

LA ESCUELA CLASISTA, INTERNACIONALISTA Y PACIFISTA DE MILANI

The Classist, internationalist and pacifist school of Milani

Rafael Díaz-Salazar

RESUMEN: *El proyecto educativo de Lorenzo Milani se centra en las desigualdades escolares que son reflejo de las diferencias y antagonismos de clase. La escuela de Barbiana dio prioridad a los hijos de los más pobres y, por eso, practicó un férreo clasismo y su enseñanza fue a pleno tiempo. La vida de los pueblos de África, Asia y América Latina estuvo muy presente en ella, así como las guerras y la necesidad de educar desde el pacifismo. En este texto se presenta la concepción milanesa de la educación y se explora su actualidad para que las escuelas actuales sean clasistas, internacionalistas y pacifistas.*

Palabras clave: *Pedagogía de Milani, escuelas y clases sociales, educación y desigualdad, los hijos de las familias pobres y la escuela, educación e internacionalismo, educación y pacifismo, escuelas y política.*

ABSTRACT: *Lorenzo Milani's educational project focuses on school inequalities that reflect class differences and antagonism. The Barbiana school gave priority to the children of the poorest and, therefore, practiced a strict classism and his teaching was full time. The life of the people of Africa, Asia and Latin America was very present in it, as well as wars and the need to educate from pacifism. In this text, the milanese conception of education is presented and its relevance is explored so that current schools are classist, internationalist and pacifist.*

Keywords: *Milani's pedagogy, schools and social classes, education and inequality, children of poor families and school, education and internationalism, education and pacifism, schools and politics.*

En la obra y en la práctica de Lorenzo Milani existen numerosas aportaciones a la temática que abordo en este texto. Desgraciadamente, bastantes de ellas no han sido asumidas por las escuelas públicas ni por las concertadas. Sin incorporarlas, no vamos a lograr una transformación radical de los centros escolares¹. En este texto voy a presentar cómo concibe tres dimensiones de una escuela alternativa y expondré algunas reflexiones para actualizarlas.

1. LA CONCEPCIÓN MILANIANA DE LA ESCUELA CLASISTA PARA EMANCIPAR A LOS EMPOBRECIDOS

Uno de los núcleos centrales de la concepción educativa milaniana es el rechazo de la escuela neutral ante los antagonismos de clase y ante la dominación y explotación de clase.

Pienso que el modelo que propugna Milani podría denominarse *escuela partisana*. Con este término me refiero a un tipo de centro escolar que toma partido por los empobrecidos, combate las causas que los crean y forma para desarrollar prácticas de acción desde la infancia en los ámbitos de la pobreza multidimensional, de la ecología, la paz y la solidaridad internacional. Su perspectiva específica es la enseñanza y el aprendizaje de diversos saberes para formar personas que sean “partisanas” y activistas en la vida cotidiana y en sus trabajos futuros.

Es una escuela que no es indiferente a la realidad del sufrimiento social y ecológico y no tiene planes de estudios desconectados de este

¹ Para una visión panorámica de la relevancia educativa de Lorenzo Milani conviene saber que *Cuadernos de Pedagogía* le seleccionó como uno de los 11 pedagogos más importantes del siglo XX (AA.VV.: 2000, 119-129). También le dedicó una sección monográfica: “La pedagogía de Barbiana” (Martí y otros: 1982). Ver también Corzo (1978, 1981, 2020) y Melloni (2017).

hecho; al contrario, en todas las asignaturas la introduce desde la especificidad de cada una de ellas. Es universal desde la toma de partido por los últimos cercanos y lejanos, por eso está pensada para los hijos de las familias empobrecidas. También es posible este tipo de escuela en centros escolares donde predominan niños, adolescentes y jóvenes con otro origen de clase. La condición para que se pueda hacer realidad es que se tenga claro que se pretende desclasarlos y educarlos para la emancipación de las clases antagónicas a las de sus familias. La UCA de El Salvador, dirigida durante años por Ignacio Ellacuría, es un ejemplo de *Universidad partisana* al servicio de las mayorías populares de ese país, siendo a la vez un centro de alto nivel académico. Recuerdo cuando estuve allí de profesor que existía una *Cátedra de la Realidad* que impartía docencia sobre este tema en todas sus Facultades².

En el cap. 3 de *Experiencias pastorales* hay un apartado muy interesante titulado *Clasismo*. En él se propugna claramente la necesidad de *una escuela clasista* para que los empobrecidos se puedan emancipar:

“De lo que hemos dicho del desnivel cultural entre clase y clase se deriva la necesidad de organizar nuestras escuelas parroquiales con criterios rígidamente clasistas [...] Si abriéramos nuestras escuelas, conferencias y bibliotecas también a los burgueses, caería entonces la finalidad misma de nuestro trabajo [...] esta acción clasista del cura aumentará la muralla de desconfianza y odio entre las clases. Pero en el fondo y para las generaciones futuras, lo contrario. Si un día, con nuestra escuela clasista, conseguimos rellenar el desnivel, habremos quitado al odio entre las clases gran parte de su razón de ser [...] al cura le queda la posibilidad de hacer una escuela con férreo clasismo. Un clasismo que meta miedo al más ortodoxo de los comunistas” (Milani, 2004, p.153-154)³.

² He realizado una propuesta para que las Universidades españolas se configuren de este modo en Díaz-Salazar (2015).

³ Para un análisis de su visión proletaria de la realidad, ver Díaz-Salazar (2023). Desde una vinculación estrechísima con las familias obreras y campesinas, Milani, hijo de un matrimonio de la gran burguesía, escribió una carta a Franco Scarsella en la que le dice: “Si me hicieran dar escuela a los hijos de los ricos objetaría [...] el mundo de los ricos no se debe amar” (Milani, 2023, p.246). De una forma drástica rompió con ese mundo refinado y culto al

En una carta a Marco Ramat elogia “el ideal de la lucha de clases” que siempre inculcó a sus estudiantes (Milani, 2023, p. 152). Llama la atención que lo hiciera desde una cultura que no tenía nada que ver con el marxismo, sino con una lectura de los Evangelios desde la realidad proletaria y con la identificación absoluta con los obreros y campesinos con los que vivía.

A la hora de analizar el tipo de escuela clasista que propone Milani hay que tener en cuenta varias orientaciones que él propone. El clasismo escolar en favor de “los de abajo” da prioridad a los últimos de los últimos. No se limita al antagonismo entre dos clases, pues

“dentro de la clase de los pobres hay forma todavía de practicar otro clasismo: por ejemplo, ensalzar a los montañeses frente a los campesinos, a los campesinos frente a los de ciudad, a los agricultores renteros frente a los obreros. Y de nuevo en cada una de estas subclases ensalzar a los peor dotados intelectualmente frente a los *genios*” (Milani: 2004, p. 154-155).

También tenía muy claro que acabar con el desnivel cultural entre las clases no equivale a integrar a los empobrecidos y a las clases subalternas en la cultura dominante burguesa y capitalista. Con gran lucidez, afirmó que

“el proyecto que se ventila aquí es el de un grandioso plan de becas para los mejor dotados [...] Y mañana, cuando hayan arrancado de la clase de los pobres algunas decenas de miles de individuos elegidos entre los mejores y los hayan trasplantado al huerto cerrado del privilegio para enriquecerlo aún más con nuevas flores, empobreciendo todavía más por este mismo hecho la clase de los marginados; es decir, excavando todavía más hondo y más ancho el foso del desnivel cultural, ese día dirán que la Democracia Cristiana ha hecho una obra de alta significación social” (Milani, 2004, p. 155-156).

que pertenecía, incluso con sus más altas expresiones. En una carta a Francuccio Gesualdi, afirma: “Esta tarde he probado a poner un disco de Beethoven para ver si puedo regresar a mi mundo y a mi raza [...] sin embargo, ya no me interesa nada de eso” (Milani: 2023, p.272).

Esta defensa férrea de un tipo de educación que no desclase a los hijos de los empobrecidos aparece también en *Carta a una maestra*: “No faltó más que un pelo para que me hiciera de los vuestros. Como los hijos de los pobres que *van a la Universidad y cambian de raza*” (p.145). Este “cambio de raza” es una crítica demoledora de la escuela que, defendiendo la igualdad de oportunidades para los hijos e hijas de las clases subalternas, pretende que estos lleguen a “ser como ellos” (Galeano: 1992); es decir, igualmente burgueses. Esta visión meritocrática para el ascenso social de la clase de origen campesina u obrera a la clase burguesa de destino soñado es claramente rechazada: “pretendemos educar a los chicos con mayor ambición. ¡Hacernos soberanos! ¡Y no médico o ingeniero!” (Escuela de Barbiana, 2017, p. 105).

La cultura que propugna la escuela clasista de Milani es antiburguesa y anticapitalista y, por ello, se autoconcibe como *escuela política* para la lucha social. Es la base primordial para que la clase obrera, como clase dirigente que ha de tomar el poder político, cree un nuevo modo de concebir la vida humana, las relaciones sociales y la economía.

Toda la *Carta a una maestra* es un alegato contra la escuela que no emancipa a los pobres y favorece la consolidación de los burgueses y sus hijos como “raza privilegiada”. También contiene una durísima crítica a los profesores por su neutralidad ante las desigualdades de clase, por su aburguesamiento y su servilismo a los “Pierinos” (hijos de ricos) y sus familias. Los califica de “tontos útiles” por su pretendido “apoliticismo” en la lucha de clases que no reconocen, ni se implican en ella:

“El profesor apolítico se convierte en uno de los 411.000 tontos útiles que el amo ha armado con expedientes y libros de escolaridad. Tropas de reserva encargadas de detener a los 1.031.000 Giannis [hijos de los empobrecidos] al año” (p. 73-74).

Esta crítica desemboca en la propuesta de una *escuela política*: “Conocer a los chicos de los pobres y amar la política es todo uno. No es posible amar a criaturas marcadas por leyes injustas y no desear leyes mejores”. Esta tesis introduce una finalidad específica que han de tener los centros escolares: “El fin justo es dedicarse al prójimo. Y,

en este siglo, ¿cómo quiere amar sino con la política, el sindicato o la escuela?”. Los estudiantes de Barbiana realizan esta misión en su vida profesional: “Algunos (de mis compañeros) son ya sindicalistas a pleno tiempo. Otros están en las fábricas de Florencia y no se dejan intimidar por nadie. Trabajan en los sindicatos, en los partidos y en las administraciones municipales” (Escuela de Barbiana, 2017, p. 101, 103 y 111). En *Carta a los jueces*, Milani proclama con claridad que este ha sido su objetivo: “Les he dirigido en cuanto he podido hacia los sindicatos” (Milani, 2023, p.237).

2. LOS CENTROS ESCOLARES DE ESPAÑA DESDE LA VISIÓN MILANIANA DEL CLASISMO ESCOLAR

La escuela española ha sido incapaz de crear el modelo milaniano de escuela clasista al servicio de “los de abajo”. El modelo de escuela pública y laica imperante, salvo excepciones significativas, no vale para llevar a cabo este proyecto. Tampoco el de las escuelas concertadas laicas y católicas que son las más elitistas y clasistas para “los de arriba”, salvo algunas. Por este motivo, me voy a centrar en las escuelas públicas que son las mayoritarias.

Podemos constatar actualmente que las escuelas públicas en España han hecho un inmenso avance respecto al tiempo en que vivió Milani. Ahora hay mucha más justicia escolar que antes. No obstante, persisten desigualdades escolares notables en ellas:

1^a) Los hijos de las familias más empobrecidas son los que más sufren el fracaso escolar, se convierten en “ni, ni” (ni trabajan, ni estudian) u ocupan los trabajos más precarios.

2^a) Las escuelas siguen reproduciendo el sistema de dominación de clase, aunque contribuyen al aumento de la movilidad social por su proyecto meritocrático. Cumplen fielmente lo que denunciaba Milani: “el cambio de raza” de los provenientes de familias de clase obrera y de clase baja con triunfo escolar.

3^a) Persisten las desigualdades de clase en el acceso a los niveles superiores de la pirámide escolar.

4ª) La creación de una cultura antiburguesa y anticapitalista no se plantea en los centros escolares. Son funcionales para la reproducción del capitalismo. En ellos no se tiene en cuenta que este sistema se basa en una “economía que mata” (papa Francisco) y en el ecocidio.

5ª) Los centros escolares no inciden con fuerza en el cambio ecosocial que necesitamos.

6ª) No tenemos *escuelas políticas apartidistas*, como deseaba Milani, ni de ellas surgen militantes comprometidos socialmente. Al contrario, por ser apolíticas, favorecen el bajo nivel de activismo ciudadano entre niños, niñas, adolescentes y jóvenes⁴.

Los centros escolares en España no se configuran teniendo en cuenta estos hechos: a) “la pobreza que se hereda” en las familias con pocos recursos; b) las diferencias de clase y el antagonismo de clase; c) la explotación de los países del Sur Global y la destrucción del medio ambiente; d) las guerras suscitadas o alentadas por el imperialismo.

La escuela pública se considera interclasista y no tiene en cuenta la advertencia crítica sobre este término que se hace en Carta *a una maestra*: “atención a las palabras: el clasismo de los ricos se llama interclasismo” (p.97). Su fundamento es la meritocracia para ascender en una escala social que no se cuestiona y para lograr mejor inserción en el mercado laboral. La escuela pública y laica es capitalista por acción y *por omisión* y tal como está concebida no puede ser una escuela anticapitalista y ecologista.

La obsesión por el *cómo* enseñar y aprender frente al *qué* y el *para qué*, la hace prisionera de la metodología didáctica que, por más innovadora que sea, le impide adoptar la orientación clasista de la escuela milanesa.

Los enseñantes y sus centros de formación suelen carecer de una concepción clasista de la sociedad como la milanesa y de una visión de lo que es una vida buena en este mundo cruel. Los sindicatos de la

⁴ He propuesto una educación contrahegemónica para el activismo ciudadano en Díaz-Salazar (2021).

enseñanza, salvo excepciones, tienen una orientación muy corporativa. Un conocimiento de la *Carta a una maestra* les desnudaría.

Las escuelas públicas son incapaces de concebirse como escuela de activistas sociales. Es más, exceptuando algunas, son “Escuela del servicio del Yo” en vez de “Escuela de Servicio Social” (Escuela de Barbiana, 2017, p. 122).

2.1. Estado y escuela pública universal: ¿neutral o partisana?

Estas carencias están relacionadas, entre otras cosas, con una determinada concepción de la escuela pública universal que la convierte en neutral, dado que se basa en un servicio público de un Estado para todos.

Pienso que para que las escuelas públicas y concertadas (laicas y religiosas) incorporen el proyecto educativo milaniano en España sobre la *escuela partisana* tienen que hacerse, entre otras, tres innovaciones. La primera es configurar y organizar escuelas clasistas, en el sentido dado por Milani, e incorporar la metodología de las *Comunidades de Aprendizaje* y otros modelos de educación alternativa (Freire, Freinet, etc.). La segunda es impulsar escuelas que politizan y crean activistas sociales, como propongo en mi libro *Educación y cambio ecosocial*. La tercera es apoyar escuelas de iniciativa social basadas en *gramáticas clasistas y emancipadoras* al servicio de los empobrecidos. Es necesario que se reconozcan como públicas, aunque no nazcan del Estado, sino de la sociedad civil solidaria. Los conciertos u otras formas de financiación se ajustarían a la condicionalidad de insertarse en barrios y pueblos donde viven las clases subalternas y tener proyectos educativos emancipadores. Los conciertos se ajustarían a esta condicionalidad. No se basarían en la ideología liberal del derecho de los padres a elegir la enseñanza de sus hijos que suele ser defendido por las clases altas y medias.

La defensa de una escuela pública neutral impide estas innovaciones y las deja en manos de escuelas privadas de iniciativa social y po-

pular concertadas con el Estado. Esto significa una derrota de la escuela pública que está asociada a una concepción del Estado que no es alternativa al capitalismo y es neutral ante los antagonismos de clase y la lucha de clases, cuando esta existe. Con lucidez se advierte sobre esta realidad en *Carta a una maestra*: “el Estado la continuará haciendo (a la escuela pública) interclasista” (p.97).

La crítica milaniana al interclasismo ha de ser activada para un cambio sustancial de las escuelas y las causas que producen desigualdad social y fracaso escolar. También hemos de asumir y volver a debatir lo que se escribe sobre esta cuestión de fondo en *Carta a una maestra*:

“Hasta ahora se decía que la escuela estatal es un progreso respecto a la privada. Ahora habrá que volver a pensarlo y poner nuevamente la escuela en manos de otros. De gente que tenga un motivo ideal para hacerla y hacémosla a nosotros” (p. 97).

Me imagino que los planteamientos que he formulado son rechazados por quienes a derecha y a izquierda tienen una concepción moderna del Estado y de sus servicios públicos universales independientemente de la clase social a la que se pertenezca⁵. Ya casi nadie defiende el Estado socialista como distinto al Estado capitalista que gestionan las derechas y las izquierdas dominantes, aunque de distinta manera. Desde esta perspectiva, la *escuela partisana* que propugno es rechazada. Evidentemente, en un Estado de derecho la escuela pública es universal, ¿pero esto significa que no tiene que tener una *orientación partisana* en un mundo lacerado por numerosas injusticias y catástrofes ecológicas y bélicas? ¿La condición humana es una entidad abstracta? ¿Ya no existen las clases sociales, ni los antagonismos entre estas?

Pienso, basándome en *Carta a una maestra*, que no es así y, por ello, la escuela pública ha de hacer a la vez una doble tarea: desclasificar a los “Pierinos” (hijos de las clases acomodadas) y emancipar a los “Gianni” (hijos de las clases subalternas) para que ambos entren en

⁵ El debate que planteo desde Milani se enriquece con el suscitado por que expone Fernández Enguita (2002).

alianza para luchar por una sociedad justa y habitable⁶. En diversos países, esta acción la han hecho algunas Universidades.

Lorenzo Milani es un ejemplo de lo que defiende. Habiendo nacido “Pierino” en una familia de la gran burguesía, se convirtió en un anti-burgués y se identificó radicalmente con los empobrecidos, luchando contra la burguesía y su cultura de forma radical como puede comprobarse en numerosas cartas⁷.

Lo defensores de la *escuela partisana* sabemos que actualmente en España y en los países europeos de capitalismo central no estamos ya en la antigua estructura piramidal de clases, pero constatamos el aumento de las desigualdades, nuevas formas de antagonismos de clase y una acumulación enorme de la riqueza nacional por parte del 10% de la población en todos los países occidentales, en Rusia y en China. También observamos las migraciones como efecto de la inmensa pobreza en los países del Sur, así como la destrucción medioambiental para reproducir la sociedad de consumo.

Este tipo de escuela se inscribe en el movimiento altermundista y defiende que “otro mundo es posible”. Para hacerlo, ella tiene que contribuir a una conversión ecológica y a una transformación antropológica. Esta última la fundamenta en una lectura laica y universal de la *cultura samaritana* de “cargar, hacerse cargo y encargarse” de

⁶ Peter Glotz afirma que “la izquierda debe poner en pie una coalición que apele a la solidaridad del mayor número posible de fuertes con los débiles, en contra de sus propios intereses, para los materialistas estrictos, que consideran que la eficacia de los intereses es mayor que la de los ideales, esta puede parecer una misión paradójica, pero es la misión que hay que realizar en el presente” (Glotz, 1987, p.21).

⁷ En una carta a Adolfo Gatti escribe: “He empleado 22 años para salir de la clase social que escribe y lee el *Espresso* y el *Mondo*. No debo dejarme capturar otra vez ni siquiera un solo día. Deben hacer el snob conmigo, decir que soy ingenuo y demagogo, no honrarme como a uno de ellos. Porque de ellos no soy” (Milani, 2023, p. 245). En el epistolario *No hemos odiado a los pobres* podemos leer bastantes cartas en las que explícitamente abjura de su condición burguesa de origen y realiza críticas durísimas a intelectuales progresistas por no dedicarse enteramente a la emancipación cultural del proletariado y del campesinado (p. 72, 80, 85, 138, 151, 245, 257, 272). Hay muchísima semejanza entre esta crítica milanesa y la que Gramsci dirige a los intelectuales por su desconexión de las masas populares italianas.

las víctimas sociales y de los victimarios que las producen (Ellacuría, 1991).

Las tres innovaciones que he planteado anteriormente también son pertinentes para “Universidades católicas” y las “escuelas católicas”. Milani y sus alumnos escribieron en *Carta a una maestra* que estas

“son instrumento de la lucha de clases, y no lo ocultan a nadie [y pone como ejemplo los elevados precios de matrícula de barnabitas y escolapios] (...) Por la mañana y por la tarde al servicio de un solo amo”. “Ahora ya no existe la escuela confesional. Los curas han pedido la convalidación y dan notas y títulos como vosotros. También ellos proponen a los chicos el Dios Dinero” (p. 70 y 102).

2.2. ¿Qué laicidad necesita la escuela pública para ser escuela *partisana*?

Si la escuela pública quiere transformarse en *escuela partisana* tiene que revisar la concepción dominante de *escuela laica*. La identificación de la laicidad en el ámbito escolar con la escuela neutra ante ideologías, filosofías y religiones es necesaria, pero también contiene un gran peligro. Esta visión elemental de la laicidad puede privar a la escuela de la cultura de fondo necesaria para activarse como *escuela partisana*.

La mayoría de los defensores de la escuela laica suelen reducir sus planteamientos al rechazo de la enseñanza confesional de las religiones. Es algo necesario por una mínima coherencia con la cultura básica de la laicidad. La escuela de Barbiana fue laica también en esto. Ahora bien, propugnó el conocimiento laico del hecho religioso y de las religiones en la escuela pública⁸ del mismo modo que la sociología de la religión, la filosofía de la religión, la Historia de las religiones,

⁸ Corzo (2004, 2021). Este autor preparó una magnífica edición de todos los escritos de Luis Gómez Llorente sobre *Educación, laicismo y religión*. La editorial Trotta tenía impreso el libro a falta de la portada. Posicionamientos familiares incomprensibles, especialmente desde una perspectiva socialista que da prioridad al bien común sobre la propiedad privada, y cerrazón al diálogo impidieron la publicación. No se practicó el *laicismo inclusivo* defendido por este gran socialista. Ver también los textos de Victoria Camps y Luis Gómez Llorente (2000).

la antropología de la religión, la psicología de la religión están presentes en las Universidades públicas.

Mi reflexión sobre el tipo de laicidad en la escuela pública va más allá de esta cuestión. Hay un aspecto positivo en la concepción de la escuela laica como escuela neutra ante la pluralidad de cosmovisiones, ideologías, filosofías y religiones. Se basa en un fundamento potente, pero insuficiente: los derechos humanos. Un marco muy valioso, pero incapaz de incidir en el sistema motivacional y la configuración de orientaciones vitales. ¿Basta ese fundamento para adentrarse en la propuesta de Simone Weil sobre las obligaciones humanas? ¿Sólo con él se pueden practicar las virtudes ecosociales como hábitos cotidianos de comportamiento que van más allá de la educación en valores? (Díaz-Salazar, 2020a).

La transformación de la escuela pública laica para llegar a ser *escuela partisana* necesita un nuevo tipo de laicidad fruto del diálogo intercultural entre diferentes cosmovisiones. Me refiero a las que tienen como común denominador la *fraternidad*, en sus versiones filosóficas republicanas y religiosas, y la *primacía de los últimos*, la cual está presente en las religiones de liberación, en el marxismo en sus versiones socialista y comunista, en el anarquismo y en las diversas tradiciones de la historia del movimiento obrero. No me refiero a la fraternidad retórica y vacía propia del “humanismo abstracto” criticado por Marx (Bellamy Foster: 2023), sino al tercer ideal de la Revolución francesa que desgraciadamente ha desaparecido. No hay que privatizar las visiones altruistas y transformadoras de la realidad dejando un espacio cultural vacío de identidades potentes, sino, como indica Habermas, evitar imponer una de ellas, cultivar el sentido del límite de cada una y practicar la *tolerancia activa* que busca “el aprendizaje mutuo” de diversas culturas y cosmovisiones.

Hay concepciones más valiosas de la laicidad que, asumiendo esa dimensión neutra a la que me he referido para respetar la libertad de conciencia, van más allá basándose en: a) la distinción entre el *laicismo liberal* y *laicismo socialista*, propugnado por Luis Gómez Llorente, que no reduce la laicidad al tema eclesial y religioso e incluye

la dominación capitalista (Díaz-Salazar: 2013); b) el aprendizaje mutuo de *gramáticas de identidades emancipadoras de los empobrecidos*, pues laicidad es más interculturalidad que privatización de convicciones.

Existe, como afirma Jürgen Habermas, una esfera pública de la sociedad civil que se enriquece cuando las diversas identidades irreligiosas y religiosas dialogan entre sí para aprender unas de otras y fortalecer el bien común y los bienes comunes⁹. Esta concepción tiene que introducirse en la escuela pública laica.

2.3. Sobre la escuela a pleno tiempo

Esta es una de las principales características del modelo educativo de Barbiana y está relacionada con el clasismo. En *Carta a una maestra* se escribe: “A vosotros os corresponde todo: instrucción y educación. Son las dos caras de un mismo problema” (p. 69). La escuela popular que Milani impulsó en San Donato de Calenzano quería ser a la vez instructiva y educativa de una forma distinta a la escuela oficial de aquella época. En Barbiana pudo hacer escuela a pleno tiempo.

Este tipo de escuela sólo podría realizarse hoy en régimen de internado o de cooperativa de familias y profesores que compartieran un proyecto educativo parecido a un *kibutz* escolar. Dificilmente puede extenderse más allá de algunas experiencias. Sin embargo, sí es posible crear muchas “dosposcuolas” (escuelas después de la escuela en barrios obreros y en pueblos)¹⁰. Estas tienen que ser algo más que refuerzo escolar de lo que ya se enseña en las escuelas públicas de *educación formal* para evitar el fracaso escolar. Inevitablemente lo han de tener en cuenta, pero desde la aspiración a introducir las claves milanianas de estudio alternativo.

Estas “doposcuolas” pueden aliarse con los movimientos de *educación no formal* en barrios y pueblos o crearlos allí donde no existan.

⁹ Sobre la concepción de la laicidad y los fundamentos interculturales de su práctica, con referencia al pensamiento de Habermas sobre el tema, ver Díaz-Salazar (2008).

¹⁰ AA.VV. (1971) y Alumnos de Barbiana (1973).

La escuela oficial con sus exiguos tiempos de enseñanza no puede realizar una educación integral, ni hacer todas las actividades que requiere una buena formación de la personalidad. Por eso, le doy mucha relevancia a los movimientos de *educación no formal* de los niños, adolescentes y jóvenes de las clases subalternas.

Actualmente hay una “escuela” colectiva a pleno tiempo que es la que más influye en las personas escolarizadas y en el público. Me refiero a la *educación informal* que llevan a cabo de forma subrepticia la publicidad, las redes sociales, los videoclips, los *influencers*, las *celebrities* de la música y los deportes, las televisiones, las películas, los centros comerciales¹¹. Todo este mundo es el sucesor de la prensa deportiva y el ocio recreativo consumido por los jóvenes obreros en la época de Milani, que éste criticó con suma dureza y a los que opuso la escuela popular vespertina y, posteriormente, la escuela a pleno tiempo. La concibió como contrafuegos a los opios del pueblo. Ahora tienen nuevas características, pero cumplen la misma función.

El reto que tenemos es cómo hacer *una educación informal alternativa y contrahegemónica*, qué espacios liberados construir, qué movimientos de “guerra de guerrillas” audiovisuales tenemos que crear. En este campo se juega en gran medida el futuro antropológico de los seres humanos en un mundo hipertecnológico dominado por el gran capital en tiempos de *tecnofeudalismo* y de *capitalismo de vigilancia* (Varoufakis: 2024 y Zuboff: 2020).

3. LA CONCEPCIÓN MILANIANA DE LA ESCUELA INTERNACIONALISTA Y PACIFISTA

Milani defendía un tipo de escuela que toma partido por los últimos y no sólo en Italia, sino en el mundo. La frase central en la pared del cuarto en que los estudiantes trabajaban era *I CARE* (“me interesa”,

¹¹ Para conocer un excelente análisis de esta realidad y de sus implicaciones para los mundos de la enseñanza y la educación, ver Illescas: 2015 y 2019.

“me importa”). Los medios de educación para la visión y acción internacionalista eran lectura de periódicos, el aprendizaje de idiomas, las estancias de trabajo en países extranjeros. No leer el periódico en la escuela se consideraba una prueba de lo poco que valía para la vida.

En *Carta a una maestra* hay bastantes párrafos del internacionalismo de la escuela de Barbiana. En ella se afirma:

“contra los clasistas como vosotros, contra el hambre, el analfabetismo, el racismo, las guerras coloniales”. “Gianni es desgraciado porque no sabe expresarse; afortunado él, que pertenece al gran mundo. Hermano de toda África, Asia y América Latina. Conocedor desde dentro de las necesidades de la mayoría” (p. 103 y 114).

En *Carta a los jueces*, Milani expone una crítica de la idea nacional de Patria y propugna una concepción internacionalista de ella: “También la Patria es un ídolo si se la adora [...] Enseño a mis chicos que las fronteras son conceptos superados” (Milani, 2023, p.231 y 233). Esta visión milaniana anticipa la visión de Edgar Morin en su libro *Tierra-Patria*. En *Carta a los capellanes castrenses* se muestra rotundo en este tema:

“Si vosotros tenéis el derecho de dividir el mundo en italianos y extranjeros os diré entonces que, en vuestro sentido, yo no tengo Patria y reclamo el derecho de dividir el mundo en desheredados y oprimidos de una parte, privilegiados y opresores de la otra. Unos son mi Patria, los otros mis extranjeros”. (Milani, 2023, p. 206)

Esta visión la relaciona con las guerras entre naciones y la difusión del belicismo en defensa de la patria:

“Oremos por esos infelices que, envenenados sin culpa suya por una propaganda de odio, se han sacrificado solo por el equívoco ideal de Patria, pisoteando, sin darse cuenta, cualquier otro noble ideal humano” (p. 214).

En este texto hay una visión profética e iluminadora de un mundo en el que se haya superado la estrecha mirada del nacionalismo patriótico e incluso de la unión de naciones en un continente privilegiado:

“Nuestros hijos se reirán de vuestro concepto de Patria, como todos nos reímos de la Patria Borbónica. Nuestros nietos se reirán de Europa” (p. 209).

Este internacionalismo influye en una concepción de la escuela pacifista. En un apartado de *Carta a una maestra*, titulado *Pacifista*, los alumnos de Barbiana escriben lo siguiente:

“Pero a mí, al extranjero a matar campesinos no me llevareis (...) Usted [la maestra] me resulta mucho más extranjera. Pero esté tranquila, por desgracia me han educado pacifista” (p. 109-110).

Milani se declaró pacifista en la *Carta a los jueces*:

“Hasta ahora he evitado hablar como si fuera un no-violento. Personalmente lo soy. He tratado de educar a mis muchachos así” (Milani, 2023, p. 237).

En la escuela de Barbiana la historia de las guerras se hacía desde el pacifismo y la dominación de clase. Se mostraba que “los ejércitos marchan a las órdenes de la clase dominante” y son clasistas al estar formados por

“los agricultores y los obreros; es decir, la gran masa del pueblo italiano que nunca ha estado en el poder (...) No puedo dejar de advertir a mis muchachos que sus infelices padres han sufrido y hecho sufrir en la guerra para defender los intereses de una clase reducida ¡de la que ni siquiera formaban parte!” (Milani, 2023, p. 230-231).

En esta escuela se promovía la soberanía de la conciencia, porque “la obediencia ya no es una virtud” (Milani, 2023, p. 237). Se mostraban los efectos nocivos de las guerras y se sostenía que ya no existían guerras justas. Se denunciaban los hechos cometidos por Italia en su guerra contra Etiopía y se criticaba el tipo de escuela que formaba ciudadanos obedientes:

“Los etíopes eran mejores que nosotros. Que íbamos a quemar sus chozas con sus mujeres y sus hijos dentro mientras que ellos no nos habían hecho nada. Aquella escuela cobarde (...) preparaba millones de soldados obedientes a las órdenes de Mussolini (...)”. “Que los italianos usaron gas en Etiopía es un hecho sobre el que es inútil cerrar los ojos (...) Aquellos oficiales y soldados obedientes que arrojaban

barriles de iperita [gas mostaza] son criminales de guerra y aún no han sido procesados” (Milani, 2023, p. 233 y 235).

En Barbiana también se enseñaba la vida y la acción de Gandhi, especialmente las formas gandhianas de acción directa no violenta.

4. ESCUELAS PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y EL ACTIVISMO CIUDADANO

El internacionalismo y el pacifismo milanianos tienen que ser reactivados poniendo en el centro del quehacer escolar a los “condenados de la Tierra” (Fanon: 2011; Díez Prieto: 2020). Los libros de Francesco Gesualdi, uno de los primeros discípulos de Milani, en el Centro *Nuovo Modello di Sviluppo*¹², coordinado por él, son imprescindibles para un tipo de escuelas internacionalistas que sepan relacionar la explotación en los países del Sur y el bienestar en los países enriquecidos: “Todo lo que comemos tiene dentro un poco de su sudor analfabeto” (Escuela de Barbiana, 2017, p. 44).

Educar para la ciudadanía global e iniciar a la práctica del activismo ciudadano desde la infancia son dimensiones constitutivas de una *escuela partisana*. Al igual que en la escuela de Barbiana, ahora los niños, adolescentes y jóvenes necesitan aprender que el mundo no es Occidente y superar el horizonte reducido del nacionalismo y del patriotismo (Díaz-Salazar, 2020b).

La escuela ha de lograr que los estudiantes *piensen, sientan y actúen* como internacionalistas y pacifistas. En *Experiencias Pastorales* (1958), Milani afirma: “No veremos aflorar santos, mientras no formemos jóvenes que vibren de dolor y de fe al pensar en la injusticia social” (p.174). Casi una década después (1966), Ernesto Che Gue-

¹² Algunos se han traducido en España. Ver Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1995 a y b, 1996, 1997, 1998 ,2007, 2008; Gesualdi(2005, 2009). Ver la web <https://www.cnms.it/index.php>

vara escribió en la *Carta de despedida a sus hijos*: “sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquiera en cualquier parte del mundo” (Che Guevara, 2019, p.316).

Una de las acciones centrales para impulsar *centros escolares internacionalistas* es aprender la conexión entre explotación laboral y medioambiental en los países empobrecidos del Sur y el “modo de vida imperial” en los países enriquecidos (Brand y Wissen, 2019). A la vez, será conveniente dar a conocer las iniciativas de consumo responsable, comercio justo y boicot a empresas multinacionales y también a nuestras empresas nacionales que explotan a inmigrantes para suministro de alimentos que comemos cada día y exportamos a Europa.

Establecer redes entre escuelas españolas y escuelas africanas, asiáticas y latinoamericanas es un quehacer escolar muy interesante y, además, a través de una correspondencia internacional se puede desarrollar una forma alternativa de aprendizaje de idiomas y practicar la escritura colectiva.

Las escuelas tienen que articular redes con movimientos sociales, ONG y personas que actúan en el ámbito del internacionalismo solidario, el ecologismo, el pacifismo y el feminismo decolonial. La presencia de este mundo en el ámbito escolar, tanto en el aula como fuera de ella, es un medio magnífico para la incorporación de adolescentes y jóvenes a organizaciones concretas antes de incorporarse al trabajo o a la Universidad. Como la acción es la mejor educación, pueden articularse compromisos ecosociales concretos desde la infancia en los *centros escolares*, en las *familias* y en los *barrios y pueblos*. Todo este quehacer requiere que los profesores sean o se conviertan en militantes de estas causas. Se transmite lo que se es.

Las escuelas pacifistas tienen mucho que aprender de la *Carta a los capellanes castrenses* y de la *Carta a los jueces*, así como de la metodología adoptada en la escuela de Barbiana para la enseñanza y aprendizaje de algunas asignaturas, especialmente Geografía e Historia. La realidad de las guerras, de los conflictos bélicos, del comercio de armamentos, del aumento del gasto militar, del ecocidio, caracterizan

nuestro presente y están determinando nuestro futuro. Necesitamos escuelas de “ojos abiertos”, no instituciones escolares que producen ciegos en serie con “las gafas de no ver” (*El Roto*) fabricadas con sofisticadas tecnologías presentes en las aulas.

La violencia escolar muestra la urgencia del aprendizaje de comportamientos basados en la no violencia y en los cuidados. Esto requiere la formación de personas pacificadas por dentro. La práctica de los cuidados necesita una educación de los sentimientos desde la temprana infancia. Esta tarea de “aprender a ser” está muy descuidada en los centros escolares que no preparan para la práctica de virtudes en la vida cotidiana, especialmente en el ámbito de las relaciones humana no violentas (Díaz-Salazar, 2020a).

Algunos quehaceres para la educación pacifista son los siguientes:

- Analizar “la tercera guerra mundial en pedazos” (papa Francisco) que se está desarrollando en diversos continentes.
- Tomar conciencia de la cultura del odio y de la xenofobia que se transmite en diversos ámbitos de nuestra sociedad e incentivar prácticas de no violencia y diálogo.
- Difundir una cultura antibelicista y antimilitarista.
- Estudiar la autocritica de la ciencia y la tecnología utilizada con fines bélicos a través de la construcción de armamento.
- Aprender la vida y la acción de Gandhi y otros pacifistas históricos relacionándolas con la acción directa no violenta y la desobediencia civil.
- Conocer iniciativas como *Extinction Rebellion*, *Frydais for Future* y las acciones de personas como Greta Thunberg.
- Crear el movimiento *Frydais for Future* en las escuelas.
- Incorporar centros escolares y profesores a la red de educación para la paz y escuelas para la paz.
- Conocer las propuestas internacionales para la paz (Dividendo de Paz, Diplomacia Preventiva, Resolución Pacífica de Conflictos,

acogida de refugiados, desmantelamiento de las industrias de armamento, etc).

Conocer la vida y la obra de Lorenzo Milani es una tarea pendiente en la educación española. Las instituciones universitarias en las que se forma el profesorado han de incorporar este aprendizaje. La lectura y análisis de la *Carta a una maestra* tendría que ser una actividad obligatoria en el primer curso. Estoy convencido de que el proyecto educativo milaniano tiene gran relevancia, si verdaderamente queremos construir centros escolares al servicio de la emancipación. También si deseamos impedir que estos sean agentes de reproducción de este sistema basado en una “economía que mata” (papa Francisco) y aliena desde la infancia con nuevos opios del pueblo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1971). *Doposcuola di classe. L'Esperienza di Calenzano*. Pistoia: Centro di Documentazione.
- AA.VV. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía y Ciss Praxis.
- Alumnos De Barbiana (1973). *Contraescuela*. Madrid: ZYX.
- Bellamy Foster, J. (2023). *La crítica de Marx al Humanismo de la Ilustración*. Cf. <https://jussemper.org/Inicio/Recursos/Info.%20econ/lacriticade-marxalhumanismo.html>. (consultado el 26 de junio de 2024).
- Brand, U. Y Wiessen, M. (2019). *Nuestro bonito modo de vida imperial. Cómo el modelo de consumo occidental arruina el planeta*. Cf. <https://nuso.org/articulo/consumo-modo-de-vida-planeta/>. Consultado el 24 de junio de 2024.
- Centro nuevo modelo de desarrollo (1995a). *Sobre la piel de los niños. Su explotación y nuestras complicidades*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- ___ (1995b). *Carta a un consumidor del Norte*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- ___ (1996). *Sur-Norte. Nuevas alianzas para la dignidad del trabajo*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.

- ___ (1997). *Rebelión en la tienda. Opciones de consumo, opciones de justicia*. Barcelona: Icaria
- ___ (1998). *Geografía del supermercado mundial. Trabajo, comercio y consumo en el mundo de las multinacionales*. Pamplona: Setem.
- ___ (2007). *Guía ética de las marcas. Quién hace la ropa, con quién y para quién*. Madrid: Editorial Popular.
- ___ (2008). *Norte-Sur. La fábrica de la pobreza*. Madrid: Editorial Popular.
- Che Guevara, E. (2019). *Epistolario de un tiempo. Cartas 1947-1967*. La Habana: Ocean Sur.
- Corzo, J.L. (1978). Una escuela cristiana aconfesional. La de don Milani. *Salmanticensis*, 1, 67-98.
- ___ (1981). *Lorenzo Milani, maestro cristiano*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- ___ (2004). ¿Qué cultura religiosa? *Iglesia Viva. Pensamiento crítico y cristianismo*, 220, p.8289.
- ___ (2020). La pedagogía de Milani en España e Iberoamérica. *Historia de la Educación*, 39, 337-356.
- ___ (2021). En memoria de Luis Gómez Llorente. La escuela –laica de por sí– ha de enseñar lo religioso. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 153, p.121-128.
- Díaz-Salazar, R. (2008). *Democracia laica y religión pública*, Madrid, Taurus, 2008, pg.127-160.
- ___ (2013). Pensamiento socialista y laicismo. En A. García Santestanes y M. De la Rocha (ed.), *Luis Gómez Llorente. Educación pública y socialismo*. Madrid: Catarata, p. 189-223.
- ___ (2015). ¿Reproducción o contrahegemonía? ¿Puede contribuir la Universidad al cambio ecosocial? *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 130, p. 13-26.
- ___ (2020a). Educar el ser y la acción cosmopolitas. En Id. (coord.), *Ciudadanía global en el siglo XXI*. Madrid: SM, p.81-95.
- ___ (2020b). ¿Qué decimos cuando decimos ciudadanía global? En Id. (coord.), *Ciudadanía global en el siglo XXI*. Madrid: SM, p.15-27.
- ___ (2021). *Educación y cambio ecosocial*. Madrid: PPC, 3ª ed.
- ___ (2023). El saber ver de Milani. *Iglesia Viva. Pensamiento crítico y cristianismo*, 294, 101-108.

- Díez Prieto, A. (2020). ¿Qué escuelas hay que impulsar con los empobrecidos? En Rafael Díaz-Salazar (coord.), *Ciudadanía global en el siglo XXI*. Madrid, SM, 2020, p. 153-162.
- Ellacuría, I. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid: Trotta.
- Escuela de Barbiana (2017). *Carta a una maestra*. Madrid: PPC.
- FANON, F. (2011). *Los condenados de la tierra*. Tafalla: Txalaparta.
- Fernández Enguita, M. (coord.) (2002). *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona: Cisspraxis.
- Galeano, E. (1992). *Ser como ellos*. Madrid: Siglo XXI.
- Gesualdi, F. (2005) *Por una vida sobria*. Madrid: PPC.
- Gesualdi, F. (2009). *La otra vía. Del desarrollismo a la sobriedad, programa para una economía de lo necesario*. Educar(NOS), 47-48 (monográfico)
- Glantz, P. (1987). *Manifiesto por una nueva izquierda europea*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez Llorente, L. (2000). El papel de la religión en la formación humana. *Iglesia Viva. Pensamiento crítico y cristianismo*, 202, p. 17-59.
- Illescas, J. (2015). *La dictadura del videoclip*. Barcelona: El Viejo Topo
- ___ (2019). *Educación tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en adolescentes*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Martí, M. y otros (1982). La pedagogía de Barbiana. *Cuadernos de Pedagogía*, 82, 3-29.
- Melloni, A. (2017). Introduzione, en Lorenzo Milani. *Tutte le opere. Vol. 1 y 2*. Milano: Mondadori, XI-LXX.
- Milani, L. (2004). *Experiencias pastorales*. Madrid: BAC, 2004.
- ___ (2023). *No hemos odiado a los pobres. Cien cartas en su centenario (1923-2023)*. Edición de J.L. Corzo. Madrid: Editorial Popular.
- Morin, E. (2010). *Tierra- Patria*. Barcelona: Kairós.
- Varoufakis, Y. (2024). *Tecnofeudalismo*. Barcelona: Deusto.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia*, Barcelona, Paidós, 2020.