquirir en un grado suficiente para poder incorporarse a la sociedad como ciudadanos activos y asegurar las bases sobre las que edificar su proceso formativo a lo largo de la vida” (Departament d’Ensenyament, 2015).

Recordemos en síntesis los 12 objetivos propuestos: prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática; desarrollar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo; valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos; resolver pacíficamente los conflictos; desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos; conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los distintos campos del conocimiento y de la experiencia; desarrollar la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades; comprender y expresarse con corrección, oralmente y por escrito, en las lenguas oficiales y en una o más lenguas extranjeras; conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás; afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales, conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad; y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Y las 8 competencias básicas citadas: comunicativa lingüística y audiovisual; matemática; en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; artística y cultural; digital; social y ciudadana; de aprender a aprender; y de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría.

De todo lo cual se deriva lo siguiente:

Que el docente no está en la escuela para constatar, observar y medir lo que hay, sino para ayudar a todos a mejorar, para que todos logren aquellos objetivos a los que tienen derecho y dominen aquellas competencias consideradas imprescindibles.

Que la escuela debe ser forzosamente inclusiva y comprensiva: nadie debe quedar al margen por razón alguna (ni por discapacidad, ni por origen, ni por religión, ni por clase social...), ni debe haber escuelas de distintas categorías (ni en función de sus resultados, ni del público que escolaricen, ni de su ubicación, ni del currículo) porque todas deben ser de calidad y escolarizar a toda la población en edad escolar de su pueblo, barrio o ciudad y compartir un proyecto cultural común.

Que cada alumno debe ser tratado como un individuo singular, porque no se puede tratar de la misma manera y con los mismos recursos lo que es diferente o desigual. Y para eso necesitamos contar con los recursos personales, materiales y funcionales, y con los dispositivos específicos necesarios, para atender como es debido a las necesidades propias de cada uno de ellos. Personalizar la enseñanza significa ejercer a fondo la función tutorial y orientadora, y contagiar expectativas positivas.

Que evaluar es un proceso para conocer a cada uno de los alumnos y eso solo es posible si se genera un clima de confianza que haga posible el diálogo y la comprensión de las motivaciones y razones del aprendiz. Que evaluar no es emitir una sentencia, ni poner notas, sino un esfuerzo para establecer los puntos de partida, diseñar los caminos más adecuados para alcanzar la meta y decidir la mejor forma de ayudar a cada uno de los alumnos. Si eso fuera así, carecerían de sentido conceptos como *fracaso escolar* o *repetición de curso*.

En otro orden de cosas, conocemos bien la relación existente entre el nivel socioeconómico e instructivo de las familias y los resultados escolares de sus hijos. En otras palabras, que quienes tienen más probabilidades de suspender en la escuela son los alumnos nacidos en entornos familiares pobres o desfavorecidos, como ponen de manifiesto todas las pruebas y estadísticas disponibles.

Las pruebas PISA de 2012, por ejemplo, constatan que el alumnado de nivel socioeconómico bajo obtuvo 90 puntos menos que el de nivel socioeconómico alto en matemáticas y que la diferencia entre el percentil 5 y el 95, según los ingresos de los padres, llega hasta los 222 puntos. Por todo ello, se puede hablar de una transmisión intergeneracional de la pobreza (Flores, 2016), de las dificultades que tiene una generación que ha vivido sus primeros años de vida en un hogar en situación de pobreza para generar un cambio de estatus socioeconómico en relación a la generación anterior, que sea de suficiente grado y persistencia como para permitirle escapar de la pobreza el resto de su vida. La influencia de esta transmisión se concreta en un bajo rendimiento escolar, en una mayor probabilidad de abandono escolar prematuro, pero también en su desarrollo como persona y en sus expectativas vitales, es decir, en una situación de mayor vulnerabilidad de partida.

1.2. A tiempo pleno

“Bien sabéis que para terminar el programa no es suficiente con las dos horas diarias de la escuela actual. Hasta ahora habéis resuelto el problema de una manera clasista. A los pobres, repetición de curso. A la pequeña burguesía, clases particulares. Para la clase alta, no hay problema, todo es repetición. Pierino, todo lo que enseñáis ya lo ha oído en casa... Pierino no ha nacido de una raza distinta. Si se ha convertido en lo que es ha sido por el ambiente que vive cuando sale de la escuela.

Seamos realistas. Por la mañana y durante el invierno la escuela la dará el Estado. Y continuará dándola interclasista (atención a las palabras: el clasismo de los ricos se llama interclasismo). Por la tarde y en verano será necesario que la den otros y que la den anticlasista (atención a las palabras: al anticlasismo, los ricos lo llaman clasismo).

La primera solución es dirigirse a los ayuntamientos... Pero puede pasar que el ayuntamiento no quiera saber nada.

Tal vez los sacerdotes podrían dar las clases complementarias. Pero muchos creen que el mejor sistema para educar a los ricos es tolerarlos.

Las únicas organizaciones de clase son los sindicatos. Les tocaría a ellos, pues, dar las clases complementarias. Los sindicalistas no quieren saber nada... Y mientras tanto dejan que los jóvenes vayan creciendo en la escuela del amo.

Don Borghi nos ha hecho esta crítica: «Mientras los profesores y las materias sean las que son, cuanto menos tiempo pasen en la escuela los chicos, mejor... Estos problemas (cambiar profesores y contenido) se resuelven en el ámbito político». Es verdad, pero por ahora, si no hay nada más, mejor que los chicos vayan a la escuela» (Alumnes de l'escola de Barbiana, 2017).

Una clase social no solo se define por las condiciones materiales de su existencia, sino también por su estilo de vida, por sus prácticas culturales, por sus expectativas, motivaciones, hábitos alimenticios y de ocio, por sus prioridades y percepciones, actitudes y valores, redes relacionales y de parentesco..., es decir, por su capital económico, social y cultural, por un determinado ambiente que todo lo impregna.

Hablar de clase social en 2017 suena antiguo y molesta, porque es un concepto que remite a Marx. Como cuenta la socióloga Subirats (2012), estos últimos años, difuminada la conciencia de clase, casi todo el mundo, al ser preguntado, decía pertenecer a la clase media, porque es evidente que siempre se conoce a alguien más rico y con más poder, y a alguien que tiene menos. Se impuso la idea de que vivimos en sociedades abiertas y meritocráticas, que todos contamos con posibilidades parecidas, de forma que cada quien tendría aquello que se merece.

Pero sigue habiendo una clase dominante, que ha dejado de ser nacional para pasar a ser transnacional, impalpable pero existente; y una clase trabajadora. Dentro de ésta, Subirats (2012) distingue distintas capas: la formada por las personas de más de 60 años, ya jubiladas, con un nivel instructivo muy bajo, con pocos recursos económicos y viviendas mal equipadas, pero con mucho tiempo libre,

que dedican fundamentalmente a ver la televisión y a pasear. Los trabajadores jóvenes y adultos, con dificultades para acceder o permanecer en el mercado de trabajo, pero con niveles de consumo y bienestar considerables, lo que les aleja de la conciencia de clase; un nivel instructivo, en general, mayor que el de sus padres y unas prácticas de ocio que no les supongan un gasto excesivo (ver películas en casa, ir de compras, etc.). Finalmente, hablaríamos de los inmigrantes extranjeros, obligados a aceptar aquellos trabajos que los autóctonos ya no quieren para sí (desde la pesca al cuidado de ancianos) y con prácticas de ocio parecidas al resto de la clase trabajadora; tal vez las diferencias principales con ellos estriben en su menor capital social y en su vinculación a la religión.

De ningún modo Don Milani subestimaba la importancia de los factores de carácter socioeconómico en la construcción de las desigualdades de clase, pero sí es cierto que enfatizaba los de carácter cultural (Milani, 1975), a menudo olvidados:

“La pobreza de los pobres no se mide por el pan, la casa, el calor. Se mide por el grado de cultura y por la función social... La distinción entre clases sociales no se puede hacer sobre el imponible catastral, sino sobre valores culturales... Así, pues, es preciso, ante todo, intervenir a fondo sobre el nivel cultural e intelectual de nuestro pueblo... Querer bien al pobre significa no solo subirle el sueldo, sino, sobre todo, subirle el sentido de la propia superioridad... hacerles comprender que el orgullo de un pobre no está en ser el mono de imitación durante un día... de los opresores.

La ruina de nuestros muchachos no está en los defectos de la escuela, sino en casa... No nos queda más que llevar un poco del régimen del colegio al pueblo y a las familias. Esto es, monopolizar las tardes y las vacaciones de los muchachos; los ratos después de cenar, los domingos y las vacaciones...

Análisis del fracaso de los hijos de los pobres en la escuela; son para tener en cuenta: la incapacidad de los padres para echar una mano en los deberes y las lecciones; la falta de algún otro libro en casa; los errores habituales de lenguaje; la costumbre o la necesidad de estudiar en la cocina. Pero lo único decisivo es la forma de usar el tiempo libre”.

Tiempo pleno quiere decir hoy y en nuestro país extender el tiempo y el ambiente educativo, más que ampliar el horario escolar. Extenderlo más allá de la escuela, a las familias, a las calles, a los pabellones de deportes y a los centros cívicos y culturales, a la ciudad entera. Y convertir el tiempo no lectivo, el tiempo libre, las prácticas de ocio, en periodos cultural y humanamente solventes.

Si el capital familiar es tan determinante, lo lógico sería conectar con las familias pobres lo más temprano posible, incluso antes de la entrada de sus hijos en la escuela, tanto para propiciar un buen desarrollo cognitivo como para garantizar una socialización primaria adecuada: que los niños tengan una alimentación equilibrada y suficiente, que las condiciones de higiene y salud sean las adecuadas, que la vivienda cuente con todos los servicios básicos, que el cuidado, la atención y el afecto sean de la mayor calidad.

Si los primeros años de vida son tan decisivos, habría que ampliar la oferta pública y gratuita del primer ciclo de educación infantil –que no es ni obligatoria, ni universal, ni gratuita, a día de hoy–, y convencer a las familias pobres y vulnerables de su conveniencia y rentabilidad en términos cognitivos, sociales y culturales.

No podemos obviar el papel de las tecnologías digitales, sobre todo de los smartphone (Vila – Esteban-Guitart, 2017), que se han convertido en elemento mediador de muchas interacciones y acciones humanas y han puesto en crisis la función mediadora de muchas otras instancias, como los medios de comunicación y la misma escuela. Hoy ya es imposible la vida fuera de la red; Internet lo altera todo, tanto en la esfera personal –para relacionarse, informarse, movilizarse o simplemente vivir–, como en la colectiva. Sin duda es un nuevo y potente agente de socialización, que ocupa una parte muy considerable del tiempo y de los intereses de los ciudadanos.

Extender el tiempo educativo significa apostar por las continuidades educativas, que se concretan tanto en las llamadas actividades extraescolares como en la práctica del deporte o de alguna de las artes, o en la participación en un club o movimiento del tiempo libre. Una aspiración que trataron de hacer realidad, por ejemplo, los “planes educativos de entorno” puestos en marcha por el gobierno

catalán (Departament d'Ensenyament, 2014), cuyo elemento estratégico es la continuidad y la coherencia entre los distintos agentes educativos, sociales, económicos, culturales, artísticos, deportivos y de ocio que actúan en un territorio determinado para remar todos en la misma dirección.

Extender el tiempo educativo quiere decir hacer realidad la ya vieja aspiración de la “ciudad educadora” o de los “proyectos educativos de ciudad”. La ciudad educadora (Autoría compartida, 1990) sería un entramado de instituciones y lugares que se conjuran para constituirse en agentes activos de la educación de sus ciudadanos: las instituciones formales de educación; el conjunto de intervenciones no formales; el difuso, ubicuo y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad...); y el medio urbano en su conjunto. La ciudad educadora persigue la educación integral de las personas: generar desarrollo intelectual y cultural con sus bibliotecas y con el propio paisaje; formar estéticamente a través de los museos, de su arquitectura, del propio urbanismo; educación cívica y moral con las instituciones y normas ciudadanas, en los actos públicos; etc.

La *Carta* interpela directamente a los ayuntamientos, a las parroquias y a los sindicatos. Probablemente a día de hoy la institución más concernida sea el ayuntamiento, al cuidado de la ciudad –educadora o no–, y que debe velar porque toda la ciudadanía pueda tener acceso al mundo del deporte y de las artes y pueda gozar de un ocio formalizado y educativo tanto los fines de semana como sobre todo en verano, tiempos en que las desigualdades entre las familias de clase media y alta e instruida y las familias pobres y con poco capital cultural se ponen crudamente de manifiesto.

1.3. Un fin

“Se busca una finalidad. Que sea honesta, grande. Que presuponga solo ser persona humana. Es decir, que vaya bien tanto a creyentes como a ateos.

La finalidad justa es dedicarse al prójimo. Y, en estos tiempos, ¿como amar si no es con la política o con el sindicato o con la escuela? Somos

soberanos. Ya no es momento de dar limosna, sino de tomar decisiones. Contra vosotros, los clasistas; contra el hambre, el analfabetismo, el racismo, las guerras coloniales.

Pero este es solo el fin último que debemos recordar de cuando en cuando. El fin inmediato que hay que tener en cuenta en todo momento es el de entender a los demás y hacerse entender... Hay que estudiar muchas lenguas, y todas vivas... Ser aficionados en todo y especialistas solo en el arte de hablar.

Porque solo la lengua nos hace iguales. Igual es el que sabe expresarse y entiende las expresiones de los demás.

Cuando todos dominen el lenguaje, que sigan sus estudios los arribistas, si quieren... Pobre Pierino, casi me das lástima... Deja la universidad, los cargos, los partidos. Y ponte de inmediato a enseñar. Solo lengua y nada más” (Alumnes de l’escola de Barbiana, 2017).

Se busca una finalidad, dice la *Carta*, necesitamos un motivo suficientemente convincente para emprender una tarea a largo plazo, necesitamos dar un sentido a las múltiples acciones cotidianas que vaya más allá de la inmediatez y de lo estrictamente visible y material, un fin grande y hasta inalcanzable y utópico. Escribe Zabalza (1987), tratando de convencernos de las ventajas de la mentalidad curricular, que de lo que se trata es de aportar sentido y perspectiva a lo que se hace en el aula apelando al proyecto educativo al que se sirve, más allá de la actividad concreta que se esté desarrollando. Para ilustrarlo, cuenta la anécdota siguiente:

“En uno de sus viajes, Chesterton visitó un lugar en que se estaba trabajando en una construcción, aún iniciándose. Se acercó a uno de los operarios y le preguntó qué hacía. Él le respondió que estaba picando piedra para dejarla cuadrada y lisa. Se acercó luego a otro que respondió a su pregunta señalando que él preparaba unos postes para soportar una pared. Y así cada uno a los que fue interrogando le fue diciendo cuál era su trabajo. Cuando repitió la misma pregunta a otro obrero éste le dijo que estaba haciendo una catedral... Éste último obrero tenía una mentalidad curricular”.

Frankl (1979), psiquiatra y prisionero en los campos de exterminio nazis, cita a Nietzsche para afirmar que quien tiene un por qué para vivir, encontrará siempre el cómo:

“El prisionero que perdía la fe en el futuro –en su futuro– estaba condenado. Con la pérdida de fe en el futuro... se abandonaba y se convertía en sujeto del aniquilamiento físico y mental. Desgraciado aquel que no viera ningún sentido a su vida, ninguna meta, ninguna intencionalidad, ninguna finalidad para vivirla: ese estaba perdido”.

Para Frankl, la lucha por encontrar un sentido a la propia vida es lo que mueve a las personas, señala que el vacío existencial es uno de los peores males de nuestro tiempo y se rebela contra el pandeterminismo, según el cual las personas no serían sino el resultado de sus condiciones biológicas, sociológicas y psicológicas, auténticos robots, desdeñando la posibilidad de tomar postura ante estos condicionamientos.

También Meirieu (2012) apela al sentido y a la libertad, cuando afirma que la pedagogía es, por encima de todo, *el esfuerzo para conseguir que personas consideradas ineducables y abocadas a la exclusión tengan acceso a la cultura y a la libertad*, para que estas personas tomen plena conciencia de los condicionamientos que efectivamente les limitan y puedan explorar e imaginar escenarios alternativos y sobreponerse a ellos.

Vivimos en tiempos líquidos, precarios, inseguros, según la metáfora de Bauman, y la persona que mejor encajaría en esta sociedad sería aquella que se caracterizara por su flexibilidad, su adaptabilidad, por tanto sin puntos de referencia demasiado estables ni sólidos, sin una identidad claramente definida, aunque obligada a tomar las riendas de su propio destino, casi a tientas, más abandonada que sola, en este mar de incertidumbre y de cambios permanentes.

Justamente este es uno de los retos fundamentales de la educación del siglo XXI: la formación de personas con una identidad madura e independiente, capaces de navegar con convencimiento y responsabilidad por esta sociedad abierta y compleja que nos ha tocado vivir, evitando que salieran de las aulas personas dependientes, alienadas, sin raíces, ni criterio. Para conseguirlo deberíamos poner el acento en el fortalecimiento de la individualidad, partiendo de la vulnerabilidad y la ambigüedad antropológica del ser humano, de su fragilidad y maleabilidad, de su dependencia de las variables situacionales, y

entrenarlo para que sea capaz de resistir y de oponerse, si fuera necesario, a esos poderosos condicionamientos contextuales.

No es extraño que, a raíz del que algunos consideran un perfecto dispositivo pedagógico –los campos de exterminio–, diseñados e implementados para conseguir la absoluta deshumanización de las personas, se haya acuñado el concepto de pedagogía de la resistencia (Mantegazza, 2006), justamente para hacer frente a las pulsiones deshumanizadoras y alienadoras que nos acechan, no ya en los campos de exterminio nazis, sino en las sociedades tecnológicas e individualizadas de hoy. Una pedagogía que otorgara un nuevo relieve a las capacidades expresivas y simbólicas del lenguaje, que garantizara los momentos de intimidad, de soledad, de libertad interior de los individuos, que enfatizara la necesidad de asumir la responsabilidad de las propias decisiones y actos, que rechazara el anonimato, la obediencia ciega y la indiferencia ante el mal...

En realidad, la *Carta* alude explícitamente a dos fines distintos: uno que califica de último, amar y dedicarse al prójimo, y otro de inmediato, dominar la palabra, saber expresarse y comprender el lenguaje de los demás.

Amar al prójimo para Don Milani no es una generalización pusilánime, sino un compromiso con los últimos, con la masa, con los pobres, con los oprimidos (en términos freireanos), con cada uno de ellos en su singularidad. Se trata explícitamente de una opción de clase, porque para él el llamado interclasismo no deja de ser una etiqueta edulcorada que esconde el clasismo que rema a favor de los ricos, de los opresores, de los que tienen poder, de los responsables del analfabetismo, del hambre, del racismo y de la explotación colonial. Y, de nuevo remitiéndonos a Freire, el educador debe tener claro a favor de quién y de qué está, y en contra de quién y de qué, porque aquí no hay término medio. Corzo (2014) lo deja más que claro al rescatar una carta de Don Milani a un escolapio:

“Si me hicieran dar escuela a los ricos, objetaría. No se puede dar escuela sin amar y no se puede amar a un muchacho sin amar a su familia y no se puede amar a una familia sin amar su mundo. Pero el mundo de los ricos no se debe amar. Por lo tanto, hay que objetar antes de enamorarse del primer muchachito hijo de ricos”.

La *Carta* deja pocas salidas a la expresión de este amor al prójimo: la política, el sindicato y la escuela, aunque las tres están, de alguna manera, al alcance de todo el mundo. Porque la política no es otra cosa que el ejercicio de la ciudadanía libre y responsable, el sindicato, la lucha compartida por la dignificación del trabajo y por una reducción progresiva de las desigualdades en pro de una sociedad más justa, y la escuela alude a la educación, a las relaciones, a la cultura, al lenguaje, que se dan tanto en la familia, como por supuesto en la escuela, pero también en el tiempo libre o en la propia ciudad. De alguna manera, la política con mayúsculas sintetiza y concreta este fin último, trabajar por el bien común, denunciando injusticias, corrupciones y olvidos, y trabajando por la igualdad y la justicia, tomando siempre como punto de partida el punto de vista de los oprimidos, de los últimos. Porque *el problema de los demás es igual al mío. Salir adelante juntos es la política. Salir adelante solo es la avaricia* (Alumnos de l'escuela de Barbiana, 2017).

Don Milani (2014) lo explicita magistralmente en su *Carta a los jueces*:

“Debía enseñarles bien como se reacciona ante la injusticia, como todo ciudadano tiene libertad de palabra y de prensa..., como cada uno debe sentirse responsable de todo.

La escuela es el difícil arte de conducir a los muchachos por un filo de navaja: por un lado, formarles el sentido de la legalidad; por otro, de mejorar las leyes, es decir, el sentido político.

Y deja claro el sentido de esta actitud en la propia Carta, cuando critica como se da la “educación cívica” en la escuela:

Decid mejor que es una materia que no conocéis. Usted no sabe qué es un sindicato. Nunca ha cenado en casa de un obrero. Del conflicto de los transportes públicos no conoce los datos. Solo sabe que el atasco del tráfico le ha perturbado la vida privada. Estas cosas nunca las ha estudiado porque le dan miedo... En nuestro libro estaba todo, menos el hambre, los monopolios, los sistemas políticos, el racismo” (Alumnos de l'escuela de Barbiana, 2017).

Por tanto, se trata de contagiar a todos los niños, adolescentes y jóvenes la persecución de este fin para dar sentido no solo al aprendizaje escolar, sino también a la vida presente y futura, a los esfuerzos

cotidianos dentro y fuera de la escuela y a la lucha por construirse una identidad sólida y adulta para transitar por una sociedad marcada por la liquidez y por un mundo atravesado por la desigualdad.

2. OTRAS APORTACIONES

Con estas tres aportaciones ya tendríamos trabajo más que suficiente porque, cincuenta años después, siguen no solo siendo pendientes sino también polémicas y controvertidas. Pero debemos señalar algunas más: la primacía del lenguaje; la actualidad como base del currículum; el lugar de la espiritualidad, de la ética; el uso de las tecnologías disponibles; la autoridad del maestro; el tiempo libre y los medios de comunicación como agentes educadores; la independencia de criterio, la autonomía personal...

2.1. *La primacía del lenguaje*

“La verdadera cultura, la que todavía nadie ha poseído hasta ahora, está hecha de dos cosas: pertenecer a la masa y dominar la palabra... Gianni es un desgraciado porque no sabe expresarse; pero tiene la suerte de pertenecer al gran mundo... Conocedor desde dentro de las necesidades de la mayoría. Pierino tiene la suerte de saber hablar. Pero es un desgraciado porque habla demasiado... Él que repite solo cosas leídas en los libros, escritas por otro como él” (Alumnes de l’escola de Barbiana, 2017).

La igualdad humana viene dada por el patrimonio común de cultural general. En esta cultura general el factor determinante es el dominio de la lengua y del léxico, escribió Don Milani (1975). Corzo (1981) analiza estas palabras con minuciosidad en su tesis de doctorado: La condición para el triunfo de los pobres es su desarrollo cultural para defenderse ante la injusticia, pero esto no es equivalente a la posesión del mismo bagaje cultural que posee la clase dominante, tal como Milani lo precisó a su amigo Meucci: Solo para dar a los pobres los medios técnicos necesarios (es decir, la lengua)... sólo los aperos del oficio para que construyan sus cosas muy diversamente de las nuestras... La función esencial del lenguaje, de la palabra, es

la de iluminar la realidad, no la de imponer una determinada visión del mundo, no la de domesticar al aprendiz.

El dominio del lenguaje ocupa ciertamente un puesto de privilegio en la pedagogía de Barbiana. En primer lugar, el dominio técnico de la lengua, la alfabetización, como posibilidad de apalabrar la realidad, de comprenderla, en un proceso que se inicia en la vida, en el mundo, y que vuelve y revierte de nueva a ella. La capacidad técnica de poderse expresar y de comprender lo que otros expresan, la posibilidad de poder responder, de poder defenderse con la palabra ante los demás, especialmente ante los que tienen los resortes del poder en cualquiera de sus niveles. Y la derivación que tiene el dominio del lenguaje para el desarrollo de las capacidades cognitivas y de pensamiento abstracto de los individuos.

En segundo lugar, la palabra como adquisición de esa cultura general que hace que personas con profesiones y especializaciones distintas coincidan en un territorio común que les permite un diálogo de tú a tú. En estos tiempos en que la función de transmisión experimenta una profunda crisis, tal vez habrá que poner en valor de nuevo la necesidad de que la escuela estimule en los educandos la construcción de un núcleo estable de conocimientos, de un marco de referencias común, que les ayude a comprender el mundo y los desafíos del presente en toda su complejidad. Porque ni las redes sociales, ni los medios de comunicación, han sido concebidos para realizar esta función, que más bien dan ya por superada, y porque, si no se ha constituido a conciencia, el riesgo de sucumbir a la alienación o a la dependencia de las propuestas más seductoras, de las explicaciones más simples, de las novedades más atractivas, es más que evidente.

En tercer lugar, la lengua es un factor de humanización, que nos ayuda a esclarecer la condición humana, en toda su diversidad, y a explorar sus límites. Y hace posible el lenguaje expresivo y poético, más allá de lo instrumental, que sirve para exteriorizar sentimientos y emociones y para imaginar lo inmaterial, lo espiritual, lo simbólico (Jover, 2007). Si tomamos los campos de exterminio nazis como un dispositivo pedagógico cuyo objetivo era la aniquilación del individuo, su deshumanización, cabe recordar que la desposesión del

lenguaje era uno de las técnicas utilizadas. Dentro de ellos, la única palabra admitida era la respuesta a una orden. Por eso, una pedagogía resistente (Mantegazza, 2006) a la deshumanización, deberá cuidar a fondo de la educación lingüística, rechazando el simplismo y recuperando todas sus posibilidades simbólicas, metafóricas, estéticas y sugeridoras.

Y, en último lugar, es evidente que para combatir la colonización cultural, la asunción acrítica de la versión cultural dominante (supremacista, etnocéntrica, machista, homófoba...) será imprescindible una revisión a fondo de la cultura asumida por todas las agencias de transmisión cultural –singularmente el profesorado y los medios de comunicación–, impregnados como están de esta visión parcial, sesgada e injusta, y de ese núcleo de cultura común contenida en los currícula oficiales, viciados por inercias históricas sumamente resistentes y bastante impermeables a las percepciones, intereses y necesidades de quienes tienen poco acceso y poco influencia en las instancias donde efectivamente se toman las decisiones.

2.2. La actualidad como base del currículum

“La historia de este medio siglo es la que conocía mejor. Revolución rusa, fascismo, guerra mundial, resistencia, independencia de los países africanos y asiáticos. Es la historia que han vivido mi abuelo y mi padre.

Además, sabía la historia que yo vivo. El periódico, que leíamos cada día en Barbiana, en voz alta, de arriba abajo.

Con los exámenes encima cualquiera pierde dos horas de clase para leer el periódico. Y es que en el periódico no hay nada que sirva para vuestros exámenes. Es la prueba más evidente de que en vuestra escuela hay pocas cosas que sirvan para la vida. Precisamente por eso hay que leerlo” (Alumnos de l’escuela de Barbiana, 2017).

El currículum oficial es el documento que contiene la selección de saberes que una determinada sociedad considera que debe conocer todo el mundo para adquirir aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para poder ser y actuar como un ciudadano autónomo y de pleno derecho. Este currículum oficial (Coll, 2007)

debe establecerse en la perspectiva de capacitar a todas las personas para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida (lo que implica fomentar la confianza en las propias posibilidades y las expectativas positivas, controlar i autorregular el propio proceso de aprendizaje, entre otras cosas), de dar respuesta a las exigencias del desarrollo y equilibrio personal, a las exigencias del mundo laboral y de la vida social, en general, y a las exigencias del ejercicio de la ciudadanía de una democracia participativa.

Desde hace algunos años, al amparo de organizaciones internacionales como la OCDE o la propia Unión Europea, el currículum oficial ha cedido protagonismo a las denominadas competencias básicas. Más allá de su ambigüedad y de su utilización como el nuevo *mantra* de la educación, la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de esas competencias básicas ofrece algunas ventajas: primero, porque se refieren a unos aprendizajes considerados imprescindibles, lo que obligaría a poner los medios necesarios para garantizar su adquisición a todos y cada uno de los alumnos. Segundo, porque se trata de aprendizajes que no solo integran objetivos y contenidos de los distintos ámbitos del conocimiento, sino también los saberes adquiridos previamente y en paralelo a la vida escolar. Tercero, porque deben tener siempre una dimensión aplicada, utilitaria, profesionalizadora, una de las carencias más evidentes de la cultura académica. Porque según su definición oficial, las competencias se entienden como la capacidad de utilizar conocimientos y habilidades en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a distintos saberes, lo que implica comprensión, reflexión y discernimiento.

En la era digital, el reto ya no es el acceso a la información, sino su selección, su comprensión y su aplicación, y este cambio impacta directamente en una escuela mayoritariamente bancaria, obsesionada por depositar los contenidos curriculares en los alumnos recipientes, que deberá reinventarse y asumir el papel que le corresponde en este nuevo contexto. La actualidad, servida por los medios de comunicación –que ejercen una mediación absolutamente necesaria ante la enormidad de la información disponible– y por las redes sociales

—aquí ya sin estas mediaciones autorizadas—, ofrece una alternativa plausible ante dicho reto. Por una parte, sus contenidos no se presentan acabados, descontextualizados e interpretados unilateralmente. Son contenidos imperfectos, en movimiento, que pueden ser analizados desde perspectivas muy diversas. Responden además a lo que ocupa y preocupa a la ciudadanía —no sólo al mundo escolar— e interpelan directamente a los niños y jóvenes. Por otra, sitúan tanto al alumnado como al profesorado en una situación de aprendizaje, de búsqueda, de incertidumbre y no de soluciones ya predeterminadas y de recetas indiscutibles.

Por otra parte, las situaciones y problemas de aprendizaje se presentan tal y como se dan en la realidad, mezcladas, integradas, incluso caóticas y es ahí donde las distintas disciplinas pueden ejercer su función de iluminar esa realidad difícil de entender, porque disponen de métodos, técnicas e instrumentos para estudiarla a fondo desde su perspectiva y porque también cuentan con una historia, un recorrido que contribuye a comprender la complejidad y la razón de lo que ocurre ahora mismo. Es decir, son una ocasión magnífica para dar sentido a las distintas asignaturas, tanto las que tradicionalmente han formado parte del currículum escolar como aquellas que, por distintas razones, han sido marginadas de él, como sería el caso de la economía o del derecho, para poner solo dos ejemplos de ciencias presentes en todos los telediarios y prácticamente ausentes del currículum básico. Algo parecido podríamos decir de la medicina y la salud, de la política o del cultivo del mundo interior, presentes en cambio en la vida de todas las familias y personas.

Si la escuela es ya la vida y debe preparar también para la vida, es evidente que la realidad, la actualidad, la autenticidad, lo que está en la calle, en los medios de comunicación y en los teléfonos móviles, debe tener una presencia permanente y continuada en la escuela, que debe servir para comprender el mundo y para poder explicar de la manera más precisa y científica posible aquello que vemos y usamos a todas horas —por ejemplo, el móvil o el automóvil— y que para muchos tiene una explicación casi mágica o claramente infantil.

2.3. El lugar de la espiritualidad, de la ética

“El fin justo es dedicarse al prójimo.

No dedicáis ni un minuto al Evangelio. No vale decir que el Evangelio es cosa de curas. Incluso prescindiendo de la problemática religiosa queda el libro que hay que estudiar en cada escuela y en cada clase... ¿Por qué no lo hacéis? Tal vez porque Jesús resulta algo sospechoso a quien os ha construido la escuela: demasiado amigo de los pobres i demasiado poco amigo de las riquezas” (Alumnes de l’escola de Barbiana, 2017).

Una educación integral de las personas no debería dejar en el olvido su dimensión religiosa, que podríamos definir como la búsqueda de sentido, como la necesidad de dar significado a la existencia, como el impulso a trascender lo estrictamente material. Una dimensión plenamente humana, que surge de la constatación de su insuficiencia, de su finitud, de su inseguridad, y del deseo de lo contrario: de certidumbre, de eternidad, de perfección. Una de las formas más habituales de llenar este vacío, de abrazar este sentido, es encomendarse a dios, afiliarse a alguna de las religiones presentes en el contexto en que se vive. Pero lo que parece fuera de toda duda es que ni el pragmatismo, ni el materialismo, ni el positivismo modernos han podido acabar con el misterio, con los símbolos, con el mundo interior, con la espiritualidad, y este es justamente el territorio de lo religioso (del vínculo de las personas con ese mundo), que no hay que confundir con los sistemas religiosos constituidos.

Don Milani postula y practica una escuela aconfesional, es decir no catequética, pero no una escuela ignorante de lo religioso. Porque la dimensión religiosa va mucho más allá de los creyentes y de las afiliaciones concretas; porque la realidad humana tiene muchos componentes que no se circunscriben a la razón empírica o científica: y esto vale tanto para la música como para la poesía, para las celebraciones y rituales como para la relación amorosa; porque educar la dimensión religiosa exige madurez intelectual, emocional y moral para poder abordar con criterio y profundidad las grandes preguntas sobre la propia existencia. Como ha escrito Corzo (2008), en realidad se trata de una escuela para la fe (como horizonte deseable) y desde la

fe (que es lo que mueve a Don Milani), pero no de la fe, en el sentido confesional del término.

Este posicionamiento interpela directamente al sistema educativo español. En primer lugar, por la existencia de un número considerable de colegios religiosos, en cuyo proyecto educativo figura claramente un ideario cuasi catequético, que enlaza con lo que la Iglesia consiguió introducir en la Constitución de 1978 en lo relativo al “derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. En segundo lugar, por la triste situación en que ha quedado la enseñanza de la religión –de las religiones– en las distintas etapas del sistema: como una asignatura optativa, de carácter confesional, cuyo currículum es decidido por las autoridades religiosas pertinentes y cuyo profesorado es también propuesto por dichas autoridades. Un encaje que distribuye al alumnado en función de sus creencias religiosas –o las de sus padres o tutores– y que impide en la práctica un auténtico conocimiento del hecho religioso y de las distintas religiones presentes en el centro y en la ciudad, que niega la posibilidad de un más necesario que nunca diálogo interreligioso, y que deja en el aire el cultivo de la interioridad o de la espiritualidad.

Por otra parte, la educación es inevitablemente una empresa moral, que implica moralmente a quien la practica. Lo escribió ya Freinet (1972): “La escuela no puede desentenderse de la formación moral y cívica de los alumnos, porque sin ella no puede haber formación auténticamente humana... La moral es como una gramática... La moral no se enseña: se vive... Debemos superar la escolástica y crear un medio humano, donde el niño se acostumbre a actuar como un hombre y como un ciudadano”.

El objetivo de la educación en valores en la escuela es el de aprender a vivir felizmente y con justicia en un mundo caracterizado por la desaparición de las seguridades de antaño, por la acumulación de interrogantes y por el sustancial incremento de las diferencias y de las desigualdades. En la escuela contamos con tres grandes espacios para la educación en valores (Puig, 2005): el de las relaciones interpersonales, el de las tareas propiamente curriculares y el institucional.

El vínculo afectivo es imprescindible para el aprendizaje de valores y, en este sentido, la persona del educador es el recurso educativo más potente del que disponemos. En lo referente a las tareas propiamente curriculares cabría considerar en primer lugar el incorporar los temas socialmente relevantes y controvertidos, los retos del presente, que afectan y preocupan a la sociedad. Un segundo bloque lo constituiría el cultivo de las capacidades psicomorales, los recursos con los que hacer frente a las experiencias moralmente controvertidas y a los dilemas morales que nos plantea la vida de cada día. Un tercer bloque sería el conocimiento de la que podríamos denominar cultura cívico-moral, formada tanto por los grandes documentos normativos (como, por ejemplo, la Constitución española), como por las grandes Declaraciones universales de derechos, las reflexiones provenientes de la filosofía, las mitologías clásicas, los textos sagrados de las distintas religiones o las normas de convivencia escolar y ciudadana... Y, finalmente, el clima institucional: las condiciones físicas de la escuela, la decoración, los momentos de fiesta y de celebración, la seguridad socioafectiva, la convivencia, la participación...

La verdad es que la sociedad demanda insistentemente que las escuelas se ocupen preferentemente de la educación en valores, porque tiene la sensación de que, al menos algunos, están en crisis y están en la base de algunos de los comportamientos y actitudes más habituales entre los jóvenes. Pero también es cierto que la educación en valores es, hasta el momento, uno de los grandes fracasos de la escuela actual, desde su planificación a su desarrollo concreto y a su evaluación.

2.4. Etcétera

Puesto que no es nuestro objetivo hacer un repaso completo de todas las posibles aportaciones de Don Milani y de la escuela de Barbiana a la escuela actual, terminaremos mencionando otras aportaciones, sin entrar en detalles:

La utilización de todas las *tecnologías* disponibles. A pesar de las precarias condiciones de Barbiana, allí se hizo presente tanto el

cine como la música, por poner dos ejemplos. Porque todas las herramientas y tecnologías que pudieran ser útiles para aprender eran recibidas y utilizadas sin complejos. Lo esencial, lo innovador, no está en los medios y recursos disponibles, sino en si son congruentes y sirven para los objetivos pretendidos. Una lección muy actual, cuando algunas escuelas focalizan su esfuerzo innovador en determinadas tecnologías, en general digitales, y no en las finalidades de la educación.

Desde luego, Barbiana era una escuela directiva, donde los papeles estaban claros, tanto el del maestro como el de los alumnos. Pero esa claridad no impedía, sino que reforzaba la estima que se profesaban, el diálogo en primera persona y sin ambages, y el compromiso de todos con todos. La *autoridad* del maestro no se discutía, pero ya sabemos que la autoridad se demuestra justamente potenciando las capacidades y la libertad de decisión de cada uno de los participantes y eso es lo que ocurría en Barbiana. Si el maestro asumía la responsabilidad de la calidad de la educación y los aprendizajes de la escuela, eso se traducía en una estimación, un conocimiento a fondo de cada uno de los alumnos y una atención personalizada y no en un afán sancionador, calificador y controlador.

Un profesorado generador de confianza, creador de un ambiente a un tiempo amable y exigente, que permita conocer bien a los alumnos, amarlos, ayudarles, detectar sus potencialidades y sus debilidades, para estimularlas o para compensarlas, que ese es el sentido profundo de la *evaluación* pedagógica. Una escuela y un profesorado que objete hasta donde sea posible la obligación de poner notas, de seleccionar, porque esta no es su misión y, el hacerlo acaba pervirtiendo todo lo que toca: las relaciones, los saberes, las actividades...

El *tiempo libre*, las continuidades educativas, era una de las grandes preocupaciones pedagógicas de Don Milani. En sus “Experiencias pastorales” hace un análisis y una crítica feroz a como católicos y comunistas atraían a los jóvenes con actividades adormecedoras –singularmente los deportes– y culturalmente empobrecedoras. En realidad, atribuía justamente al tiempo libre el incremento exponencial de las desigualdades entre ricos y pobres, por el tipo

de actividades y consumos a que se veían sometidos los unos y los otros. Él lo resolvió con la “escuela a tiempo pleno”. A nosotros nos toca pensar y organizar actividades de tiempo libre educativo y culturalmente rico para todos y eso solo es posible con proyectos de tipo comunitario, que impliquen tanto a las administraciones locales como a las entidades del tercer sector.

Don Milani quería formar a ciudadanos libres e independientes, *soberanos*, capaces de ir por el mundo solos y sin miedo, y capaces también de dialogar y de discutir, si hacía al caso, con todo tipo de personas y personajes. Esto quedaba claro en dos de las actividades más emblemáticas de Barbiana: el “dejarse preguntar”, con el que eran recibidos todos los que subían a la montaña; y el viajar por distintos países, tanto para trabajar y aprender un oficio, como para aprender lenguas o para sencillamente espabilarse y salir adelante sin el amparo de un adulto.

El apego, la *adherencia a la realidad*: a la más cercana y concreta, la que viven los propios alumnos y sus familias, pero también a la más remota, la que entra en nuestras casas y en nuestras miradas a través de los medios de comunicación y de las redes sociales, siempre desde la perspectiva de los últimos, porque nada de lo que es humano nos debería ser ajeno.

Podríamos concluir constatando que la escuela de Barbiana tiene todavía mucho que decir y que mostrar a la escuela de hoy, y que algunas de las intuiciones y de los ejes de la pedagogía de Don Milani son más necesarios que nunca, justamente porque los tiempos que vivimos exigen claridad, decisión y compromiso, características indiscutibles de la *Carta*.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA. *Carta a una mestra*. Eumo, Vic, 2017.

AUTORÍA COMPARTIDA. *La ciutat educadora*. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1990.

COLL, C. (dir.). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Mediterrània, Barcelona, 2007.

- CORZO, J.L., *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica*. Universidad Pontificia de Salamanca, 1981.
- CORZO, J.L., *Jesucristo falta a clase. Notas de teología de la educación*. PPC, Madrid, 2008.
- CORZO, J.L., *Don Milani: la palabra a los últimos*. PPC, Madrid, 2014.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Els Plans Educatius d'Entorn. Document marc*, http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/ab6b0500-5891-4c3a-be50-497da0322b04/doc_marc_pee_cat.pdf, Barcelona 2014.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 2015, Decret 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 28 de agosto de 2015, núm. 6945.
- FLORES, R. (coord.), *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*, Fundación Foessa-Cáritas Españolas Editores, Madrid, 2016.
- FRANKL, V.E. *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona, 1979.
- FREINET, C. *L'educació moral i cívica*. Laia, Barcelona, 1972.
- JOVER, G. *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Rosa Sensat, Barcelona, 2007.
- MANTEGAZZA, R. *El olor de humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Anthropos, Barcelona, 2006.
- MEIRIEU, Ph. "Aprender a enseñar a aprender". En: Autoria Compartida, *Aprender a enseñar a aprender*. Rosa Sensat, Barcelona, 2012, p. 75-87.
- MILANI, L. *Maestro y cura de barbiana. Experiencias pastorales*. Marsiega, Madrid, 1975.
- MILANI, L. *L'obediència ja no és una virtut*. Rosa Sensat, Barcelona, 2014 (edición a cargo de M. Martí).
- PUIG, J.M. *Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola*. Revista Catalana de Pedagogia 3, 2005, p. 13-52.
- SUBIRATS, M. *Barcelona: de la necessitat a la llibertat. Les classes socials al tombant del segle XXI*. L'Avenç, Barcelona, 2012.
- VILA, I. – ESTEBAN-GUITART, M. *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Horsori, Barcelona, 2017.
- ZABALZA, M.A. *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid, 1987.