

LORENZO MILANI Y PAULO FREIRE: DOS PEDAGOGÍAS DEL AMOR

Lorenzo Milani & Paulo Freire: Two Pedagogies of Love

Virginia Guichot Reina

RESUMEN: *Lorenzo Milani (1923-1967) y Paulo Freire (1921-1997) son dos de los educadores más importantes del siglo XX que, aún viviendo en contextos sociopolíticos dispares, guardan fuertes semejanzas en sus respuestas pedagógicas. La amorosidad hacia los educandos por parte del docente es uno de los pilares fundamentales en ambos discursos, una amorosidad que, a su vez, se pone al servicio de una transformación de la sociedad en una línea humanizadora y emancipadora. Dicho objetivo sólo podrá ser conseguido, tanto para Milani como para Freire, dando la capacidad de expresarse y de poder entender la expresión ajena a los más desfavorecidos, a los oprimidos. En este artículo, desglosamos algunas ideas centrales que tienen en común ambas pedagogías como el fin último de la educación, el diálogo como herramienta de crecimiento personal y social, ciertas cualidades personales necesarias en el educador/a, el compromiso socio-político del docente y la crítica a la pedagogía hegemónica en las escuelas, entre otras.*

Palabras clave: *Pedagogías críticas, Educación emancipadora, Escuela de Barbiana, Lorenzo Milani, Paulo Freire.*

ABSTRACT: *Lorenzo Milani (1923-1967) and Paulo Freire (1921-1997) have been two of educators more important in 20th Century. They lived in different socio-political contexts but their pedagogical answers had many similarities. A basic element in both proposals is the love to disciples by teachers. This love looks for a social change directed towards the emancipation and humanization of human beings. Freire and Milani thought that this goal only could be reached by giving the capacity of expression and understanding of the expression of others to the most disadvantaged and oppressed population. In our paper, certain main ideas that agree on both pedagogies are analysed: principal educational purpose, dialogue as resource of personal and social development, several personal qualities of a good teacher, the socio-political commitment of educators, the critique to hegemonic pedagogy in schools, etc.*

Keywords: *Critical Pedagogies, Education for emancipation, School of Barbiana, Lorenzo Milani, Paulo Freire.*

1. INTRODUCCIÓN

Lorenzo Milani (1923-1967) y Paulo Freire (1921-1997), un italiano y un brasileño, nacidos a siete mil kilómetros de distancia uno del otro y con dos años de diferencia, una misma generación pero contextos vitales muy diferentes. Milani y Freire, magníficos educadores, testimonios vivos de amor a los demás, ejemplos de compromiso sociopolítico, anunciadores de que otro mundo es posible. En este cincuenta aniversario de la publicación de *Carta a una maestra* (1967), escrita por alumnos de Milani y bajo su coordinación -una obra rotunda, provocadora, removedora de conciencias; un libro de denuncia del sostenimiento y de la complicidad con la desigualdad social desde la propia escuela pública-, creemos importante establecer una comparación con otro libro epistolar, *Cartas a quien pretende enseñar* (1993), en el que se refleja claramente el núcleo fundamental del pensamiento educativo freireano. Ambas obras resultan imprescindibles para cualquiera que decida ejercer como educador, sea cual sea el ámbito en que se mueva, y, por desgracia, muchas veces pasan desapercibidas en la formación de los futuros docentes. Una y otra fueron concebidas para una movilización organizada con vistas al logro de una educación mejor que, finalmente, revirtiera en la construcción de una sociedad más humana y justa. *Carta a una maestra* se planteaba como una llamada urgente a padres y madres de los chicos y chicas de las clases populares para que no consintieran el maltrato, el desprecio, que sus vástagos recibían en la escuela¹, ese “hospital que cura a los sanos y

1 Comienza la *Lettera a una Professoressa*, título original de *Carta a una maestra*, con estas palabras: “Este libro no se ha escrito para los profesores, sino para los padres. Es una invitación para que se organicen. A primera vista parece escrito por un solo muchacho. Sin embargo los autores somos ocho chicos de la escuela de Barbiana. Otros compañeros nuestros que están trabajando nos han ayudado los domingos. Ante todo debemos dar las gracias a nuestro párroco, que nos ha educado, nos ha enseñado las reglas del arte y ha dirigido los trabajos. Después, a muchísimos amigos que han colaborado de otras maneras, En la simplificación del texto, varios padres. En recoger datos estadísticos, secretarios, profesores, jefes, directores, funcionarios del Ministerio y del Instituto Central de Estadística, párrocos. En otras noticias, sindicalistas, periodistas, empleados municipales, historiadores, sociólogos, juristas” (Alumnos de la escuela de Barbiana, 1986, p. 13).

Conviene aclarar que la *professoressa* a la que se dirige la *Lettera* no es ninguna maestra de primaria. Como explica José Luis Corzo, la *Lettera a una professoressa* se refería a una pro-

rechaza a los enfermos” (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1986, p. 27) pero, sin duda, quería ir mucho más allá y remover la conciencia de todos los responsables de las injusticias cometidas al negar una educación de calidad a los más necesitados, entre los que se hallaban no sólo el profesorado sino también el propio Estado. El libro *Cartas a quien pretende enseñar*² estaba dirigido a maestros y maestras para que defendieran su identidad y legitimidad como docentes, y recogía una reflexión profunda sobre el propio concepto de educación, las cualidades del educador progresista –democrático–, la necesidad de su compromiso socio-político, el ambiente más deseable del aula... una serie de temas de incuestionable relevancia para los profesionales de la enseñanza, sin dejar atrás la crítica a una situación presente de menosprecio por la figura del maestro/a que no era sino el reflejo del poco interés del Estado por proporcionar a las clases populares una educación emancipadora y humanizadora.

fesora de la enseñanza secundaria superior, en concreto, Vera Spadoni, del Istituto Magistrale Pascoli de Florencia, el equivalente a una de nuestras antiguas Escuelas Normales de Magisterio. Allí se formaban los maestros de la escuela elemental durante cinco cursos, a partir de los 14 años de los candidatos. Vera Spadoni (en el libro “Spadolini”) suspendió en primero a dos barbianeses y con ello provocó la *Lettera* (vd. en Corzo, 2017, pp. 32 y 33).

2 Resulta interesante reseñar que el título original de esta obra es *Professora sim; tia não, cartas a quem usa ensinar*. Con él, Freire pretendía hacernos reflexionar sobre el hecho, en apariencia trivial, de que desde hacía algunos años, en Brasil y en otros países de América Latina, el apelativo de *tía* comenzaba a sustituir en las escuelas y jardines de infancia al de *maestra* o *profesora*. La mayor parte de las docentes se sentía halagada con este apelativo de *tía* porque lo asociaba a confianza, a cariño por parte del alumnado, a mayor proximidad a la familia, a ambiente agradable en clase...; en definitiva, parecía satisfacer la necesidad de valorización otorgada por la comunidad educativa. Pero Freire, quería hacer ver la trampa mortal del apelativo: esa profesora-tía que se sentía apreciada y querida estaba aceptando que era su sobrenombre de *tía* el que evocaba afecto, no su nombre y su papel propios de *profesora*, de *maestra*. Aceptando la candidez de la *tía*, aceptaba de hecho un conjunto de significados y reglas: las tías dan amor incondicional a sus sobrinos, se sacrifican por ellos, no reclaman ni entran en conflicto en defensa de sus derechos. La tía –como subraya Freire– no podía hacer huelga: “¿Quién ha visto a diez mil “tías” haciendo huelga, sacrificando a sus *sobrinos*, perjudicándolos en su aprendizaje” (Freire, 2001, p.11). Así pues, el pedagogo brasileño admitía haber escrito el libro impulsado por un fuerte sentimiento de compromiso ético-político, de defensa del valor y de la dignidad de la profesión del educador/a.

2. HACER PERSONAS, FIN ÚLTIMO DE LA EDUCACIÓN

Milani y Freire, como todos los grandes educadores, tienen muy claro el fin último de toda educación: “Hacer personas”. Para ambos, la “persona” es el resultado de todo un proceso educativo en el que el individuo va adquiriendo los conocimientos, los procedimientos, y, sobre todo, los valores, que le permiten comportarse como un ser humano claramente diferenciado del resto de los animales y donde exhibe de una manera patente su dignidad³. Frente a lo que podríamos llamar “protodignidad”, aquella que nos viene dada desde el nacimiento como seres humanos que somos, existiría una dignidad que hay que ganar, que se tiene que “actualizar” –siguiendo la terminología aristotélica–, y que sólo se logra cuando el individuo, merced a la educación recibida, goza de una auténtica libertad que le permite decidir de forma crítica sobre su vida y su actuación en el mundo, se apropia de unos valores que consideramos positivos (tales como los contenidos en la Declaración de los Derechos Humanos) y asume su papel como ciudadano activo, llamado a implicarse en la construcción de un mundo mejor⁴. Es el individuo “soberano”, el que se

3 En esta línea, Freire distingue entre “vivir” y “existir”. Únicamente los seres humanos existen, el resto de los animales sólo viven, idea que hace hincapié en la responsabilidad creadora que tenemos en la construcción de nuestro ser en el mundo, de nuestra personalidad y del contexto en el que vivimos. La existencia es un plus que el ser humano añade a la vida que le es dada, territorio existencial constituido por el trabajo, la historia, la cultura, los valores, territorio en el cual se experimenta la dialéctica entre los condicionamientos y la libertad. Sabiendo que existen condiciones materiales, económicas, sociales, políticas, culturales e ideológicas que pueden actuar de obstáculos para desempeñar la tarea de transformar el mundo, el sujeto tiene que asumir que dichas barreras no han de ser eternas. Contamos con un mundo de opción, de decisión, donde el individuo ha de asumir su responsabilidad ética, histórica, política y social (Freire, 1999, p. 60).

4 Freire defiende que hombres y mujeres tiene “mundo”, en vez del resto de los animales que poseen únicamente “hábitat”. Esto se realiza gracias a la capacidad de los seres humanos de actuar sobre ella a partir de unos propósitos, de unos fines determinados, impregnándola de este modo de “humanidad”, transformándola mediante su praxis, a través de su trabajo. Modificar el mundo es humanizarlo, aunque esto no suponga la humanización de los hombres y mujeres. Puede sencillamente implicar la impregnación del mundo con la presencia creativa del ser humano, pero dicha impregnación puede conducir tanto a la humanización como a la deshumanización, al engrandecimiento del sujeto como ser ético o a su degradación. Ahora bien, ambas alternativas revelan al ser humano su naturaleza problemática, le impulsan a que ejerza su libertad. (Freire, 1990).

gobierna a sí mismo, cuya moral es autónoma, y, por tanto, quien es capaz de darse sus propias leyes. Es el que tiene criterio, fruto de la reflexión, en la toma de decisiones; aquel a quien es difícil manipular o engañar porque se esfuerza en conseguir información fiable y contrastar fuentes, para sacar, a partir de ellas, sus propias conclusiones⁵.

Un primer paso es absolutamente esencial: “saber expresarse y entender la expresión ajena” (Alumnos de Barbiana, 1986, p. 98); dar la voz a los oprimidos y que su voz refleje sus sentimientos, sus intereses, sus propuestas de transformación de las injusticias y crueldades que le rodean (Freire, 1984). La alfabetización, tanto para Milani como para Freire, va mucho más allá del leer y escribir como habilidades instrumentales. La verdadera alfabetización conlleva saber leer el mundo, esto es, interpretar correctamente la realidad circundante y conocer las razones profundas que explican los hechos, única forma de poder luego intervenir cuando dicha realidad resulta insatisfactoria⁶. A ello apunta el clásico término de “concientización” empleado por el pedagogo brasileño y pieza clave en el método de alfabetización de adultos que le hizo tan popular⁷. Este es quizá el motivo principal del empeño casi obsesivo de Milani por leer a diario el periódico en clase y de no permitir que ni un solo chico dejase de entender las noticias que se publicaban⁸. Y no se trataba de un mero comprender el lenguaje de los artículos periodísticos, sino de ubicar los conflictos de los que hablaban, contextualizar las noticias,

5 Se lee en *Carta a una maestra*: “Somos soberanos. Ya no es tiempo de limosnas, sino de elegir” (Alumnos de la escuela de Barbiana, 1986, p.97).

6 Obsérvese el magnífico extracto de una carta de don Milani al Director del *Giornale del Mattino*: “La diferencia entre mis niños y los vuestros no tiene nada que ver con la cantidad ni con la calidad de los tesoros que ambos guardan en sus mentes y en sus corazones. La diferencia está en el umbral entre lo interior y lo exterior. Ese umbral en sí mismo es la palabra. Los tesoros de vuestros muchachos salen libremente por esa puerta abierta de par en par. Sin embargo, el talento de estos chicos está encerrado en su interior y no puede dar fruto. Eso es lo único que le falta a mis alumnos: dominar la palabra, entender las palabras de los demás para captar la esencia y los límites precisos del mensaje y las propiamente suyas para poder expresar sin esfuerzo ni malentendidos las infinitas riquezas que guardan en su espíritu” (vd. en documental *Adiós, Barbiana, adiós*, del director Bernard Kleindienst, 1994)

7 Dicho método se desarrolla en su libro *La educación como práctica de la libertad* (1967).

8 Leían el periódico después de almorzar entre una y tres horas, según relatan sus alumnos en el documental *Adiós, Barbiana, adiós* (ibídem)

contrastarlas con otras fuentes para detectar las diversas formas en que éstas se presentaban según la ideología del diario en cuestión, y de hacer todo lo que hiciese falta para que el alumno o la alumna pudiese comprender en profundidad el tema y forjarse su propia opinión al respecto⁹.

Ahora bien, no basta con tener conocimiento y criterio sobre los diversos asuntos; no es suficiente tampoco con entender lo que nos dicen los otros. Es necesario poder expresar nuestros pareceres y opiniones ante los demás de forma inteligible, de una forma correcta, bien estructurada, con cierta secuencia lógica. De ahí que tanto Freire como Milani incidieran en este segundo paso, sin el cual el primero quedaba cojo, incompleto. Freire se preocupaba, como se advierte por su método alfabetizador, de que los textos que se manejasen fuesen aquellos escritos por las propias personas en proceso de alfabetización para que reflejasen, no la palabra de otros, sino las suyas propias: sus auténticos temas de interés, sus preocupaciones, sus expectativas (Freire, 1986). Para Milani, el lenguaje era la materia privilegiada de sus clases y a ella dedicaba horas y horas. No pedía a su alumnado escribir sobre cosas sin sentido o irrelevantes, no se le ocurría poner como tema de redacción “Hablan los vagones del tren” –como hacía la escuela pública–, sino que, por ejemplo, tras alguna charla de algún visitante a Barbiana les encomendaba redacciones sobre lo que les había parecido más importante, lo que creían que habían aprendido con él, sus opiniones respecto al personaje en cuestión, o les incitaba a escribir sobre un tema que sabía que les motivaba y que además podría servirles en un futuro el expresar correctamente sus ideas sobre el mismo¹⁰.

9 Comenta Giorgio Pecorini, redactor del periódico *L'Europeo*, que visitó Barbiana y contestó a las cientos de preguntas que le hicieron los alumnos sobre la orientación del periódico, sobre por qué trataba dicha publicación un tema de determinada manera, sobre la actitud con la que ocupaba su puesto...: “Esos chicos (...) vivían la realidad del mundo con la conciencia y el espíritu de futuros ciudadanos y no como niños pequeños que están ahí sentados para que les metan ideas en la cabeza” (Kleindienst, 1994).

10 La única asignatura que enseñaba el propio Milani de forma estricta era el italiano. En el documental *Adios, Barbiana, adiós*, sus alumnos comentan que, sobre todas las cosas, el párroco quería que ellos aprendiesen a hablar bien y que su vocabulario estuviese a la par que el de cualquier otro. Uno de ellos, Silvano, recuerda que les decía que en un futuro el dominio

Si la buena comunicación entre personas es una preocupación de primer orden para ambos educadores, se entiende que uno y otro consideren básico el diálogo como medio de formación y de humanización. Parten de la idea del conocimiento como construcción social; creen sinceramente en las ventajas de compartir opiniones, creencias, ideas, informaciones... como herramienta de crecimiento tanto personal como comunitario; apuestan por el diálogo como elemento básico de la nueva sociedad que ambos pretenden construir. Y es que tanto el sacerdote italiano como el educador brasileño centran su último objetivo no en una transformación meramente de la persona, del individuo, sino en un cambio de mayor alcance, en la aparición de un mundo más justo y más humano¹¹.

Conviene profundizar en este apartado porque aparece como el horizonte último al que van a dirigir sus pasos ambos personajes. En Milani, no podemos dejar de obviar su misión sacerdotal, en la que se ubican frases como “Dios me pedirá razón del número de los evangelizados” (Milani, 1975, p. 181) mas ella es compatible con una férrea convicción en la existencia de una vocación histórica de los pobres para llegar a ser clase líder o dirigente (ibídem, p. 193), que “proviene directamente de Dios” (ibídem, p. 227). El mundo lleno de miserias, desigualdades y, en definitiva, todo tipo de injusticias nunca podrá ser enderezado, a su juicio, por los burgueses en el poder, sino por las clases populares, por los hombres y mujeres más desfavorecidos económica y culturalmente.

Esta convicción profunda lleva a Milani a preguntarse cuál es su misión. Y no hay que olvidar que lo hace una persona que provenía de una clase adinerada, burguesa, que había recibido una formación exquisita tanto en casa como en diversas instituciones escolares, y

correcto del lenguaje les iba a servir como arma para enfrentarse al patrón, para discutir con el hijo del doctor, en fin, para luchar contra la clase dirigente (ibídem).

11 Freire indica que un requisito del diálogo es la *esperanza*. Piensa el pensador brasileño que si a través de ese encuentro interpersonal no se espera nada, si no hay ilusión en mejorar la comprensión del mundo, si no hay perspectiva de optimizar la realidad que nos rodea, si no hay anhelo de crecer como personas y de posibilitar una transformación de nuestras prácticas sociales gracias a este intercambio de experiencias, de conocimientos, el diálogo no tendría ningún sentido (Freire, 1984).

que, por tanto, al menos de entrada, se ubicaría en la clase social que debería ser desbancada, según sus propias reflexiones, de su situación de privilegio. Realiza, entonces, lo que podríamos llamar un “suicidio de clase”, esto es, un abandono de su clase social “de nacimiento” para alinearse con los más pobres, con los más desfavorecidos, con los últimos (que él entiende como uno de los principales mensajes evangélicos y como un mandato de primer orden para cualquier sacerdote) proporcionándoles las herramientas necesarias para su emancipación, para su liberación, para el emprendimiento de una necesaria revolución social:

“Quien cree en la vocación histórica de los pobres para llegar a ser clase dirigente (sin perder la propia personalidad y los propios dones) querrá ofrecerles una cultura entitativamente diversa de ésta.

O mejor aún, no querrá ofrecerles ninguna cultura, sino sólo el material técnico (lingüístico, lexical y lógico) que hace falta para fabricarse una cultura nueva que no tenga nada que ver con la otra” (Milani, 1975, p. 193).

Como decíamos, esta dedicación de Milani, traducida en crear una escuela clasista, ofertada exclusivamente a las personas más humildes y desfavorecidas, no sólo no es incompatible con su misión sacerdotal sino que es, a su entender, la consecuencia lógica de la misma. De hecho, en su libro *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales* (1957), escrito en muchos fragmentos casi a modo de diario personal, Milani se dice a sí mismo que, para poder evangelizar, primero tiene que hacer a sus parroquianos “hombres” –esto es, “personas”–, y sólo logrado dicho objetivo será posible dedicarse exclusivamente a “dar la Doctrina y los Sacramentos”. Mientras –confesará él mismo–, “no me siento párroco más que haciendo escuela” (ibídem, pp. 181-182)¹². Milani se percibe como párroco equipando

12 Escribe al respecto Lorenzo Milani, hablando de la escuela de San Donato, su primer destino: “Lo mismo sucede aquí en la aldea: con la escuela no podré hacerles cristianos, pero podré hacerles hombres: a unos hombres les podré explicar la doctrina y de cien podrán los cien despreciar la gracia o abrirse los cien a ella, o bien algunos rechazarla y otros abrirse. Dios no me pedirá razón del número de los salvados en mi pueblo, sino del número de los evangelizados. Me ha confiado un Libro, una Palabra, me ha mandado predicar y yo no tengo el coraje de decirle que he predicado cuando me consta ciertamente que, por ahora, no he predicado, sino

a los niños y jóvenes que acudían a sus clases con las armas de la palabra y del pensamiento, convirtiéndolos en seres críticos, bien informados, y deseosos de servir a los demás y de luchar por el bien común.

En el caso de Paulo Freire, son innumerables los escritos en los que repite incesantemente que el fin último de sus propuestas es el cambio social en una línea humanizadora y emancipadora. De hecho, como recalca el pedagogo brasileño, la simple concientización sin acción transformadora subsiguiente tiene poca valía. Sus sueños son –insiste– sustancialmente políticos y adjetivamente pedagógicos (Freire, 2001, p. 73), es decir, se vale de la educación para la consecución de su sociedad soñada, una auténtica democracia, sustentada en valores como la libertad, el respeto activo, la solidaridad o la justicia social. Ahora bien, Freire es consciente de que actuar sobre la educación, procurando que sea realmente de calidad, es necesario pero no suficiente, puesto que se requiere también un cambio radical de las condiciones económicas, sociales y políticas, propias del neoliberalismo que nos circunda. Ante un mundo tan injusto, tan claramente mejorable como el nuestro, la única opción que no parece posible es no hacer nada o muy poco, quedarse cruzado de brazos como meros espectadores. Cada persona debe preguntarse a sí misma en qué ámbito puede actuar, dónde le es posible intervenir para mejorar el contexto que nos rodea, siguiendo la clásica máxima: “Piensa globalmente, actúa localmente”. Sirvan estas palabras como muestra de su deseo de que nos sintamos todos implicados en nuestro deber cívico de hacer este mundo, nuestro mundo, menos malo:

que he lanzado solamente palabras enigmáticas contra muros impenetrables, palabras que sabía que no iban a llegar y que no podían llegar” (...). Tras estas premisas, me parece que puedo decir que la escuela, en este pueblo y en este momento, no es uno de tantos métodos posibles, sino el medio necesario y un camino tan obligado como lo es la palabra para los misioneros del Instituto Gualandí, o el idioma para los misioneros en China. Sin embargo, el día de mañana, cuando la escuela haya sacado a la luz ese rostro humano y esa imagen divina que hoy está sepultada bajo siglos de una cerrazón hermética, cuando sean mis hermanos, no por un retórico sentido de solidaridad humana, sino por una real comunidad de intereses y de lenguaje, entonces dejaré de hacer escuela y les daré solamente la Doctrina y los Sacramentos. Por ahora, esta actividad directamente sacerdotal la tengo cortada por un abismo de desnivel humano y, pro consiguiente, no me siento párroco más que haciendo escuela.” (Milani, 1975, pp. 181-182)

“Querer es fundamental pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implicar aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan. Y en materia de construir para hacer el mundo, nuestro mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas o retumbantes. Todo lo que se pueda hacer con competencia, lealtad, claridad, persistencia, en la dirección de sumar fuerzas para debilitar las fuerzas del desamor, del egoísmo, de la maldad, es importante. En este sentido, es tan válida y necesaria la presencia de un líder sindical en una fábrica, explicando la razón de ser de la huelga en marcha en la madrugada y frente a los portones de la empresa, como indispensable es la práctica docente de una maestra que en una escuela de la periferia habla a sus alumnos sobre el derecho a defender su identidad cultural. El líder operario en el portón de la fábrica y la maestra en el salón de la clase, ambos tienen mucho que hacer” (Freire, 2001, p. 78).

3. EDUCACIÓN DIÁLOGICA Y EMANCIPADORA

Visto el proyecto de sociedad que abrazan ambos personajes, es fácil dilucidar que la educación que propongan incluya la idea de que “todos aprenden de todos”. Como recuerda Freire, nadie lo ignora todo, nadie lo sabe todo: aprendemos en comunión los unos con los otros¹³. Cabe aquí mencionar que una de las principales preocupaciones del brasileño cuando trabajaba con la población analfabeta adulta era hacerle ver que era poseedora de una cultura, esto es, que los sujetos analfabetos no eran “incultos”, mas, eso sí, no dominaban la cultura oficial, la “legítima”, la refrendada por el currículo

13 En concreto, Freire (1984) defendía que nadie educa a nadie ni nadie se educa a sí mismo, sino que nos educamos en comunión *mediatizados* por el mundo. José Luis Corzo explica que hay que entender “mediatizar” como “condicionar”. Y señala: “El mundo nos complica el proceso tan simple de vivir y de educar a otros. Nos interpela y hay que hacer frente a sus desafíos, casi siempre colectivos. Es una cuestión de relaciones, de escuchar al mundo y de responderle” (Corzo, 2017, p. 39).

estudiado en las escuelas. Freire intentaba, a través de su método, mediante el diálogo que surgía a partir de las imágenes que mostraba en los llamados “círculos de cultura”, formados por las personas que se encontraban en proceso de alfabetización, que ninguna de ellas se considerase inferior a nadie; trabajaba mucho su autoestima ya que había observado que muchas de ellas hablaban de sí mismas enfatizando la falta de saber, la ausencia de conocimientos –siempre subrayadas por la clase dirigente–, que había servido para justificar que se las alejase de los procesos de toma de decisiones significativas en la sociedad¹⁴. Precisamente, esta idea de igual valía y dignidad, esta convicción de que todos podían aprender y enseñar a los otros, se materializaba en la organización del espacio donde se desarrollaba el proceso de alfabetización: todos los sujetos se sentaban formando un círculo, como los legendarios caballeros de la tabla redonda del rey Arturo.

En la escuela de Barbiana, una de las primeras cosas que llamaba la atención era que los chicos se enseñaban unos a otros, los más veteranos a los recién llegados, el que ya dominaba un tema se lo explicaba a todo aquel que aún no lo hubiese comprendido, algo que, desde un primer momento, Milani entendía que era una de las principales responsabilidades de cada chico o chica que acogiese en su local. Ello se traducía en el propio mobiliario, compuesto por grandes mesas, alrededor de las cuales todos se sentaban para aprender –y comer–¹⁵. Asimismo, una obsesión de Lorenzo Milani era que los estudiantes de Barbiana aprovecharan al máximo la visita de las muchas personas, de distintas procedencias, profesiones, intereses e ideologías que pasaron por Barbiana (abogados, periodistas, herberos, sacerdotes... hasta ministros africanos) y les conminaba a que

14 En Brasil, las personas analfabetas, entendiéndose por tal aquellas que no sabían leer ni escribir, no podían votar (Fernández Fernández, 2001).

15 “Barbiana no me pareció una escuela, cuando llegué. Ni tarima, ni pizarra, ni pupitres. Sólo grandes mesas en las que se aprendía y se comía. De cada libro no había más que un ejemplar. Los chicos se apretujaban sobre él. Era difícil darse cuenta de que uno de ellos era algo mayor y enseñaba. El más viejo de aquellos maestros tenía 16 años. El más pequeño 12 y me tenía admirado. Decidí desde el primer día que yo también tenía que enseñar.” (Alumnos de Barbiana, 1986, p. 20).

les formularan todo tipo de preguntas, que sacasen todo el partido posible de los visitantes esporádicos. Además, todo el mundo debía de entender cualquier explicación que se diera en la escuela antes de seguir hacia delante, nadie podía quedar retrasado, y, en esta práctica, se distinguía radicalmente de los colegios ordinarios en los que frecuentemente los chicos y chicas de las clases populares repetían porque no les bastaba el tiempo dedicado en clase por los docentes para aprender las materias obligatorias. Por eso, Milani se planteó que su escuela funcionaría a pleno tiempo, todos los días de la semana durante todo el año, incluidos los domingos, dado que era la única manera de superar la distancia que separaba el tiempo dedicado a la formación entre los chicos pudientes y los pobres. Los niños y niñas privilegiados aprendían en la escuela y fuera de ella, en su familia, en los lugares de ocio donde asistían (teatro, conciertos, museos), algo que le había pasado en su infancia y juventud al propio Milani, pero los de las clases más desfavorecidas se debían conformar con las dos horas al día de instrucción que les proporcionaban, como media al año, en la escuela. Aquí radicaba la insultante causa de desigualdad entre unos y otros¹⁶. Siendo esta la situación que experimentaban los niños y niñas más pobres, la única forma de remediar tal injusticia era, para el sacerdote florentino, crear una escuela clasista, en la que no pudieran entrar más que los no privilegiados, donde se estudiara y repasara tantas veces como hiciera falta hasta recibir una formación de calidad. Allí no había repetidores, ni notas, ni exámenes, únicamente personas que se comprometían a estudiar “bien y mucho”¹⁷ los siete días de la semana.

Al igual que observamos en el discurso freireano, también Lorenzo Milani cuestiona el concepto de “cultura” como patrimonio exclusivo de la clase hegemónica y privilegiada. Es más, rechaza una

16 “Veamos a quien favorece que la escuela sea poca. Setecientas cuarenta horas al año son dos horas al día. Y el chico tiene los ojos abiertos otras catorce. En las familias privilegiadas son catorce horas de asistencia cultural de todo tipo. Para los agricultores son catorce horas de soledad y silencio para hacerse cada vez más tímidos. Para los hijos de los obreros son catorce horas en la escuela de la persuasión oculta” (Alumnos de Barbiana, 1986, p. 73).

17 Sacamos esta expresión de uno de los que fueron alumnos en Barbiana, Silvano, cuando hablaba de los únicos deberes que tenían en dicha escuela. (Kleindienst, 1994)

cultura burguesa que ha permitido e incluso se ha engrandecido merced a la miseria y desesperación de ingentes masas de población, la llamada clase popular o trabajadora¹⁸. Su esperanza es que los pobres lleguen a ser clase dirigente, sin perder valores tan “suyos” como la solidaridad, sin abandonar –en palabras del sacerdote florentino– “la propia personalidad y sus propios dones” (Milani, 1975, p. 193). A Milani, le gustaba destacar lo mucho que había aprendido gracias a su convivencia con su alumnado y son suyas estas palabras: “Lo que ellos pensaban que estaban aprendiendo de mí, he sido yo el que lo ha aprendido de ellos. Les he enseñado sólo a expresarse, mientras que ellos me han enseñado a vivir” (ibidem, p. 218).

4. VALENTÍA DE AMAR, VALENTÍA DE LUCRAR

Esa conciencia de que también alumnos y alumnas constantemente nos enseñan podemos enlazarlo con un tema fundamental tanto en Milani como en Freire que es el de las cualidades personales que ha de tener todo educador. Es conocida la insistencia del párroco de Barbiana en que, para dar escuela, *lo esencial es cómo ser y no cómo hacer* (ibidem, p. 223), y Paulo Freire dedica toda la carta cuarta del libro *Cartas a quien pretende enseñar* a exponer las cualidades *necesarias* del docente, muchas de ellas relacionadas con aspectos morales, con virtudes, con la posesión de ciertos valores como la humildad, la tolerancia o la búsqueda permanente de la justicia. Sin embargo, si una de ellas destaca por encima de todas, tanto en uno como en otro, es el *amor* o la *amorosidad*, como le gustaba denominarla al brasileño. Milani declara que toda su obra pedagógica posee como principal motor el amor inmenso que siente hacia los pobres, sentimiento que le lleva a dar su vida por ellos, es decir, a donarles todo su tiempo, todos sus saberes, todas sus atenciones (ibidem, p. 227). El amor le hace procurar que cada uno de sus chicos y chicas

18 “Si usted habla con un obrero no acierta una: ni las palabras, ni el tono, ni las bromas. Yo sé lo que está pensando un montañés cuando se calla y lo que piensa cuando dice otra cosa. (...) Por lo menos sed humildes. Vuestra cultura tiene grandes lagunas, como las nuestras. Tal vez mayores. Desde luego más dañinas para un maestro elemental” (Alumnos de Barbiana, 1986, p. 118)

pueda desarrollar al máximo sus potencialidades, le impulsa a no dejar nunca a nadie atrás, a no dar a ningún alumno por perdido o inútil para los estudios como solían hacer los maestros y maestras de la escuela pública, a involucrarse en ofrecerles una mentalidad abierta a otras culturas a través de los viajes al extranjero que impulsaba para su alumnado¹⁹, donde planificaba cada detalle para que ninguno pudiera sentirse en peligro o indefenso. Paulo Freire, siguiendo la misma estela de Milani, da a ese amor un calificativo harto expresivo: la amorosidad del educador es un *amor armado*; el amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de denunciar las injusticias y de anunciar órdenes sociales más libres y justos, más humanos (Freire, 2001, pp. 62-63). Y es que, junto a la valentía de amar, coloca Freire la valentía de luchar por la transformación social en una línea emancipadora.

El amor va unido a un fortísimo compromiso político, a una entrega a la realización de un proyecto de sociedad democrático, entendiendo por democracia un estilo de vida, una forma de ver la existencia basada en valores como el respeto activo, la equidad, la justicia social, entre otros; democracia como una comunidad de personas que participan y colaboran en la consecución de bienes comunes, de la mejor calidad de vida para todos y todas sin excepción. De ahí que Paulo Freire insista en una cualidad del docente bastante olvidada en los manuales didácticos de formación del profesorado: la claridad política. La primera pregunta que el educador debe hacerse, lo primero sobre lo que ha de reflexionar, es el tipo de sociedad y por tanto de persona que desea conformar. Respondida esa cuestión esencial, podrá pensar en el tipo de educación más adecuado para su logro. Una claridad política que también recalca el párroco italiano:

19 El aprendizaje de otros idiomas era muy importante en Barbiana. El fin era “poder comunicar con todos, conocer hombres y problemas nuevos” (ibídem, p. 29). Las aprendían con discos, pero además la prueba definitiva de poder defenderse en un idioma extranjero era irse a trabajar durante un tiempo a los países donde se hablaban dichas lenguas. Una vez allí, los jóvenes trabajadores debían escribir cartas a sus compañeros y compañeras de la escuela de Barbiana contándoles diversos aspectos de las nuevas culturas con las que habían entrado en contacto, sus principales dificultades, la idiosincrasia del país, etc.

“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” (Milani, 1975, p. 223).

La claridad política nos impulsa a plantearnos constantemente una serie de interrogantes en nuestra tarea educativa con vistas a asegurarnos de que realmente no nos desviamos de nuestro compromiso político. Se trata de que realmente exista una coherencia entre pensamiento y acción, entre lo que pensamos y decimos y lo que hacemos. Es absolutamente necesario que nuestra conducta sirva de testimonio de nuestros principios morales y políticos, que sea ejemplar para nuestro alumnado. Al respecto, comenta Freire:

“No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador” (Freire, 2001, p. 67).

Un testimonio esencial del docente debe ser el de servicio a los demás, su dedicación al prójimo, un salir de las barreras del individualismo para comprender que tenemos deberes políticos, el de organizar conjuntamente la sociedad para procurar una convivencia donde brille la justicia para todos y todas. Es ese “gusto permanente por la búsqueda permanente de la justicia” del que habla Freire (ibídem, p. 67); es ese fin preciso que conoce todo el alumnado de Milani:

“Se busca un fin.

Tiene que ser honesto. Grande. Que no suponga en el chico otra cosa que el ser un hombre. Es decir, que sirva a los creyentes y a los ateos.

Yo lo conozco. El cura me lo ha impuesto desde que tenía 11 años y le doy gracias a Dios. Me he ahorrado mucho tiempo. He sabido minuto a minuto por qué estudiaba.

El fin preciso es dedicarse al prójimo.

Y en este siglo, ¿cómo quiere amar si no es con la política, el sindicato o la escuela?” (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1986, p. 97)

Por último, queremos señalar la extrema importancia de tener en cuenta el contexto social, político, económico, demográfico, cultural e ideológico del alumnado para ofrecer una correcta formación. En este sentido, Milani y Freire realizan una durísima crítica a la educación predominante. En *Carta a una maestra*, los autores resaltan la absoluta insensibilidad de los maestros y maestras de la escuela pública hacia la situación de inequidad que sufre el alumnado de la clase popular, su falta de preocupación por proporcionar una educación compensatoria de las desigualdades que impiden el correcto desarrollo de las capacidades de sus educandos más desfavorecidos. Quizá de ahí el apelativo que les dirigen: “Sois unos superficiales” (Alumnos de Barbiana, 1986, p. 138). Se trata de una crítica que se extiende, además, a otras muchas facetas de la educación escolar como los contenidos –no relevantes, desconectados de la vida–, la evaluación o la mala formación y pésima selección del profesorado. También es conocido el fuerte rechazo de Paulo Freire a la educación hegemónica –a la que él denomina “bancaria”–, en la que el saber se piensa como si fuera un alimento que el educador va introduciendo en los educandos, que correspondería a lo que Sartre llama en *El hombre y las cosas* concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber²⁰.

5. PALABRAS FINALES

Concluimos aquí nuestra reflexión sobre algunos puntos comunes de las pedagogías de Milani y Freire. Queremos destacar que ambos se mueven en la línea de la utopía, que supone la denuncia a situaciones injustas existentes y el anuncio de nuevos tiempos en donde

20 La influencia de Sartre en el pensamiento freireano es clara, tanto en su concepción de la existencia como construcción del ser educando como en la de educación. Es el mismo Freire el que menciona el libro *El hombre y las cosas* en nota a pie de página en la *Pedagogía del Oprimido* (1984, p. 83).

un mundo mejor sea posible. Entienden que la finalidad básica de la educación es formar personas capaces de poseer un conocimiento cierto sobre la realidad en la que viven y con capacidad y deseos de transformarla orientándola hacia valores como la paz, la justicia social, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia. Valores que sostienen la ética humanista y cristiana que abrazan y la pedagogía del amor que predicán.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. *Carta a una maestra*. Barcelona: Istmo-Hogar del Libro (octava edición).
- ALUMNOS DE BARBIANA. *Contraescuela*. Bilbao: Zero, 1973.
- BATINI, F. MAYO, P. & SURIAN, A. *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. New York: Peter Lang.
- CORZO TORAL, J. L. *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, 1981.
- CORZO TORAL, J.L. Aquella *Carta a una profesora* (aquí *maestra*) cumple 50 años. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 21, nº 4, pp. 29-45.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A. “Paulo Freire y la educación liberadora. En: TRILLA, J. (coord..). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graò, 2001, pp. 313-342.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1986 (séptima edición).
- FREIRE, P. *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1984 (novena edición).
- FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC, 1990.
- FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 2001 (séptima edición).
- GARCÍA DOMINGO, G. *Lorenzo Milani*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2004.
- GUICHOT-REINA, V. Lorenzo Milani (1923-1967): la amorosidad puesta al servicio de los más pobres. Homenaje en el cuarenta aniversario de su

muerte. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*. nº 18, 2007, pp. 81-103.

KLEINDIENST, B. *Adiós, Barbiana, adiós*. 1994 (documental) Visto en <https://www.youtube.com/watch?v=vSIwNO0tHhU>

MARTÍ, M. *El Mestre de Barbiana*. Barcelona: Nova Terra, 1972.

MILANI, L. *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*. Madrid: Fondo de Cultura Popular, 1975.