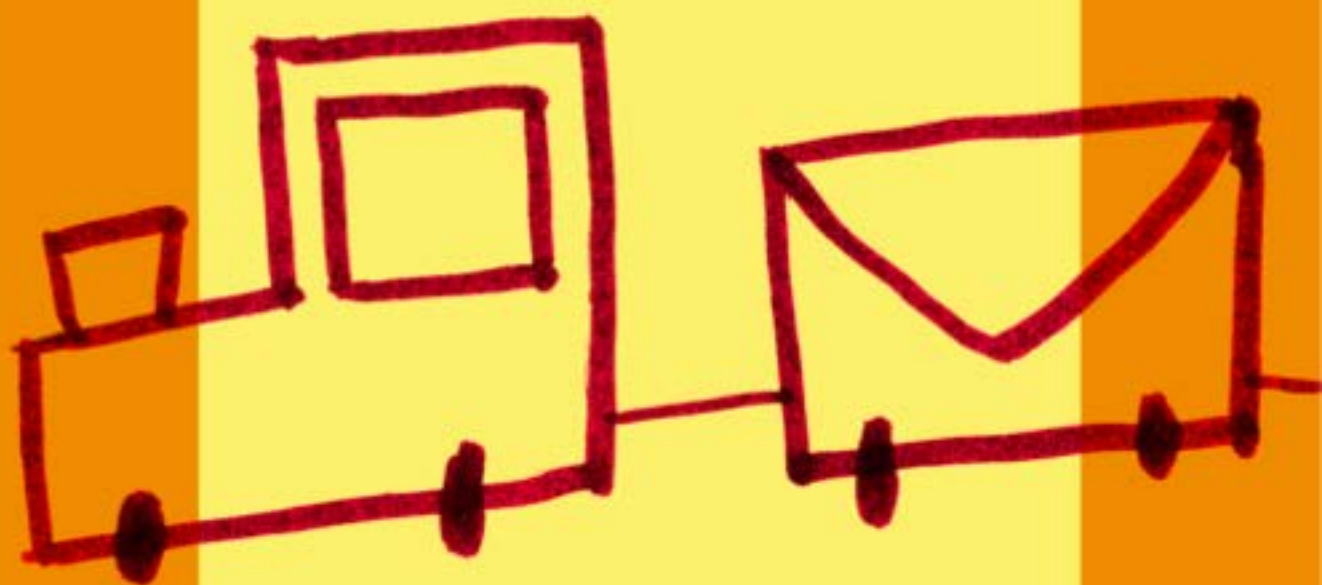


# JOSEP ALCOBÉ

## Y LA PEDAGOGÍA FREINET



SEBASTIAN GERTRÚDIX

MCEP

Josep Alcobé y la Pedagogía Freinet

# JOSEP ALCOBÉ Y LA PEDAGOGÍA FREINET

SEBASTIÁN GERTRÚDIX

MCEP

**Josep Alcobé y la Pedagogía Freinet**  
Sebastián Gertrúdx

Edita: MCEP  
San Fernando 72, P 4. 3º  
39010 Santander. Cantabria  
mcepcantabria@gmail.com

Diseño y Edición:  
Taller El Patio de mi casa que es particular,  
cuando llueve se moja como en casi todos los sitios  
Portada: Javier Enríquez

Depósito Legal:  
ISBN: 978-84-612-3794-4  
Imprime: Copicentro. c/ Bonifaz 9. Santander  
14 de abril de 2008

El MCEP está a favor de la circulación del conocimiento y de la producción intelectual, permitiendo, por tanto, la copia y distribución de los contenidos al ponerlos bajo copyleft.

Se permite la copia y distribución de los contenidos de este Dossier, siempre y cuando se haga constar el título, la autoría y la fuente; se respete su literalidad; no se use con fines lucrativos, y se informe claramente de los términos de esta licencia.

## Prólogo

*Escribir, aunque sean un par de cuartillas, sobre Josep Alcobé ha sido siempre para mí una tarea un tanto ardua como ya me ocurriera allá por el 2000 cuando el MCEP editó el libro "Josep Alcobé" en su memoria; la relación escrita con Josep siempre se me dio mejor cuando había que escribir sobre nuestro grupo, sobre la Pedagogía Freinet en la que la discusión ideológica y organizativa estaba a flor de piel. Únicamente la petición que el compañero Sebastián -con sus razonamientos incluidos- me hizo al hablar de la edición de este trabajo consiguió vencer mi resistencia y empezar a recordar. Trataré de poner de relieve algunos retazos de lo que viví con él, de lo que a mi entender supuso su trabajo con nosotras y nosotros, la gente del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.*

*Josep Alcobé dentro del movimiento Freinet moderno (desde 1969 en adelante) presentaba y en algunos casos representaba distintos roles y, en los que por suerte para mí, tuve una relación bastante directa si empezamos cronológicamente con su presencia en el Primer Encuentro Peninsular celebrado en Santander en el verano del 69, donde conocimos en directo la versión de los exiliados. Allí estuvo un Alcobé joven lleno de vida y con unas ganas locas por poder volver a dedicarse a la docencia en su tierra, de ponerse a practicar las "Técnicas Freinet", de trabajar con otra gente, de hablar... Pero el gran salto de su trabajo entre la gente mecepera será posterior, será cuando vuelva definitivamente a Barcelona, a trabajar como maestro y consecuentemente como divulgador de la Pedagogía Freinet. Ese será el papel en el que le hemos conocido, este será el trabajo que realizó entre nosotras y nosotros de una forma total, exhaustiva, completa y sin resquicios. No dejaba hueco para nada. Todo lo llenaba. Todo lo hacía. ¡Incluso las fotos! Era tal su afán de llenar, de completar el trabajo que captaba cualquier momento con su cámara (en el Congreso de Huelva fue espectacular su trabajo con el obturador).*

*Hay varios aspectos de su personalidad que me parecen dignos de destacar: desde la paciencia que tenía en las explicaciones, en los razonamientos con los compañeros y compañeras hasta aquella educación (seguramente a la antigua usanza) que siempre manifestaba; pero desde luego lo que más me parece interesante resaltar es su militancia política. Josep Alcobé era un hombre de izquierdas en el sentido clásico y amplio de la palabra, pero sobre todo era un comunista visceral y ejercía de ello. Esta militancia, esta idea de extender la "Pedagogía Freinet" como una manifestación o como una parte del marxismo (hay que tener en cuenta que el propio Freinet en sus primeros tiempos fue un militante del PCF), fue una de las causas por las que Josep y yo tuvimos un buen número de "encontronazos dialécticos" como se puede ver en la colección de "Colaboración" de la que ambos fuimos ardientes defensores. Nos unía el fin aunque algunas veces no los medios. Nunca se cansaba. Él seguía, planteando diferentes opciones, estrategias para la divulgación y adecuación a los tiempos del pensamiento freinetiano. Desde posiciones organizativas centralizadas hasta análisis no marxianos; desde el materialismo dialéctico como "verdad" del análisis de la Pedagogía Freinet hasta la aceptación, no le quedaba más remedio que reconocer la realidad, del "pasotismo" en la estructura organizativa que llenó muchas discusiones dentro del MCEP, y que Josep combatía con todas sus fuerzas.*

*Josep miraba en el espejo del ICEM, veía la "Pedagogía Freinet" a través de la lente del movimiento francés, de su poderío, de su entrismo en el entramado administrativo de la educación en Francia, y como no, de su perfecta organización y estructura jerarquizada. Mientras, aquí, en el MCEP mirábamos más con un catalejo hacia Italia, hacia el MCI con su heterodoxia freinetiana y su materialismo "gramsciano". Nos interesaba más la influencia en los Ayuntamientos, en los pueblos que en el propio MEC. Discutíamos más de la lógica matemática y del cuerpo que del dibujo libre. Es en el plano organizativo donde tuvimos, algunos, las mayores discusiones con Josep; él concebía la organización como un ente estructurado y dispuesto a responder al unísono y al momento, un cuerpo homogéneo y compacto. La realidad del MCEP había sido y en parte*

*todavía duró mucho tiempo totalmente lo contrario: el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular era una suma de organizaciones cada una con sus peculiaridades, cada una con sus diferencias. Éramos una organización "asamblearia" hasta la saciedad y antiburocrática hasta la ineficacia, ¡pero éramos eso! y ¡menos mal! Esa es una de las razones por las que el MCEP, a diferencia de la mayoría de organizaciones pedagógicas que surgieron el final de la década de los setenta, se ha mantenido y se mantiene en el desierto pedagógico de la actualidad.*

*Recordando viejos clichés, todavía tengo fresco en la memoria el homenaje que se le hizo en el VIII Congreso del MCEP, en Málaga en 1981, con el puño en alto cantando la Internacional como un "joven revolucionario" y con la paloma picassiana en la otra mano. Fue uno de los momentos de mayor "resplandor" de Josep. El trabajador incansable, el viejo compañero que fustigaba cualquier "desvarío" tanto organizativo como teórico, era agasajado, homenajeado por una multitud de jóvenes profesionales de la enseñanza que le reconocían como maestro. Como igual, pero mayor. Josep fue muy feliz en ese congreso. La gente del MCEP también.*

*Para terminar es imprescindible recordar la importancia que Josep daba al trabajo de difusión de las ideas. El papel de Josep como divulgador de la "Pedagogía Freinet", está en este libro que Sebastián ha conseguido reunir no sin un ímprobo esfuerzo dadas las circunstancias y los medios con los que Josep escribió. Unos años después de que Josep nos dejara seguimos su estela y continuamos su trabajo.*

*Gracias Josep Alcobé.*

*Enrique Pérez Simón  
MCEP de Cantabria*

## Presentación

*Con la muerte de Josep Alcobé desaparece el miembro más antiguo de aquel grupo de maestros que a finales de los años veinte del siglo pasado y durante la Segunda República Española formaron parte del grupo Batec e introdujeron las técnicas Freinet en nuestro país. Fue uno de los componentes más jóvenes en el momento de la creación del grupo y trabajó muy poco tiempo en la escuela por culpa del estallido de la Guerra Civil. Sin embargo, ya desde su época de estudiante se significó (influido por la personalidad política y pedagógica de Josefa Uriz Pi, directora de la Escuela Normal femenina) por la defensa de una sociedad más justa, una escuela más digna para las clases populares y unas mayores posibilidades para el acceso de dichas clases a la cultura.*

*En la España del primer tercio del siglo XX el pueblo trabajador vivía en unas condiciones inaceptables, por eso, la llegada de la Segunda República supuso un revulsivo que ilusionó a las capas populares y promovió unas importantes mejoras en todos los aspectos de la vida y, particularmente, en la educación.*

*Los miembros del grupo Batec acogieron con entusiasmo las nuevas propuestas animados por las ideas pedagógicas que promovía la Institución Libre de Enseñanza (con personalidades tan significativas como Manuel Bartolomé Cossío y Giner de los Ríos) y las técnicas de trabajo escolar que venían de Francia (un maestro de escuela rural, Célestín Freinet, estaba modernizando la práctica escolar al introducir la imprenta en el aula y convertir así a sus alumnos en productores y editores de textos).*

*La Institución Libre de Enseñanza valoró siempre el trabajo escolar de una forma muy positiva, poniendo a los maestros a la misma altura que los profesionales de otros niveles educativos. Estas pala-*

*bras de Manuel Bartolomé Cossío son un claro exponente de su pensamiento respecto de los maestros de primera enseñanza:*

“No comparéis al catedrático y al maestro de escuela con el ingeniero y el sobrestante, o con el arquitecto y el maestro de obras; porque no existe analogía entre uno y otros. El sobrestante, el maestro de obras, el contra maestro, son etapas subalternas, grados inferiores, suspensiones, tal vez, de desarrollo en un proceso que conduce, como último término, al ingeniero y al arquitecto. No cumplen aquéllos función independiente; son simples órganos preparadores, ordenadores, ejecutores, meros cumplidores, en suma, de aquel particular fin que en el total de la obra tienen asignado; y subordinados quedan, por tanto, al creador y director de la obra entera ingenieril o arquitectónica. Pero el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático; porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo. Comparadlos, pues, si queréis con el labrador que cuida el vivero y con el que atiende a los árboles hechos, ya veréis que no existe aquí tampoco, no puede existir, esa pretendida subordinación ni orden jerárquico entre los distintos períodos de la obra educadora.<sup>1</sup>”

*Por otro lado, el maestro Célestin Freinet y sus técnicas proporcionaron a los miembros del grupo Batec una gran cantidad de herramientas y recursos para la práctica escolar.*

*No nos hemos de extrañar, por tanto, de que la renovación pedagógica de aquellos años haya quedado ligada en gran medida a la Institución, por un lado, y a Célestin Freinet y su imprenta escolar, por otro.*

*La Guerra Civil y el exilio acabaron con todos los proyectos de mejora escolar y social en España, no obstante los maestros del grupo Batec que sobrevivieron a la contienda -la mayoría represaliados y separados de la escuela, otros en el exilio- continuaron manteniendo el espíritu de renovación, aunque muchos no volvieron a ejercer. Jo-*

---

<sup>1</sup> Del Folleto “El maestro, la escuela y el material de enseñanza”, pág. 40-41. Ediciones de la Lectura.



*sep Alcobé es un buen ejemplo. En el exilio no volvió a trabajar de maestro (si exceptuamos un corto periodo en la República Dominicana, como director del instituto Hostos), pero su corazón conservó siempre el latido pedagógico. Por eso, cuando tuvo la oportunidad, reingresó al magisterio y dedicó sus mejores esfuerzos a la recuperación y propagación de aquellas técnicas y aquel espíritu renovador que quedaron en suspenso en 1939. Tarea ésta que continuó desarrollando con más dedicación todavía después de su jubilación, con lo cual se fue convirtiendo en una referencia imprescindible de la pedagogía Freinet y en un nexo de unión entre todos los movimientos freinetianos (en España representados fundamentalmente por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular).*

*No ha dejado mucha obra escrita; a Josep le gustaba más participar en jornadas, congresos, escuelas de verano... No era de encerrarse en un despacho y escribir. No obstante, hemos recuperado algunos artículos en los que podemos ver reflejado su pensamiento educativo, sus preocupaciones básicas y también algunas propuestas de trabajo en el aula que, debidamente actualizadas, mantienen toda su vigencia. Su "diccionario" de clase, por ejemplo, puede ser introducido en el ordenador y trabajado informáticamente, de la misma manera que el propio ordenador puede sustituir y completar el trabajo de la imprenta. En un libro como este no podía faltar una referencia a la vida de Josep, a su trayectoria personal y a la vida del exilio. Su amigo Josep Barrull nos habla de su época de estudiante, de su carácter reservado y de su gran responsabilidad. El mismo Alcobé dejó escritas a mano unas notas en las que repasa su vida, sobre todo a partir de la salida del país por culpa de la guerra.*

*En todos los artículos de Josep recopilados vemos una gran preocupación por el aprendizaje de la lectura. Preocupación que ha caracterizado siempre –actualmente también– a los maestros que trabajamos con técnicas Freinet, pues es éste un aprendizaje que abre las puertas a todos los demás. Aún hoy día la mayoría de los alumnos acaban la educación obligatoria sin saber leer correctamente aunque sean capaces de dominar la combinatoria. La verdadera lectura, la que nos permite atribuir significado a los signos gráficos, es*

*un aprendizaje continuo, que se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida. Esto, claro está, si seguimos leyendo, porque las personas que no practican la lectura con regularidad acaban convertidas en analfabetas funcionales.*

*Nos parece, además, que sus artículos son todavía actuales, dado que no ha habido aún nada nuevo que supere las propuestas de la pedagogía Freinet en la línea de la metodología natural.*

*El constructivismo, si analizamos las propuestas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky<sup>2</sup>, no supone un avance en el terreno del aprendizaje de la lectura, aunque en algún momento pueda dar esa impresión. No es este el momento ni el lugar para debatir sobre este tema, pero la teoría y la práctica que conocemos del constructivismo no dejan de partir del aprendizaje de la combinatoria para la enseñanza de la lectura. Por otro lado, han sido los propios constructivistas quienes se han esforzado en separar ambas metodologías, como si quisieran sacudirse cualquier influencia freinetiana. Es difícilísimo encontrar en sus propuestas, tanto metodológicas como bibliográficas, alguna referencia a la pedagogía Freinet y la metodología natural.*

*Todos sabemos que la lectura es un problema en nuestro país pues, a pesar de ser uno de los que más libros publican, es también uno en los que se lee menos de Europa; y aunque este problema, como todos los que son graves, no tiene una única causa, no es menos cierto que los errores que se cometen en el periodo de aprendizaje provocan un rechazo generalizado hacia la lectura por parte del alumnado.*

*Afortunadamente hay experiencias llevadas a cabo por compañeros y compañeras en sus aulas, y por otro lado, pedagogos como Jean*

---

<sup>2</sup> *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Editorial Siglo XXI. México, 1993.

*Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (Compiladoras). Editorial Siglo XXI. México, 1986.

*Foucambert y Frank Smith<sup>3</sup> entre otros, que han profundizado en la línea correcta del aprendizaje de la lectura. Se trata de un proceso tan ligado a la vida y al entorno vital del niño y de la niña que no se puede comercializar en dosis calculadas de cartillas de lectura. Es un camino que se ha de recorrer de una manera original por el profesorado y el alumnado, sin que medie ninguna propuesta preestablecida: ni sistematización, ni graduación artificial. Pero claro, esta práctica metodológica no da dinero y por eso sufre el rechazo frontal de las editoriales y demás comerciantes de la enseñanza. Así es como nos encontramos en este laberinto de métodos y propuestas que a duras penas consiguen que niños y niñas lleguen a descodificar, creándoles graves problemas de comprensión e imposibilitando el acceso a una lectura rápida y eficaz.*

*Estamos convencidos de que los artículos de Josep servirán para hacernos reflexionar sobre la lectura y nos ayudarán a encontrar soluciones que vayan en la dirección correcta, que no es otra que partir del lenguaje y de los intereses de nuestro alumnado.*

---

<sup>3</sup> De Jean Foucambert: *Cómo ser lector*. Ed. Laia/Cuadernos de Pedagogía (1989); *Question de lectura*. Ed. Retz/AFL (1989).

De Frank Smith: *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Ed. Aiqué (1994); *Para darle sentido a la lectura*. Ed. Aprendizaje Visor (1997); *Comprensión de la lectura*. Ed. Trillas (1998).

## Algunos datos sobre su vida

*Josep Alcobé Biosca nació en Cervera, provincia de Lleida, el 19 de octubre de 1911 y murió en Barcelona el 27 de mayo de 1999.*

*Cuando aún era muy pequeño, sus padres, Vicente Alcobé i Biosca - que trabajaba en el ferrocarril como maquinista- y Teresa Biosca i Durán, se trasladaron a Lleida.*

*Su formación primaria la llevó a cabo en el "Liceo Escolar", una institución escolar privada, de carácter republicano y laico, dirigida por la familia Godàs, que realizaba una enseñanza innovadora.<sup>4</sup>*

*Cursó el bachillerato en el instituto de la ciudad y después estudió en la Escuela Normal de Magisterio, también de Lleida, siguiendo el plan de 1914. El propio Josep escribió lo siguiente sobre sus primeros años y sus estudios:*

Pertenezco a la clase obrera. Mis abuelos eran, uno peón ferroviario y, el otro, herrero. Mi padre también era ferroviario, maquinista, y mi madre, ama de casa. Los primeros años de mi vida los pasé en Cervera, donde nació el 19 de octubre de 1911. No tengo apenas recuerdos de aquellos tiempos. Lo que sí sé es que me llevaron a un parvulario regentado por unas monjas y me tuvieron que sacar porque me impresionaron mucho las continuas referencias que hacían sobre los sufrimientos del infierno. Cuando tenía cinco años trasladaron a mi padre a Lleida. Allí me matricularon en la escuela de los ferroviarios, pero me sacaron porque el ambiente no era nada educativo; a veces se producían peleas a la salida e incluso alguna vez habían aparecido navajas. Entonces me inscribieron en el "Liceu Escolar", dirigido por un maestro progresista, de "Juventut Republicana", Frederic Godàs. Allí avancé bastante y llegué hasta la última clase de primaria con el maestro Sabaté, que había trabajado antes en las escuelas fundadas por Ferrer y Guardia. Con solo nueve años entré a es-

---

<sup>4</sup> El "Liceu Escolar" de Lleida fue fundado en 1906 por Frederic Godàs i Legido. Tuvo como importantes colaboradores a Humbert Torres y Antoni Sabaté i Mur. La institución desapareció en 1938, cuando las tropas franquistas bombardearon el edificio y mataron a cuarenta de sus alumnos.

tudiar bachillerato, haciendo ingreso y el primer año libre, de modo que a los quince años tenía ya el título de bachiller. A pesar de la ilusión de mi padre por darme la carrera de ingeniero, me hizo estudiar magisterio.<sup>5</sup>

*Acabó la carrera en 1932 y ya como estudiante conoció y participó en algunas actividades del grupo Batec. También en Magisterio conoció a Teresa Uriz i Pi, profesora y militante comunista, que ejerció una gran influencia sobre él.<sup>6</sup>*

*Una vez acabada la carrera, en un primer momento -por mediación de su padre- pensó trabajar como administrativo en las oficinas del ferrocarril, pero al aprobar las oposiciones en 1933, en las que obtuvo la nota más alta de todos los aspirantes, decidió incorporarse a la escuela después de una breve estancia en las oficinas.*

*En diciembre de 1933 tomó posesión como interino de una plaza en Corbins, localidad cercana a Lleida, donde coincidió con Lluís Clavel, uno de los miembros más activos del grupo Batec. Cesó como interino en dicha localidad el 14 de octubre de 1934, por incorporarse a ella el propietario definitivo. Sin embargo, y dado que podía elegir escuela por haber obtenido el primer puesto en las oposiciones, el 13 de noviembre del mismo año, tomó posesión de una plaza en la Escuela Aneja de la capital y en ella estuvo ejerciendo hasta el 6 de septiembre de 1937, en que se incorporó a filas como miliciano de la cultura. Ingresó en la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) el 24 de agosto de 1933 y en 1935 asiste en Madrid al Congreso Nacional del sindicato, como delegado de Lleida siendo nombrado miembro del Comité Nacional para la región del Nordeste (Cataluña, Aragón y Baleares), cargo que conservó hasta que marchó al exilio.*

---

<sup>5</sup> De unas notas escritas a mano encontradas entre su documentación.

<sup>6</sup> Josefa Uriz, nacida en Badostain (Navarra), llegó a Lleida el año 1921, con 38 años de edad, para ocupar la plaza de profesora numeraria de Pedagogía. Mujer innovadora en sus clases y comprometida con los humildes. Josep sentía por ella una gran admiración y a su muerte escribió un artículo en el que, entre otras cosas decía: "En su vida profesional y desde los cargos que ocupó en la Escuela Normal siempre tuvo una actitud clara de ayuda y animó todas las iniciativas culturales posibles: misiones pedagógicas, teatro, conferencias. Y en su vida personal, participaba en todo aquello que tenía un definido sentido obrero y avanzado. En los momentos difíciles, nunca faltaba su ayuda o su presencia".

*Durante el "Bienio Negro" de 1934-35 formó parte de un secretariado clandestino del sindicato que tenía como misión principal la de ayudar a los compañeros reprimidos, perseguidos o apresados. En plena guerra participó en una reunión, en las trincheras de Madrid, del Comité Nacional del sindicato y en ella se le encarga la organización de las Milicias de la Cultura del X Cuerpo del Ejército: servicio de alfabetización y de promoción cultural de los soldados y de formación de cuadros militares medios.<sup>7</sup>*

*Fue uno de los fundadores de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet y asistió al primer Congreso celebrado en Lleida en 1934; también tomó parte activa en el segundo, celebrado en Huesca, al año siguiente. El tercero, que debía tener lugar en Manresa en julio de 1936, no se llegó a realizar por el estallido de la Guerra Civil.*

*Participó con otros compañeros en el proyecto de las "Misiones Pedagógicas", concretamente en la de Artesa de Segre y otros pueblos de la provincia, del 30 de marzo al 1 de abril de 1934.<sup>8</sup>*

*Durante la Guerra ocupó cargos de responsabilidad, como el de director de la Escuela Aneja a la Normal de Magisterio de Lleida, director "político" de la misma Escuela Normal de Magisterio e inspector del Frente de las Milicias de la Cultura del Ejército del Este.*

*Un compañero suyo de magisterio, Antoni Llardén, al que entrevistamos, nos aseguró que el día 19 de julio de 1936, un grupo de maestros repartieron un manifiesto, escrito por Josep Alcobé y dirigido a los soldados de Lleida, en el que se decía que el alzamiento era una maniobra fascista de los militares contra el pueblo trabajador.<sup>9</sup> Esta misma persona comentó que Josep fue teniente de alcalde del ayuntamiento de Lleida, siendo alcalde Félix Lorenzo Páramo.*

*La derrota de la República provocó la muerte y el exilio de muchos maestros comprometidos con un proyecto pedagógico y social pro-*

---

<sup>7</sup> Informaciones del propio Josep a la revista de los maestros franceses *Amis de Freinet*, nº 32, junio de 1980 (en francés, en el original).

<sup>8</sup> Las misiones pedagógicas (1931-1936). Editado por la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes. Madrid, 2006.

<sup>9</sup> Confirmado también por Josep en *Amis de Freinet*, nº 32, junio de 1980: "La sublevación militar me sorprende cuando me reunía con algunos camaradas en el Pirineo aragonés. La imprenta de gelatina me sirvió para imprimir las proclamas del gobierno legítimo de la República, proclamas que distribuimos entre las fuerzas militares que habían tomado la calle".

*gresista. Josep Alcobé marchó a Francia donde fue internado en el campo de concentración de Saint-Cyprien:*

Allí me incorporé a una tienda ocupada por intelectuales y profesores y participé en la confección manual de un periódico del que repartíamos 30 copias quincenalmente, dirigidas a las personalidades e instituciones francesas, inglesas y americanas con la finalidad de conseguir apoyo y ayuda para los republicanos españoles.

Los maestros ingleses me ofrecieron la posibilidad de ir a Inglaterra, pero a mi llegada a París el sindicato me reclamó para organizar la evacuación de cuadros para América. Permanecí, pues, en París trabajando clandestinamente, pero al estallar la Segunda Guerra Mundial se nos dio la consigna de huir y yo me dispuse a viajar a Inglaterra. Pero la policía de Dieppe me rechazó y me dirigí a Montauban, donde conocía una mujer española. Ella me encargó la enseñanza de los niños refugiados de Lavilledieu. Allí estuve durante un año hasta el momento en que fui inscrito en una lista de emigración para viajar en un barco hasta Santo Domingo. En el puerto del Havre nuestro barco se unió a un convoy que hacía escala en un puerto inglés. Afortunadamente partimos durante la noche, pues al día siguiente por la mañana, el puerto fue bombardeado por los alemanes.<sup>10</sup>

*En Santo Domingo trabajó de peón en el campo recolectando maíz, cacahuetes, hasta que con otros compañeros fundó y dirigió un instituto politécnico de ciencias normalistas, llamado "Hostos", en la ciudad de Santa Cruz del Seibo, desde septiembre de 1940 hasta el año 1943.*

*Después marchó a Venezuela, donde llegó el 30 de noviembre de 1944 y allí adquirió la nacionalidad por "naturalización", el 3 de febrero de 1955. En este país trabajó en diversas empresas no relacionadas con la enseñanza, aunque durante algún tiempo alternó estos trabajos con el de dar clases en academias como la "Norte" y la "Chacaito". De una forma o de otra nunca dejó de tener contacto con compañeros maestros interesándose por todo lo que estaba relacionado con la renovación pedagógica.*

---

<sup>10</sup> "Amis de Freinet", nº 32, junio de 1980.

*Luego de una estancia en Andorra, desde donde contactó con los maestros españoles interesados en las técnicas de la pedagogía Freinet, se instaló en Barcelona y solicitó su reingreso al Cuerpo de Profesores de EGB, el cual se hizo efectivo en junio de 1973. En septiembre del mismo año ocupa una plaza en el Colegio Nacional "Salvador Mas Rovira", en la localidad de Vallirana, perteneciente al partido judicial de Sant Feliu de Llobregat.*

*En enero de 1975 se adhiere a la "Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta en la Escuela" (ACIES).*

*Se jubila en septiembre de 1977, siendo profesor del Colegio Nacional "Lepanto" de Barcelona.*

*Después de su jubilación continuó colaborando con los Movimientos de Renovación Pedagógica, y más concretamente con el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), heredero de ACIES, formado por los seguidores más comprometidos con la pedagogía Freinet y del que fue Presidente de Honor desde el XIX Congreso Extraordinario, celebrado en Madrid, el 18 y 19 de enero de 1992.<sup>11</sup>*

*También colaboró con Rosa Sensat, institución a la que donó su biblioteca pedagógica.<sup>12</sup>*

*Participó de manera muy entusiasta en la organización del primer Batec después de la Guerra Civil, celebrado en Torrente de Cinca (Huesca), el 28 de marzo de 1981 y en el segundo (primero que se hacía en Cataluña después de la Guerra), celebrado en Soses el 16 de mayo de 1982.*

*En el ámbito internacional participó en diversos encuentros de educadores y el año 1983 fue elegido Presidente de la Federación Inter-*

---

<sup>11</sup> En el punto cuarto del orden del día y a iniciativa del MCEP de Cantabria, se presentó la siguiente propuesta: "En consideración a su trabajo en pro de la Pedagogía Freinet y por la Escuela Moderna, en agradecimiento a su compañerismo y ejemplo para todos los y las enseñantes, y en fin, por el cariño que todos los compañeros y compañeras del MCEP le tenemos; se nombra PRESIDENTE HONORARIO del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) a JOSEP ALCOBÉ BIOSCA compañero de siempre en la pedagogía" que fue aprobada por unanimidad.

Recogido de la revista "Al vuelo", de marzo de 1992.

<sup>12</sup> Josep legó también parte de su biblioteca al Ateneu Popular de Ponent, de la ciudad de Lleida. En dicho legado están incluidos algunos números de la revista "IN-FAN-CIA" y del "Boletín de la Escuela Moderna".



*nacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM), cargo que conservaría, de forma honorífica, hasta su muerte.*

*Algunos miembros del MCEP, en un ejercicio de memoria colectiva, recuerdan la presencia de Josep Alcobé en acontecimientos como:*

- 1969. Primer encuentro peninsular de pedagogía Freinet, Santander.
- 1981. Congreso de Málaga, donde se le tributa un homenaje, regalándole una paloma de Picasso y cantando con él "La Internacional".
- 1982. Reunión internacional de educadores Freinet (RIDEF) en Turín, Italia.
- 1983. Congreso de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM) en Colonia, Alemania, donde es elegido Presidente.
- 1984. Congreso internacional del Movimiento Freinet en Múnich, Alemania.
- 1985. Participa en la Fiesta de la Constitución organizada por el C.P. "Miguel Hernández", de Madrid, en donde se sueltan palomas de la Paz.
- 1986. Congreso "Educar para la Paz" en San Marino, Italia. Congreso del MCEP en Pola de Gordón, León. Encuentro de la RIDEF, en Dinamarca.
- 1987. Congreso del MCEP, en Almería. Encuentro de la RIDEF, también en Almería.
- 1988. Congreso del MCEP, en Madrid.
- 1989. Congreso del MCEP, en Huelva. Encuentro del "Sudoest Institute du Cooperacione Educativ (ICEM), en Francia. Congreso del Movimiento Freinet alemán en Oev, Eskenschurd, Alemania. Encuentro de educadores alemanes en Colonia, Alemania.

*En el Congreso del MCEP, celebrado en julio de 1999, se le dedicó un homenaje y según Cándido Medina, coordinador confederal del MCEP en aquellos momentos,*

Lo que más destacó es lo emotivo de las cartas que se leyeron en

nuestra asamblea final; cartas enviadas por compañeros de Italia, Madrid y la actual presidenta de la FIMEM, Teresa Flores. En la mesa hubo una silla vacía en su memoria.

Por último, se acordó escribir cartas personales para hacer un libro en su memoria, que se entregará a cada miembro del MCEP y que queremos que nos sirva para obsequiar a personas e instituciones cercanas.<sup>13</sup>

*El Ayuntamiento de Lleida, a través del Instituto Municipal de Educación, le tributó también un homenaje, el jueves 4 de octubre de 1999. En el acto intervinieron, Francesc Pané, concejal de Educación y Presidente del Instituto Municipal de Educación; Sebastián Gertrúdx, maestro, amigo personal de Josep, promotor del homenaje y autor del presente libro; Enric Vilaplana, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del Grupo Freinet de Barcelona; y Cándido Medina, en representación del MCEP.*

*Después del acto, al que asistieron un nutrido grupo de personas relacionadas con la educación y la hija de Josep, América, acompañada de sus tres hijos, se inauguró la Mediateca del Instituto Municipal, que lleva su nombre: Mediateca Josep Alcobé i Biosca. Se descubrió una placa conmemorativa que servirá como recuerdo permanente de Josep.*

*Para finalizar queremos ofrecer el testimonio de Josep Barrull Sunyer, un compañero de estudios de Alcobé, con el que mantuvo una gran amistad que se prolongó a lo largo de sus vidas. Nos concedió una entrevista al poco de morir Josep Alcobé -Barrull tenía ya 92 años- y en ella manifestaba una sincera admiración por su amigo. La conversación fue grabada en catalán y damos a conocer la traducción de la parte donde hace una referencia más específica de Josep.*

---

<sup>13</sup> El libro ya está publicado y fue repartido a los grupos territoriales del MCEP en el XXVIII Congreso, celebrado en Colmenarejo (Madrid), para que cada miembro del citado movimiento pudiese tenerlo como recuerdo de Josep.

## **Mi amigo Josep**

Yo soy de la Granadella y en mi niñez había una miseria espantosa en el pueblo. Mi hermano mayor era el "hereu" (heredero) y por eso yo me tuve que espabilar para buscar trabajo fuera de casa. Me iba a ir como peón a las obras de la carretera de la Fatarella (un pueblo de Aragón), pero mi padre, que tenía un hermano cura, consiguió que me aceptasen en los Maristas de Lleida, a trabajar y estudiar. Barría, hacía las camas, servía las mesas, ayudaba en la cocina... y el poco tiempo que me quedaba, estudiaba.

Estando en cuarto curso, mi padre tuvo una buena cosecha y me pudo pagar el internado, por lo que me convertí en un estudiante de verdad, pues ya sólo me dedicaba a estudiar.

Cuando acabé fui a estudiar magisterio y allí coincidí con Alcobé. Era introvertido, callado y no tenía muchos amigos, pero congeniamos bien entre nosotros y nos hicimos muy amigos.

Muchas veces nos sentábamos juntos en las clases. Alcobé había hecho el bachillerato en el Liceo Escolar, que era una institución educativa privada, propiedad de la familia Godàs. Era gente muy moderna en su pedagogía, tenían las ideas de la Escuela Nueva. En Lleida, aparte de las escuelas religiosas, no había casi nada y el Liceo era una institución laica con ideas abiertas que educaba en la tolerancia; y allí es donde estudió Josep.

Era un alumno brillante y dejó un buen nombre en la Escuela Normal. Tanto es así, que llegó a ser uno de los alumnos predilectos de la directora de la Escuela Normal femenina, Pepita Uriz. Con ella nos reuníamos un grupo de alumnos después de las clases, para hablar de muchos temas, pues era una mujer muy avanzada y con una gran preocupación social. En estas reuniones, Alcobé destacaba por delante de todos nosotros, con sus acertados comentarios.

Cuando acabamos la carrera, preparamos las oposiciones junto al compañero Pere García Lamolla (al que conocí en los Maristas y era también amigo común) y las aprobamos; era el año 1934. Josep sacó el número uno, Pere el cuatro, y yo saqué el dieciocho.

Cuando fuimos al reparto de plazas, Alcobé eligió Lleida y yo me fui a la Granadella porque allí tenía a mi madre, que me ponía el plato en la mesa. A la clase de las niñas vino una maestra del País Vasco, que también había ganado las oposiciones, Carolina Zavala.

Empezamos a trabajar y desde muy pronto contactamos con los maestros del grupo Batec. Un domingo al mes nos reuníamos en un pueblo y aquel día era la fiesta de la escuela. El maestro del pueblo preparaba el recibimiento de los compañeros y hacíamos una reunión con todos los padres; se explicaban los avances pedagógicos y tenían mucho éxito. Yo recuerdo haber ido a varios. En uno de ellos, en Soses, estaba Jaume Mirret y yo asistí con mi compañera Carolina, que, andando el tiempo, se convirtió en mi esposa.

Después de la guerra nos vimos varias veces en el exilio, pues los dos estuvimos viviendo muchos años en Venezuela. Allí, mi mujer y yo nos dedicamos a la enseñanza en Maracaibo y Alcobé venía a visitarnos de vez en cuando.

Cuando mi mujer y yo volvimos a España en el año 1981, continuamos la relación. Siempre fue reservado para sus cosas, pero la buena relación entre nosotros se mantuvo a lo largo de los años, hasta su muerte.

Sebastián Gertrúdx



## Mi nombre es Josep<sup>14</sup>

Así se me conoce por toda Europa, en los núcleos de maestros de la Escuela Moderna. Deseo aclarar que un educador que actúa solamente en el campo pedagógico, puede muy bien ser, un reaccionario ideológico o un simple servidor de la clase político-financiera privilegiada. No quiero que nadie me confunda.

Una vez decantada la Guerra Civil a favor de Franco, tuve que marchar al exilio para salvar la vida. Por el simple hecho de haber sido dirigente sindical de los trabajadores de la enseñanza, pertenecer al Comité Provincial de Socorro Rojo durante el Bienio Negro, miembro del Comité Nacional de la FETE por Cataluña, Aragón y Baleares, redactor político del periódico de la "Unió Socialista de Cataluña", en Lérida, primer secretario de organización local del recién creado Partido Socialista Unificado de Cataluña (PSUC), edil de sanidad de la Paheria –ayuntamiento- lleidatana, Inspector General de Milicias de la Cultura del ejército del Este, en un cuartel general donde compartí ilusiones y trabajos con Rafael Dierte, Luis Cernuda y otros escritores cuyo nombre no recuerdo, a quienes reunió y alentó el Comisario General, quien, entre otras realizaciones culturales en tiempo de guerra, editó algún libro de Pablo Neruda, mi vida corría un serio peligro si me quedaba en el país.

Después de mi salida de España, recorrí algún país de América Latina como exiliado político, gracias a la ayuda que me ofreció el SERE (Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles), pero cuando llegué a Santo Domingo, el problema fue mío. Por dejarme entrar, Trujillo se embolsó 100 dólares. Lo hice como campesino y trabajé en el campo con azada o machete en mano, pues para arar me faltaba preparación y fuerzas, cultivando maíz para el propio sustento y también para la fábrica del "generalísimo benefactor de la patria" (con minúsculas, porque el beneficio y la patria no tenían elevadas motivaciones; más bien afanes avarientos y

---

<sup>14</sup> Este texto es transcripción literal de unas notas que escribió Josep y que encontramos entre la documentación que nos entregó su hija, América.

dictatoriales, por parte de Trujillo, de garantizarse una vejez "dorada"). Las necesidades educativas del país hicieron que nos ofrecieran la posibilidad de establecer escuelas secundarias y de comercio. La colonia de "Pedro Sánchez", poblado de la provincia del Seybo, y a unos veinte kilómetros de esta población, ofreció varios profesores: Jesús Abadías, José Carreras, Luis Pérez García Lago, Pedro Artero, Justo Tur, Ricard Pons y yo. Funcionamos como una comunidad que trataba de sostenerse en un equilibrio inestable, con los ingresos posibles, muy limitados. El instituto fue posible con la ayuda del Ministerio de Educación, obtenida por el diputado Sánchez Andújar, el licenciado Joico, juez, el jefe local del Partido Dominicano y otras ayudas de simpatía como la de la poetisa Eloína Hernández, que nos echó una mano en las clases de materias más propiamente dominicanas y americanas, como historia, geografía y literatura. Esta buena amiga llegó a cedernos la confección de una hojita semanal donde ella publicaba sus versos y ensayos literarios. La hojita, en nuestras manos, se convirtió en un folleto a favor de la democracia y una clarificación de lo que era el nazismo: racista, machista y belicoso.

Aparte teníamos relación con el licenciado Heriberto Núñez, un opositor al régimen muy discreto, atento seguidor de la política, que confiaba su seguridad personal al ejercicio de su profesión de abogado al servicio de las compañías americanas azucareras. Incluso la teníamos con el Gobernador de la provincia, general de machete, analfabeto, que estampaba una firma en los escritos oficiales al ritmo de un silbido, habilidad que le había enseñado, según buenas o malas lenguas, su esposa, con mayor instrucción y extracción social.

Durante un tiempo el instituto, llamado "Hostos", fue un enlace entre los grupos españoles dirigentes situados en la capital y los colonos, que vivían siempre al día gracias a su incansable y laboriosa tenacidad. El instituto era también un lugar para recuperarse físicamente antes de partir para Cuba como lugar final o trampolín para pasar a México.

Pero el instituto no pudo subsistir. La "hojita" que merecía los plácemes de grupos de oposición esparcidos por la isla, fue hecha desaparecer por el Sr. Gobernador, a pesar de la valerosa y arriesgada defensa que realizó Eloína; las charlas que solíamos dar en el club local sobre el carácter de la dominación tradicional española y la situación internacional nos llevó a un vacío de asistencia. El capitán y único tripulante restante de las charlas culturales que se hundió con la nave, fui yo.

Marcado por mi significación política, partí para la capital, hasta que unos veinte días después me ofrecieron un puesto en Santiago de los Caballeros, en la oficina de representaciones farmacéuticas, que llevaba Don Fausto Guzmán Cabrera, que más tarde pagó por sus ideas liberales.

Con el tiempo hube de buscar un nuevo país de acogida: Venezuela, gobernada democráticamente por el general Medina Angarita, que apenas usaba en su vida oficial el traje militar y mostraba sin rubor una calva muy respetable.

Tan cerca del Tío Sam, era un peligro para la gran nación sheriff-pistolera del mundo occidental. Hubo, eso sí, un golpe "democrático", apoyado por militares, para derrocar a Medina Angarita, y en las elecciones programadas fue elegido presidente Don Rómulo Gallegos, que al poco tiempo perdió su silla sin ir a Sevilla. Un triunvirato de los sanguinarios militares que habían participado en el derrocamiento del general Medina Angarita se hizo con el poder y empezaron las detenciones y una nueva organización despótica y corrupta.

Los españoles sobrellevaron relativamente bien este periodo. Unos por abandono de ideales, generalmente ocasionado por haber conseguido independizarse con una actividad económica satisfactoria; otros porque se ampararon en la emigración "económica", estable y respetada, de años anteriores; otros porque se habían puesto profesionalmente al servicio de intereses petroleros extranjeros: ESSO (Estándar Oil), Royal Dutch...

Personalmente, tuve la suerte de entrar a trabajar en los servicios contables y administrativos de la Rubber Development Corporation, empresa paraestatal norteamericana que se ocupaba de movilizar caucheros y seringueiros de la zona del río Negro, en parte brasileña, en parte venezolana, cuyos balones de caucho iban a parar a la fábrica General Tyre Corporation, cuya producción iba a fortalecer el esfuerzo de guerra norteamericano y "aliado".

Terminada la guerra, nuestros auditores: Price, Waterhouse & Co me ofrecieron un puesto para colaborar en sus revisiones anuales de cuentas de las empresas americanas, inglesas y holandesas establecidas en el país. Más tarde practiqué auditorias en hospitales y otras empresas nacionales y extranjeras. Incluso llevé la dirección de una empresa recuperadora de cartón, hasta que, por mutua conveniencia, pasé a ocupar el cargo de Gerente Administrativo.

Por mi carácter discreto, laborioso, organizador de trabajo bien hecho, de



trabajador creativo, tuve muchas amistades en el terreno personal con muchos venezolanos.

Sin embargo, me cansaba la vida del trópico, si bien he de hacer constar que nunca he asistido a tantos espectáculos de calidad -teatro, recitales, conciertos- como en Venezuela. No solo por mi afición, sino por los bajos precios protegidos (en Venezuela, como detalle, los libros importados no pagan derechos).

También me hacía desear el regreso a mi tierra, el hecho de que mi única hija (habida de un matrimonio de guerra que no había podido ser legalizado) llevaba ya años residiendo con mis padres y hermana, en Lérica.<sup>15</sup> Cuando me despedí de ella, embarcada en el "Gerusalemme", estaba tan emocionado, que a mi garganta le fue imposible pronunciar unas palabras de despedida. Felizmente, para mi tranquilidad, un matrimonio español que había residido en Venezuela y el capitán de la nave, me habían dado seguridades de cuidar de ella atentamente.

Decidí, pues, volver a mi tierra. Llevaba pasaporte venezolano y el único inconveniente era tener que salir a Perpignan cada tres meses para renovar el visado. La estancia en Barcelona me permitía estar en contacto con la nueva generación de maestros jóvenes que habían adoptado las normas y técnicas de la Escuela Moderna. De hecho era el puente que los unía a las experiencias de los años 20-30, pues yo había vivido muchos hechos. Aparte, en mis viajes a Europa (Barcelona, Bélgica y Holanda en 1957; Cannes, París, Niza, Perpignan, Lérica y Barcelona en 1964) ya había enlazado con los compañeros renovadores de la enseñanza. En España lo hice también con Granada, Valencia, Madrid, Cataluña, Asturias, Málaga, Huelva, Jaén, Vic, Jornadas de Valencia, Murcia. Y desde Venezuela mantuve alguna correspondencia con Célestin Freinet.

No puedo olvidar, sin embargo, que el primer permiso condicional de entrada al país fue de un mes y para poder estar presente en los últimos momentos de mi madre (afortunadamente pude estar presente en su último suspiro).

---

<sup>15</sup> Alcobé se refiere a su hija América, que con el tiempo también se hizo maestra y actualmente vive en Sant Cugat del Vallés, ya jubilada. Alcobé se casó en España, durante la República, con Josefa Suñé Catá y como matrimonio salieron de España, pero una vez en la República Dominicana ella se volvió a casar con Francisco Claudio Fournier, un militar republicano, también exiliado, a quien el matrimonio acogió en su casa por una temporada. Podemos afirmar que esta situación fue muy dura para Josep.

Cuando ya llevaba un año renovando mis visados, pensé que bien podía solicitar un permiso de residencia por un año. Lo solicité a través de la comisaría de Sants y no tardé nada en ser llamado por la Jefatura de policía de Laietana. Allí se me pidió que renunciara a mi nacionalidad venezolana adquirida, con lo cual no habría problema de residencia. Era el año 1965 y me parecía que todavía no era seguro entregarse a las posibles consecuencias de ser un súbdito español más. Objetando futuras necesidades de liquidar bienes en Venezuela, no acepté la indicación. Entonces, el comisario que se ocupaba de mí me dio hasta quince días para que traspasara la frontera, por cualquiera de sus puntos, incluso regresando directamente a Venezuela. De no hacerlo, dije, se vería obligado a hacerme acompañar hasta la frontera por agentes de policía para tener la seguridad de que abandonaba el territorio español.

Ello no afectaba a mi esposa, Purificación Araujo González, que conocí en Venezuela. Española, de Galicia, nacida en Tuy, había escogido el exilio para organizar su vida después de su fracaso matrimonial, con un marido jugador y mujeriego que a menudo no llevaba una peseta al hogar.

En Venezuela, después de conocernos, había obtenido el divorcio y, en tiempo oportuno, nos habíamos unido en matrimonio ante el presidente del Consejo Municipal de Caracas.

Yo fui muy feliz con ella. Y ella encontró conmigo una tranquilidad de espíritu y una felicidad, que sus años de infancia, en la posguerra, y luego su mocedad, con el fracaso de su matrimonio, no le habían aportado. En Venezuela había tenido la suerte de entrar a servir en la casa del Ministro de Educación, que luego le facilitó una vida más independiente y reposada, después de curar una colitis ulcerosa, resultado de los nervios e inquietud que habían marcado su vida.

Bien podía decirse que vivíamos el uno para el otro, con una armonía que nada entorpeció. Ella tenía mi amparo y yo tenía su comprensión y cariño. ¡Otros han dicho que la mujer gallega es única cuando ama!

Pero, como según la legislación española, ella no había podido divorciarse, en España hacíamos vida marital.

Ante la recomendación del comisario, decidimos ir hasta Narbona (Francia) a casa de unos buenos amigos y compañeros de profesión, Josep Vilalta Pont y María Florensa Tudela.

Después de unos días de indecisión pensamos que quizás hallaríamos trabajo y facilidades en Andorra. Resultó cierto.

Siempre con mi visado de Perpignan, estuve en ocasiones en España; en Barcelona, especialmente. Allí me presenté en "Rosa Sensat" ante Marta Mata, que me ofreció ayuda en el terreno pedagógico y estuve presente en alguna "Escola d'Estiu" (Escuela de Verano).

A partir de 1973, mi contacto con los grupos freinetistas de Valencia y Barcelona se intensifica y trabajo en la traducción y en la revisión de traducciones de libros y materiales originales de Francia, sirviendo de enlace con las editoriales Estela primero y Laia después.

Mi primera traducción propia, "Por una escuela del pueblo", de Célestin Freinet, fue editada conjuntamente por ambas editoriales, en un momento de transición económica entre ellas.

Ya empezaba a rehacer mi vida como educador, después de tantos años de trabajo en contabilidad y auditoría, trabajo que, si bien realizaba correctamente y con eficiencia, no satisfacía mi espíritu, "no me sentía realizado con ello".

## El grupo Batec

*Batec es una palabra catalana que significa "latido" y con este nombre fue creada una asociación de maestros en Lleida, durante la dictadura de Primo de Rivera, que fue la base de una auténtica revolución pedagógica.*

*Algunos maestros y maestras de Lleida tenían por costumbre reunirse los jueves y domingos por la tarde, en el Café Express, para saludarse, intercambiar opiniones y pasar un rato relajados y en buena camaradería. Los temas de conversación solían ser, las más de las veces, triviales y jocosos, pero también se tocaban temas relacionados con la escuela y con la profesión. La incorporación a las tertulias de algunos maestros con conciencia social y con ganas de mejorar las condiciones materiales de sus escuelas y alumnos, hizo que el grupo adquiriese un compromiso social y pedagógico.*

*Un semanario anarquista de la época, Acracia<sup>16</sup>, a propósito de una de las reuniones del grupo, daba a conocer una especie de declaración de principios, en los siguientes términos:*

¿Qué es el "Grupo Batec"? El "Grupo Batec" es un grupo de maestros que tienen a la Pedagogía por algo más que por un medio de vida. Los maestros que forman esta agrupación no aspiran más que a una cosa: convertir la escuela en "ESCUELA". Esto puede parecer una perogrullada, pero es todo un programa revolucionario. Estos maestros, sin protecciones oficiales ni bombos de prensa, van laborando para la consecución de su ideal. A ellos se les debe la introducción de la "técnica Freinet" en las escuelas españolas.

Los componentes del "Grupo Batec" no se contentan con actuar en la escuela: ellos saben que para que ésta sea lo que debe ser necesitan la colaboración del pueblo y a él se dirigen. En verdadera peregrinación pedagógica van de pueblo en pueblo planteando los trascendentales problemas de la escuela y el niño. Cada mes se reúnen en un pueblo dis-

---

<sup>16</sup> "Acracia", nº 5, pág. 4. Lleida, 14 de octubre de 1933.

tinto residencia de algunos de sus colaboradores. Después de la reunión en la que se discuten temas de organización escolar, celebran un mitin de divulgación pedagógica.

El domingo pasado tocó el turno a Puigvert de Lérida, residencia del maestro y querido compañero nuestro Patricio Redondo.

Entre los acuerdos que se tomaron cabe destacar la constitución definitiva de la "COOPERATIVA ESPAÑOLA DE LA TÉCNICA FREINET" y la celebración en Lérida de un mitin de afirmación pedagógica. Por la tarde se celebró el correspondiente mitin en el que hicieron uso de la palabra los maestros Luis Aigé, Jacinto Pallejà, Luis Esteve, Dolores Piera, José de Tapia y Patricio Redondo. El acto fue un éxito como todos los celebrados. Hermosa labor, que ACRACIA no puede dejar de aplaudirla y desear a estos renovadores de la Humanidad, una pronta realización de sus ideales que compartimos íntegramente.

*Por otro lado, Salvador Ambrós, uno de los miembros del grupo, explicaba, con apasionamiento, el nacimiento y la significación del grupo con estas palabras:*

En las acogedoras y cordiales hojas de La Jornada, querría ver reflejados, en forma de elogios, los afanes, trabajos y esfuerzos que mis inolvidables y queridos compañeros del grupo Batec, dejados hace poco entre los jardines del Segre, han puesto y ponen en el perfeccionamiento de la labor escolar, ayudándose mutuamente.

Larga sería la relación del nacimiento de este esfuerzo intenso de colaboración en los días oscuros de la dictadura, salpicados de encarcelamientos, rebeldías y luchas clandestinas. Fue un domingo en Termens, en la amable casa del compañero Vila. Palau Caselles, poeta laureado, Patricio Redondo, el pedagogo rebelde, José de Tapia, maestro admirable y otros lo bautizaron como: Grupo libre de colaboración, Batec. Que significa emoción, corazón, pasión...

Pronto, algunos maestros jóvenes se sumaron. Herminio Almendros, el hombre sencillo y bueno, nos puso al corriente de la técnica Freinet. Numerosas escuelas tienen su imprenta. La de Montoliu trabaja admirablemente.

La actuación del grupo tiene dos finalidades. Primera, despertar en el

pueblo el amor a la escuela, abrir la escuela a los vientos de la calle, que sea la casa de todos. Segunda, llevar los mejores métodos a la escuela y analizar los resultados con actitud crítica.

Para cumplir la primera finalidad, las mañanas del domingo de la reunión, que cada mes se efectúa en un pueblo diferente, se celebran fiestas escolares, con conferencias informativas sobre el concepto de escuela laica y única, sobre la importancia de la colaboración entre las asociaciones de amigos de la escuela y, si es posible, se organiza un grupo de padres con el fin de ayudar a la obra de las bibliotecas, material escolar, cantinas, excursiones, festivales...

Si el maestro colabora con entusiasmo, estas llamadas dan siempre resultado. En Juneda creamos una biblioteca. He de añadir que las agrupaciones políticas y sociales de carácter liberal, así como los ayuntamientos del mismo talante, se ofrecen con entusiasmo.

Acabadas las conferencias y actos culturales, los asistentes (maestros y maestras) se reúnen en una comida fraternal, la cual se acordó no celebrar en la casa del maestro, sino en la fonda y pagando cada uno su parte. Después de la comida se acuerda el lugar y día de la próxima reunión, se examinan las novedades pedagógicas doctrinales y prácticas, se acuerda la adquisición de algún libro para intercambiar y se comentan los resultados de nuevos ensayos.

En plena actividad se hizo necesaria la aparición de un órgano que sirviese de portavoz de este movimiento. Dicho órgano debía ser el reflejo de una renovación inteligente, y así es como salió a la luz "Escola" (Escuela), revista quincenal de pedagogía, sociología y arte. El primer número se puso a la venta el 15 de febrero de 1932. La actuación callada, desinteresada y emotiva del grupo Batec ha creado ambiente de escolaridad en los pueblos, entre los maestros, apoyándolos en su trabajo y favoreciendo su superación.

El grupo se rige sin estatutos ni reglamentos, no tiene directivas ni se pagan cuotas. No se llama a nadie. Pone el alma y el corazón en la comunión idealista. La mayoría se adapta y continúa; solo unos pocos nos abandonan. En paz. Surgió y se mantiene al conjuro de esta opinión: Somos misioneros de la emoción de la escuela y por la escuela. Quien no la siente, se aleja, elige otro camino, porque quizá no ve la escuela como la vemos nosotros: hogar del pueblo, casa de los niños y niñas; bien suya, esperanza de fraternidad y de paz. Todos los altruismos contra los

egoísmos. Por eso somos hombres apasionados. Queremos una generación fuerte, austera y consciente. Que la ciencia renovada sirva de enlace entre el ayer, el hoy y el mañana sin prejuicios ni dogmatismos presentados como verdades inmutables. No queremos llevar a la juventud hacia una vía muerta. Perfeccionamos la escuela después de una labor de estudio y de meditación. Por eso necesitamos el aliciente de un ideal. Y lo tenemos: Batec ha sido el crisol donde hemos fundido con entusiasmo nuestros ideales y experiencias para una nueva ruta escolar.

Últimamente nos vamos dispersando por el mosaico de la República. Redondo, Trens y Palau, ya son directores de graduada. Tarragó marchó a las escuelas de Francia; Gardenys, Boix y Holgado, almas del Pallars, están en Barcelona, al lado de Almendros. Otros también marcharon. Pero queda el ambiente y un buen grupo de jóvenes entusiastas y llenos de ilusión. Renovación constante de individualidades en la tarea social eminente de forjar hombres capacitados para la República y para la Humanidad. En fin, hermanos del Batec, os envío todo mi afecto en un fuerte abrazo. ¡Salud!

Salvador Ambrós. Galicia, diciembre de 1933.<sup>17</sup>

*Es indudable que el grupo y sus actividades dejaron una honda huella en todos sus componentes y la prueba es que sus opiniones son siempre muy elogiosas. Batec marcó la vida de todos y cada uno de ellos.*

*Tenemos documentadas las opiniones de algunos más de los componentes del grupo, pero no queremos ser exhaustivos y nos limitaremos a dar sus nombres, dado que todos coinciden en lo fundamental sobre los encuentros. Se trata de Antonio Borrell Barber<sup>18</sup>, Jacinto Pallejà Sanclement<sup>19</sup>, Antonio Claverol Castells<sup>20</sup> y José de Tapia Bujalance<sup>21</sup>.*

*Estas opiniones nos dan una idea de la importancia que tuvo el grupo*

---

<sup>17</sup> Artículo aparecido en "La jornada", nº 355, de 2 de enero de 1934 (en catalán, en el original).

<sup>18</sup> "Cuadernos", nº 2 (Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939; pág. 16), de Fernando Jiménez Mier y Terán. Edita Aula Libre. Fraga, Huesca, 1994.

<sup>19</sup> "Cuadernos", nº 2 (pág. 22-24), de Aula Libre.

<sup>20</sup> "Cuadernos", nº 2 (pág. 38-39), de Aula Libre.

<sup>21</sup> *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance* (pág. 72-73), de Fernando Jiménez Mier y Terán. Edición del autor, México, 1996.

*Batec, desde los años previos a la Segunda República Española hasta la victoria franquista, para la provincia de Lleida y sus escuelas y para la difusión de las técnicas Freinet. Importancia que se extendió rápidamente a provincias limítrofes como Huesca, donde el maestro Simeón Omella Ciprián trabajó también con la imprenta, animado por Herminio Almendros, en su escuela de Plasencia del Monte.<sup>22</sup>*

*Josep Alcobé entró a formar parte del grupo Batec desde muy joven. Su preocupación por los problemas sociales ya como estudiante, hizo que se comprometiese muy pronto tanto política como pedagógicamente. Josep habló y escribió en muchas ocasiones sobre el grupo Batec, aunque su protagonismo dentro de él fue muy escaso dada su juventud.<sup>23</sup>*

En Lleida, como puede ocurrir en cualquier otro sitio donde se reúnan maestros y maestras, había un grupo de maestros de la ciudad y de los pueblos más o menos cercanos que se encontraban con cierta frecuencia los jueves y los domingos, para hablar de temas que no tenían nada que ver con el número de escalafón. El talante cada uno de ellos y la significación ideológica, muy diversa, no se traducían en un intento de imponer sus ideas al conjunto. Todos los que se reunían eran maestros nacionales o interinos camino de serlo y es curioso cómo, un cierto sentimiento hacia la escuela pública, nacional, con el propósito de hacerla más eficaz, más satisfactoria en resultados, hacía desaparecer diferencias de criterio social y político.

Los encuentros ordinarios semanales no tenían demasiado carácter profesional, pero sí que se intercambiaban algunas informaciones y se esbozaban proyectos.

El nombre de Batec se le daba a las reuniones mensuales que se realizaban cada vez en un pueblo diferente, elegido por iniciativa del maestro

---

<sup>22</sup> Para más información, ver: *Simeón Omella, el Maestro de Plasencia del Monte*, de Sebastián Gertrúdx. Editado por la Diputación General de Aragón y la Caja de la Inmaculada, Zaragoza, 2002.

<sup>23</sup> Aparecido en la revista *"Realitat" (Realidad)*, nº 5 (revista teórica del Partido Comunista de Catalunya; en catalán, en el original). Josep Alcobé también escribió sobre el grupo Batec en *"Cuadernos"*, nº 2 (pág. 45-46), de Aula Libre; en la revista *"Colaboración"*, nº 30 (pág. 26-29), editada por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP); y también en el libro *L'exili dels mestres, 1939-1975, (El exilio de los maestros)* página 87; de Salomó Marquès. Editado por la Universidad de Girona en 1995.



del mismo, o porque había problemas que afectaban a la escuela o al pueblo.

El Batec tenía, normalmente, dos manifestaciones: por un lado, un acto cívico dirigido a enfocar el problema educativo o escolar que preocupaba al pueblo, el cual se discutía en un local cerrado o al aire libre, según la época y las posibilidades de concentrar un gran número de personas interesadas; la segunda manifestación era la discusión, dentro del grupo, de algún planteamiento pedagógico o de organización escolar que uno o dos compañeros se habían encargado de estudiar para presentar alguna alternativa o solución, que siempre era examinada y comentada con tal de encontrar el mayor acierto en las conclusiones.

No siempre las conclusiones eran finales; algunas veces, los diferentes puntos de vista que aparecían hacían necesarias nuevas discusiones que eran profundizadas en el siguiente encuentro mensual.



Un grupo de maestros y maestras celebrando un Batec. Arriba, a la izquierda y con gafas, están Jaime Miret -con lazo- y un joven Josep Alcobé.

Evidentemente, eran encuentros dominicales completos y se hacía necesario celebrar una comida de hermandad para aumentar la convivencia y la amistad, para clarificar las discusiones, para favorecer el nacimiento de nuevos entusiasmos, para provocar estudios más profundos,

para incitar la recogida de nuevas informaciones y para perfeccionar el trabajo escolar que cada uno realizaba en su propia escuela.

Es conveniente decir que muchas veces se trataba de un trabajo en solitario, bien porque se ejercía en una escuela unitaria –que a nivel “nacional” abundaban mucho- o bien porque los demás compañeros de escuela seguían una rutina fácil y no querían asumir los dolores de cabeza que las innovaciones podían suponer. Pero, eso sí, siempre se procuraba mantener una relación cordial con la maestra –no había coeducación- o con los compañeros y compañeras que trabajaban en la misma escuela. Se daban pocos casos de interferencias o de enemistad provocadas por la pretensión de lucimiento o de recelo a causa del trabajo que se realizaba.

Los maestros del grupo Batec mantenían también relaciones cordiales con algún profesor de la Escuela Normal y con algún inspector de Enseñanza Primaria. Uno de los profesores de la Escuela Normal, Jesús Sanz, consiguió una beca por un año en el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, para un curso de perfeccionamiento didáctico. Él daba Lengua y Literatura. Allí se interesó por una experiencia de lenguaje y de organización escolar que le dio a conocer Adolphe Ferrière, figura representativa de la Escuela Nueva.

Un maestro francés, en un humilde pueblo del Departamento de los Alpes Marítimos, había concebido una nueva manera de trabajar en la escuela y parecía que era el iniciador de un movimiento pedagógico que estaba adquiriendo cierta resonancia.

Además de la información recibida en Ginebra, el profesor Sanz quiso conocer más de cerca y en detalle la experiencia educativa y se trasladó para hablar y ver la labor que aquel maestro, llamado Célestin Freinet, realizaba en su escuela y para tener más datos del movimiento que encabezaba.

Cuando regresó a Lleida, llevaba muchos materiales, trabajos confeccionados por los alumnos y un modelo de la prensa ideada por Freinet, muy elemental, de madera. Todo ello lo dio a conocer al inspector Herminio Almendros, que se entusiasmó y pasó la información a los maestros del grupo Batec.

Puesta en práctica la técnica del texto libre y utilizada la imprenta, pronto surgió el entusiasmo por los resultados que se obtenían. El grupo Batec se animó a dar una forma más estable y continua al movimiento y Her-

minio Almedros recibió el encargo de la Revista de Pedagogía, editada en Madrid, de escribir un libro donde se expusiera la experiencia de Freinet a través del trabajo de la imprenta en la escuela. El libro fue publicado en 1932 en una de las colecciones de la Revista.

Maestros de toda España conocieron los fundamentos de las ideas de Freinet y de cómo llevarlas a la práctica y se pusieron de acuerdo en celebrar un primer Congreso en Lleida, el año 1934, donde se constituyó una cooperativa que produciría las herramientas necesarias, los materiales adecuados y, al mismo tiempo, coordinaría las diferentes experiencias que se llevasen a cabo mediante la publicación de un boletín mensual. Este Boletín de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, con el nombre de "*Colaboración*", comenzó a aparecer en abril de 1935 y dejó de publicarse a raíz del levantamiento militar de 1936, que también significó la desaparición de la Cooperativa y de todo intento de proseguir con la aplicación de las técnicas Freinet. En el segundo Congreso, celebrado en la Escuela Normal de Huesca durante el mes de julio de 1935, el movimiento se incrementó con nuevas incorporaciones y se extendió por Aragón, Castilla, Mallorca, Valencia, Extremadura y Galicia, además de por Cataluña.

El Congreso de 1936, a celebrar en Manresa durante las vacaciones estivales, no pudo celebrarse. Maestros situados en territorio de los sublevados fueron fusilados o apresados solamente por su espíritu progresista y porque la escuela era "un nido de extremismo rojo". Los maestros de la zona republicana se incorporaron a trabajos civiles y militares, movidos por las circunstancias.

### **Batecs celebrados después de la Guerra Civil**

*Desde que conocimos a Josep Alcobé, surgió entre nosotros una corriente de simpatía, favorecida, quizás, por el hecho de vivir nosotros en Lleida y ser en esta ciudad donde también vivió él en su juventud y en la que nació el grupo Batec. Desde el primer momento nos ofreció su ayuda incondicionalmente. Fue gracias a su apoyo y experiencia que decidimos salir de la rutina y el aburrimiento escolástico para renovar nuestras técnicas de trabajo. Pero cambiar la práctica escolar en el sentido freinetiano del término, no era tan fácil*

*a finales de los setenta, y menos en un pueblo dominado por la mentalidad caciquil de la persona que ejercía la dirección del centro escolar en aquellos momentos. Nos encontramos con dificultades por no utilizar el libro de texto, por realizar salidas al campo, por tener un trato de confianza con el alumnado, por cuestionar el funcionamiento autoritario de la dirección del centro, por promover la creación de la Asociación de Padres de Alumnos... Pero, sobre todo, porque pedimos que el dinero que se recibía del Ministerio fuese administrado por una junta económica y utilizado para comprar material escolar que aumentase el nivel de calidad de la escuela, dado que hasta entonces la dirección lo recibía en su cuenta particular y lo gastaba a su antojo sin rendir cuentas a nadie. El asunto se llegó a discutir en un pleno del ayuntamiento al que se llegó por la denuncia del director de que estábamos poco menos que preparando un golpe de estado a la dirección. El pleno se celebró con asistencia de público y fuimos convocados todos los maestros (éramos cinco en total, el director y su esposa por un lado y los tres restantes por otro). Los tres que pedíamos la aclaración de las cuentas escolares tuvimos que convencer a un público predispuesto en nuestra contra y reticente a nuestras opiniones, de que no pretendíamos conseguir la dirección, sino utilizar el dinero en beneficio del alumnado. Afortunadamente, y después de bastante tensión, el pleno acabó, como no podía ser de otra manera, con el compromiso de crear una junta económica que administrase el dinero que la escuela recibía de la Delegación de Educación de Huesca. Pero el director se sintió desautorizado y como contrapartida, no cejó en sus críticas hacia nuestra labor pedagógica.*

*Para intentar contrarrestar dichas críticas, fue el propio Josep quien nos propuso la celebración de un Batec explicándonos su significado y objetivos, recordando los que celebraron él y sus compañeros antes de la Guerra Civil. Naturalmente, aceptamos encantados, pues era una manera de ayudarnos en nuestra tarea de cambiar la escuela y, al mismo tiempo, suponía la recuperación de una institución de gran importancia pedagógica, pues se trataba del primer Batec que se iba a celebrar desde la Guerra Civil y ello nos llenaba de ilusión y nos emocionaba profundamente.*

*Cuando se lo explicamos a nuestros alumnos, se mostraron igualmente encantados y decidimos preparar un buen recibimiento a los*

*amigos que iban a venir a vernos. La convocatoria fue hecha por Josep Alcobé, en catalán y, traducida al castellano, decía lo siguiente:*

Encuentro de educadores en Torrente de Cinca.

Nosotros, maestros que ya en los años veinte sentíamos la inquietud de poner nuestras escuelas al nivel del progreso económico, cultural y social que se sentía en aquel momento del siglo XX, pensamos que se ha recuperado en buena parte aquella inquietud y en muchos terrenos se han ido superando teorías y experiencias al compás del progreso que se ha producido en todo el mundo.

Queremos, por un lado, reencontrarnos los que podamos para recordar los antiguos encuentros (Batecs) y, por otro lado, explicar a las nuevas generaciones de educadores y enseñantes, lo que buenamente hacíamos, a pesar de las limitaciones de medios, para mejorar la calidad de la enseñanza.

Convidamos a todo el mundo para reunirnos en Torrente de Cinca, hacia las diez y media de la mañana, del sábado 28 de marzo de este 1981, esperando que vengáis sin pensar cuáles sean vuestros títulos y posiciones actuales; sencillamente, como lo hacíamos nosotros, maestros de a pie.

Agradeceremos vuestra presencia, pero deseáramos que nos avisarais con antelación de la misma.

Podéis solicitar más información y avisarnos a:

Ramón Costrafreda, C/ Calatrava, 20, 4º 1ª. Barcelona. Tel. 2470812; y también a

Sebastián Gertrúdx, escuela nacional de Torrente de Cinca (Huesca). Tel. 260437.

Por los organizadores: Josep Alcobé (con su firma).

*La convocatoria fue dada a conocer también en la prensa provincial y se enviaron cartas a gran cantidad de compañeros y compañeras de Lleida y Huesca.<sup>24</sup>*

---

<sup>24</sup> En los periódicos *Diario de Lérida* y *La Mañana*, salió una nota sobre el encuentro, el viernes, 20 de marzo. La nota acababa con el siguiente mensaje: *Este encuentro debe ser el primero, no el último, de una nueva época. De todos nosotros va a depender el que la escuela mejore su calidad, no solo por lo que seamos capaces de pedir, sino también, y sobre todo, por lo que seamos capaces de dar.*

*De este primer Batec dio noticia Josep en la revista "Colaboración" en el siguiente artículo:*

### **Rememorando los Batecs<sup>25</sup>**

Lérida, Lleida, había sido campo propicio para cultivar ideas de progreso. Buena prueba de ello la daba la existencia de "Juventud Republicana" un centro político y cultural de gran empuje, influencia y trascendencia que generosamente auspiciaba desde los años veinte, en su ancho marco y con su amplitud de miras, toda inquietud ciudadana e ideológica.

Pero no basta el recuerdo ocasional y melancólico de las luchas pasadas, cuando se observa que en el año 80 no se han resuelto situaciones y problemas educativos latentes en los años 30, que en aquellos años parecían caminar hacia la superación. Sin ánimo de creer que el tiempo pasado fue mejor, ansiábamos ahora mostrar un camino y unas experiencias. Pero nos faltaba la motivación y la oportunidad. Se ofreció después que se tuvo conocimiento y se siguió el desarrollo de una experiencia que vivía un maestro en tierra aragonesa próxima a Lleida capital. Se trataba de Sebastián Gertrúdx que, al hacerse cargo de una clase elemental en la escuela pública de Torrente de Cinca, se dio cuenta de cuan mal preparado se hallaba a través de la Escuela de Profesorado, y de cómo era difícil crear una atmósfera de trabajo escolar eficaz en que alumnos y maestro pudieran sentirse integrados satisfactoriamente.

Próximo a llegar a la desesperanza y a abandonar, había tratado de conseguir información y orientación sobre si existía una vía que permitiera trabajar de otra forma que no fuera aquel tipo tradicional de enseñanza esterilizante.

Así fue como conoció las ideas Freinet, a partir de lo cual buscó la relación y orientaciones de maestros que practicasen aquellas técnicas de

---

La convocatoria hecha en catalán y a imprenta en la escuela Nabí, de Barcelona, decía lo siguiente, traducido al castellano: *"Los maestros que iniciaron en tierras leridanas un esfuerzo por renovar la escuela, desde dentro, sin medios, en el trabajo de cada día y con el afán de superarse, celebrarán un nuevo encuentro en Torrente de Cinca, el sábado 28 de marzo de 1981, para recordar los "Batecs" y todos los compañeros que ya no están entre nosotros"*.

<sup>25</sup> Publicado en la revista "Colaboración", nº 30 (pág. 26-27), por Modesto (Josep Alcobé).

escuela moderna, contactando compañeros en Barcelona.

Con los primeros atisbos intuitos y unas ideas generales, fue introduciendo poco a poco la nueva modalidad de trabajo. Los insospechables resultados obtenidos le afirmaron en la decisión de proseguir por aquel camino. Camino que no siempre es fácil y en el cual puede tropezarse con intereses creados que se sienten amenazados, rutinas e incompreensiones, la desconfianza de unos padres que no han pasado por este tipo de escuela, compañeros que rehúyen esfuerzos de renovación...

Creímos que una manera de prestigiar la labor de nuestro maestro, que ya había obtenido reconocimiento de varios padres, y de mostrar nuestra solidaridad con su esfuerzo, podía ser la de organizar un encuentro en su escuela y localidad.

Organizar ese encuentro en tierras aragonesas muy cercanas a la provincia de Lleida, podía suponer:

Primero, la oportunidad de revivir un Batec, para recordar a quienes participaron entonces y rememorar qué significaron aquellos actos y el esfuerzo de aquellos maestros para dignificar la escuela y mejorarla.

Segundo, celebrar un encuentro de maestros aragoneses y catalanes, que serviría para estrechar lazos y recordar, asimismo, el II Congreso de la Asociación de la Imprenta en la Escuela, que había tenido lugar en Huesca, en las lejanas fechas de 20 y 21 de julio de 1935.

Así pues, se convocó un encuentro pedagógico en Torrente de Cinca, para el sábado 28 de marzo de 1981, con un programa similar al de los antiguos Batecs. Pero si bien antes la convocatoria era simplemente verbal, en esta oportunidad, la Escuela Nabi de Barcelona, prestó su prensa escolar para imprimir el prospecto anunciador y en Lleida se multigrafió la invitación al acto.

El día señalado fueron concentrándose en la escuela de Torrente colegas visitantes y habitantes, que pudieron apreciar, atendidos y orientados por los propios alumnos, los trabajos y la organización de la clase. Fue digno de observarse el interés de aquellos pequeños para que no dejara de ser observado ningún aspecto de los trabajos que ellos habían realizado.

Más tarde se pasó al local comedor donde los niños y niñas obsequiaron a los asistentes con una representación y títeres muy originales.

Luego los representantes se desplazaron al salón de espectáculos del pueblo, donde se celebró el acto público. Intervinieron el propio maestro,

Sebastián Gertrúdx, que expuso su experiencia y decisiones y algún aspecto de su trabajo, Josep Alcobé, que rememoró los antiguos Batecs, sus participantes, la significación que tuvieron como movimiento pedagógico del que partió la creación del Movimiento freinetiano en España, el Congreso de Huesca... y Enric Vilaplana explicó qué significaba la pedagogía Freinet en la renovación y transformación del concepto de la escuela.



Josep Alcobé interviene en el acto celebrado en el cine del pueblo con motivo del Batec celebrado en Torrente de Cinca. A su derecha está Enric Vilaplana y a su izquierda el autor de este trabajo.

Torrente no dispone de restaurante y hubo necesidad de trasladarse a la vecina localidad de Fraga para la comida, que se celebró con extrema animación. Pero el último aspecto del Batec, el intercambio pedagógico, no pudo tener lugar ampliamente por la imposibilidad de obtener la intimidad necesaria, pues el local no pudo facilitarnos un espacio adecuado y silencioso.

Sin embargo, se llegó a propiciar la celebración de encuentros pedagógicos en el futuro, el primero de los cuales tendrá lugar en tierras lleidatanesas.



nas durante el próximo curso.

Esperamos que hayan quedado sentadas las bases para que los actuales maestros de Lleida sepan explotar la modalidad del encuentro que encierren los Batecs de aquellos años 30 tan llenos de promesas que la guerra no dejó cumplir.

*En la comida de hermandad, que reunió a unas cincuenta personas –la mayoría enseñantes- venidas sobre todo de Barcelona, Lleida y Huesca, nos prometimos intercambios y colaboraciones para el futuro. Entre otros, se tomó el acuerdo de celebrar un Batec por año.*



Josep Alcobé interviniendo en la comida de hermandad. A su derecha está Lluís Aigé, otro de los históricos de la pedagogía Freinet.

*El siguiente Batec se celebró en Soses, localidad donde estaba ejerciendo Josep María San Martín, que organizó el encuentro. Esta vez fue convocado por el grupo Freinet de Lleida, que ya contaba con varios*

*miembros.*<sup>26</sup>

*La convocatoria formal, que se escribió en catalán y castellano, decía lo siguiente:*

Compañeras/os:

Como continuidad al Encuentro del curso pasado en Torrente de Cinca, donde quisimos reiniciar la dinámica que en otro tiempo, desafortunadamente interrumpido, tuvieron los Batecs, hoy os llamamos a participar en un nuevo Encuentro, en un nuevo Batec, el día 16 de mayo, domingo, en Soses.

El hecho de que sea el primer Batec de la postguerra que tiene lugar en tierras de Lleida y que, además, tenga lugar en Soses, hace que una parte del mismo queramos dedicarla a recordar a un maestro que fue uno de los impulsores de la Escuela Moderna en Cataluña, hijo de Soses, JAUME MIRET.

Mirando al presente y al futuro de la escuela, hablaremos del Movimiento y de las técnicas Freinet. La teoría y la práctica hoy posible, real y creciente, en nuestras escuelas. Y, especialmente, nos podremos comunicar nuestras experiencias, nuestras dudas, nuestras ilusiones.

El Encuentro se iniciará a las diez de la mañana y terminará con una comida de fraternidad.

El Grupo Freinet de Lleida, que hemos constituido recientemente, os invita a participar si estáis interesados en RENOVAR LA ESCUELA.

Os rogamos, especialmente, de cara a prever la comida, que nos deis aviso de vuestra participación.

Abril de 1982. Grupo Freinet, de Lleida.

*Asistieron un gran número de compañeros de diversos lugares (Ferran Zurriaga, uno de los impulsores de la pedagogía Freinet des-*

---

<sup>26</sup> Nuevamente, la prensa se hizo eco del evento y el sábado, 15 de mayo, *La Mañana*, publicó un reportaje anunciándolo, firmado por el periodista J. C. Miranda. La convocatoria con la imprenta Freinet la realizó Lluís Trullás, que estaba de maestro en Sunyer, localidad cercana a Lleida. Estaba en catalán y castellano y decía lo siguiente: *“La escuela está viva. Su corazón late. Recordando los “Batecs”, el grupo Freinet de Lleida os llama a un nuevo encuentro en Soses, el domingo 16 de mayo de 1982. Recordando a Jaume Miret y a los que iniciaron en tierras de Lleida un esfuerzo por renovar la ESCUELA y mirando un presente y un futuro llenos de esperanza”*.

*pués de la Guerra Civil, vino desde Valencia con dos compañeros más) y padres de la escuela. El acto se celebró en el salón de actos del pueblo que prácticamente se llenó e intervinieron Josep Alcobé, Josep María San Martín y quien esto escribe, entre otros. En la escuela hubo exposición de materiales y también gozamos con la actuación de la coral escolar, dirigida por un maestro compañero de San Martín.*

*El tercero de los celebrados (y el último, hasta la fecha) tuvo unas características muy peculiares, que lo hacen ser diferente a los demás. Se celebró al año siguiente (1983) en el pueblo zaragozano de Mesones de Isuela, donde el compañero Juan Salanova estaba pasando por una situación verdaderamente difícil. La convocatoria corrió esta vez a cargo del "Seminario Freinet" de Lleida y la Cooperativa "Aula Libre", integrada por maestros aragoneses, fundamentalmente. El contenido de la misma, era el que sigue:*

Queridos/as amigos/as:

Dada la necesidad con que nos encontramos todos los profesionales de la enseñanza, de contrastar nuestras experiencias, nuestros hallazgos, nuestras investigaciones, etc., y las escasas oportunidades que encontramos para ello, "El Seminario Freinet" de Lérida y la Cooperativa de Enseñanza "Aula Libre", han organizado, para el día 19 de marzo, sábado, un Batec (encuentro de profesionales de la enseñanza, para debatir sobre temas de interés común) al que tenemos el gusto de invitarte. En esta ocasión se ha elegido como tema central, LA ESCUELA RURAL, y el lugar del encuentro será Mesones de Isuela (Zaragoza).

Las razones por las que se ha elegido este pueblo son, fundamentalmente, dos:

1. El conflicto surgido durante el presente curso con el compañero Juan Salanova, profesor en el citado pueblo, por llevar un sistema de enseñanza más acorde con las necesidades de los niños.
2. Apoyar la descentralización necesaria a todos los niveles y en especial en el tema de la educación, para valorar en su justa medida la idiosincrasia del mundo rural, en contraposición con los modelos urbanos que acaparan e irradian todas sus formas como modelos de vida.

Al Batec asistirán los compañeros de Becerril de la Sierra (Madrid), que han sido represaliados: dos de ellos han sido trasladados a otros desti-

nos, por "incompatibilidad con el vecindario", por cuestiones relacionadas con el sexo en la escuela.

Os esperamos.

Un saludo.

*Junto a la convocatoria se enviaba también el orden del día del encuentro:*

De 9'30 a 10'30. Visita a la exposición de trabajos hechos por niños y niñas de las diferentes escuelas que asistan.

Paralelamente, se podrá visitar una exposición de "recursos didácticos y pedagógicos", que tendrá un carácter más bien lúdico y para la cual también solicitamos vuestra colaboración (por ejemplo: el huevo de Colón, las orejas de burro, fustas o varas de diferentes tamaños y grosores, la enciclopedia Álvarez, etc.).

De 10'30 a 13'30. Debate sobre LA ESCUELA RURAL:

- \* Programas y contenidos, sobre guión de Juan Salanova.
- \* Equipamiento, dotación económica, profesorado, etc., sobre guión de Roberto Lebaguru.
- \* Métodos pedagógicos, sobre guión de Miguel Calvo, Sebastián Gertrúdíx y Pepe López.

A las 14. Comida campestre (se preparará en el pueblo, por tanto, no es necesario que traigáis nada). Después de comer es recomendable la visita al castillo, monumento artístico nacional.

De 4'30 a 5'30 de la tarde. Los compañeros de Becerril de la Sierra (Madrid) y Juan Salanova, informarán de su situación actual y se estudiará la posibilidad de llevar a cabo alguna acción de apoyo a los compañeros referidos.

De 5'45 a 7 de la tarde. La obra de teatro guiñol, "El retablillo de Don Cristóbal", de Federico García Lorca, por el grupo zaragozano "Títeres la Oca".

*Sin embargo, el programa hubo de ser alterado por las dificultades que pusieron el alcalde y las autoridades provinciales. Los maestros participantes pensábamos que el conflicto entre Juan y un grupo*

*de padres se había desorbitado y, manifestándole nuestro apoyo, pretendíamos convencer al pueblo del buen hacer de nuestro compañero. Nadie imaginaba que el trabajo de un maestro con sus alumnos, por muy alejado que estuviera metodológicamente del concepto de escuela que tuviesen los adultos, pudiera crear tal enfrentamiento. Afortunadamente, durante el encuentro, nada vino a perturbarnos, aunque la tensión fue evidente en algunos momentos.<sup>27</sup>*

*Se celebraron tres Batecs en total. Sin embargo, el grupo de maestros que los impulsamos no acabó de consolidarse con lo cual fue imposible darles continuidad y, por otro lado, era evidente que el modelo de los antiguos no era ya válido para las nuevas circunstancias. La existencia de otros movimientos de renovación pedagógica, ya consolidados, en Lleida y en el resto de España, suplía en gran parte los objetivos del Batec.*

*No obstante, en la actualidad la mayoría de los movimientos de renovación se han burocratizado y raramente se da el intercambio pedagógico entre sus miembros. El MCEP es uno de los pocos que mantiene encendida la llama de la renovación, pero somos una minoría.*

*Quizá el contenido global del Batec sea hoy día inviable, sin embargo, la posibilidad de reunirse algunos maestros y maestras en la escuela o el aula de uno de ellos, para discutir sobre su propia práctica e intercambiar opiniones y recursos, no solo puede ser posible, sino que se nos antoja totalmente necesaria si queremos volver a ser los protagonistas –siempre al servicio del alumnado– de nuestra propia profesión. Nadie mejor que nosotros mismos, que estamos en el día a día del trabajo escolar, podrá profundizar y avanzar en nuevas metodologías alternativas.*

---

<sup>27</sup> Para más información sobre el Batec de Mesones, consultar, *La escuela rural. Métodos y contenidos* (pág. 249-250), de Juan Salanova. Editorial Zero ZYX. Madrid, noviembre de 1983.

## La correspondencia

*La correspondencia es una de las técnicas más celebradas de la pedagogía Freinet. Se trata de una técnica global, alrededor de la cual puede girar toda la vida de la clase sin que se resienta ningún aspecto del currículum.*

*A través del intercambio epistolar, no solo los niños y niñas aprenden juntos mientras disfrutan y hacen amigos; los maestros y las maestras también podemos usar la correspondencia con fines muy parecidos.*

*Josep Alcobé, como buen freinetiano, utilizó la correspondencia para contribuir a la difusión de las técnicas y la pedagogía de la Escuela Moderna. Hoy día, seguramente, se dedicaría a escribir correos electrónicos o dispondría de un bloc personal o una página WEB, a través de los cuales estaría en contacto con todos nosotros. Además, se defendía bien escribiendo en varios idiomas: catalán, castellano, francés, italiano e inglés.*

*Entre la documentación que nos cedió su hija América después de su muerte, hay bastantes cartas que fue recibiendo a lo largo de los años. De algunas de las que él escribió, guardó copia y también forman parte de la documentación que nos fue entregada.*

*Excepto algunas de carácter personal, la mayoría hacen referencia a su actividad como investigador y propagador de la pedagogía Freinet.*

*Las hay de compañeros y compañeras del MCEP, algunas del extranjero y otras de personalidades relevantes en el mundo de la educación como, Marta Mata, Francesco Tunucci, Elise Freinet (esposa de Freinet), Madeleine Freinet (hija de Freinet), Armando Hart Dávalos (ministro de cultura de Cuba), Giancarlo Cavinato, Paul Le Bohec, Michel Gauthier,...*

*Todas ellas, junto con el resto de la documentación, quedarán en el archivo del MECP a disposición de quien lo desee.*

*No obstante, hay algunas cuyo contenido nos parece interesante dar a conocer ahora, puesto que guardan una información realmente valiosa.*

*Empezaremos por las cartas que recibió. La primera que queremos*

Sebastián Gertrúdx

*transcribir es la que le envió un hijo de Herminio Almendros, Néstor (que fue premiado con un Oscar de Hollywood a la mejor fotografía, por la película French Connetion), con motivo de un artículo que Josep escribió, en Cuadernos de Pedagogía, sobre su padre:*

Paris, 4 de mayo de 1975

Estimado Sr. Alcobé:

Zurriaga de Valencia me ha enviado el número de Cuadernos de Pedagogía con el artículo suyo sobre la vida y la obra de mi padre. Lo he leído emocionado y quiero en seguida expresarle mi agradecimiento, aun sin conocerle, por un trabajo excelente, hecho con buena voluntad y entusiasmo por la pedagogía moderna. Un bello homenaje a la obra de mi padre.

Toda la primera parte de su actividad pedagógica durante la época de la República en España es perfecta. Sólo un pequeño error que supongo de imprenta: su cargo de Inspector de Primera Enseñanza en Lérida, donde se pone en relación por primera vez con las técnicas Freinet, no ocurrió en 1923 sino en 1932, en 1923 era todavía estudiante.

La parte de su artículo que se refiere a Cuba, en cambio, tiene errores de mayor gravedad. Tanto su artículo como los de otros periodistas que han escrito sobre el tema han explicado mal esta última etapa de la vida de mi padre, sin duda por falta de información. Cuba, claro, está muy lejos, su régimen es autocrático, su prensa monolítica y controlada por un solo partido, la verdad no se deja ver fácilmente.

En el primer año eufórico de la revolución cubana, 1959, en efecto, mi padre pudo hacer una gran obra. Era consejero de aquel entonces Ministro de Educación Armando Hart. Fue este ministro quien le dio "carte blanche" para la introducción de las ideas pedagógicas de Freinet en Cuba de una manera casi nacional con un gran centro de ensayo en el campo, que fue la Ciudad Escolar Camilo Cienfuegos. Era la culminación de todas las esperanzas de la carrera de mi padre y se puso a la obra con entusiasmo rodeándose de un buen grupo de maestros cubanos que él había formado. Era la gran oportunidad para las técnicas Freinet en un joven y nuevo país revolucionario, pero la experiencia fue corta. Primero los comunistas franceses de visita en Cuba (viejos estalinistas pedagogos) y después una comisión de maestros soviéticos, se escandalizaron al ver

la aplicación en Cuba de aquellos métodos de enseñanza “liberales-burgueses” en que se habían suprimido las altas tarimas, los pupitres y libros de texto únicos, en el que no se imponía una autoridad férrea y más bien se canalizaban aquellos impulsos naturales de curiosidad de conocimiento que tienen todos los niños. Entonces, del día a la mañana, se suprimieron los métodos Freinet y se volvió a los pupitres, a la tarima, al texto único, a la autoridad casi militar del maestro y hasta a la simple militarización de los alumnos. Mi padre cayó en desgracia, pero discretamente, puesto que él no renegó a pesar de todo de sus ideas de izquierdas. Entonces, para tapar el asunto, le dieron un puesto más neutro, primero en las ediciones de libros infantiles de lectura y, después, dando unos cursos para adultos en el Ejército. Mi padre me dejó un libro manuscrito, inédito por supuesto, en el que narra aquella terrible experiencia de esperanzas frustradas del primer año de la revolución cubana. Claro, este libro no se puede publicar por el momento pues podría perjudicar a mis familiares en Cuba. Le ruego pues que sea discreto en relación a la existencia de este libro, que es también una especie de testamento pedagógico de mi padre. Esperemos que un día pueda salir a la luz.

De nuevo reciba mi gratitud por su excelente artículo. Le ruego además que felicite de mi parte a todo el equipo de la interesante revista. Mucho me ha gustado, por ejemplo, el artículo de Carme Sala.

Afectuosamente le saluda,

Néstor Almendros  
47, rue Au Maire  
75003-Paris.

*También hemos encontrado entre la documentación una carta de José de Tapia dirigida a Luis Aigé, el cual debió pasarla a Josep, dado que ambos estaban indagando e investigando la historia de los componentes del grupo Batec. Aunque no está directamente dirigida a Alcobé, creemos interesante darla a conocer por la información que contiene sobre el grupo Batec y sobre la aplicación de la imprenta Freinet en España. Tanto José de Tapia, como Aigé y Alcobé formaron parte del grupo Batec.*

*He aquí lo que dice la carta:*



Escuela "Manuel Bartolomé Cossío"

Miércoles, 28 de mayo de 1975

Estimadísimo Aigé:

En mi poder la tuya del 15 actual a la que trataré de dar una contestación que llene tus peticiones, aunque, en realidad, mi memoria flaquea después de los años transcurridos y peripecias de nuestras vidas.

En primer término te hablaré del "GRUPO BATEC" formado por compañeros leridanos en la búsqueda de una convivencia más fuerte y un mayor conocimiento de todos y de cada uno. A él fue invitado el compañero Redondo y seguidamente, a través de éste, lo fui yo. Solo recuerdo que mi primera intervención fue en Menarguens (si es que en Menarguens existe la fábrica de azúcar) y seguidamente corrimos por diferentes poblados de la provincia haciendo mítines de tipo pedagógico o educativos y conviviendo con los pobladores de los pueblos visitados.

Nos reuníamos en Lérida y desde ahí, en un autobús contratado, al pueblo elegido para la reunión. Al llegar hablábamos desde los balcones de los ayuntamientos o de otro apropiado dirigiendo al pueblo nuestras ansias de superación en los renglones educativos; comíamos reunidos y seguidamente convivíamos en los cafés e incluso en las calles y bailes con el pueblo. Al oscurecer retornábamos a Lérida para repartirnos a nuestros respectivos lugares de trabajo.

En la reunión celebrada en Puigvert de Lérida se inició la formación de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, que más tarde fue legalizada o se trató de legalizar en otra u otras reuniones habidas en la capital.

Dirigida nuestra petición de inscripción en el Registro de este tipo de asociaciones del Gobierno Central nos fue denegada la inscripción bajo pretexto de que no había necesidad de crear una cooperativa para la defensa o extensión de un nuevo sistema educativo.

Había corrido el tiempo y ello nos permitió dirigir la misma petición al Gobierno de la Generalidad de Cataluña, ya en funciones, y así fue registrada en Barcelona.

Me es imposible indicarte los compañeros que compartimos con Patricio y conmigo las alegrías de aquellas reuniones de "BATEC", recordando a Piera, Ramiro Vila, a Tarragó... Posiblemente tú podrás recordar a otros muchos, pues el grupo no era estable y en cada pueblecito nos reuníamos algunos diferentes siempre atraídos por el núcleo que dio vida a tan

maravilloso movimiento.

Tú sabes que me unía al compañero Almendros una amistad profunda y sincera. También sabes que mi vida en Montoliu de Lleida fue muy activa por necesidades familiares y diariamente entraba en la capital para atender contabilidades particulares en las horas libres de la Escuela. Mi entrada era, obligatoriamente, por el puente llegando por la Bordeta y saliendo por el mismo lugar.

En cierta ocasión me esperaba a la entrada del puente, el ya desaparecido Almendros que me hizo seña de parada y me rogó que cuando terminase mi trabajo fuera a buscarlo a su casa. Así lo hice y con él fuimos a la Normal donde nos esperaba el Profesor Jesús Sanz e inmediatamente me presentaron los materiales de Célestin Freinet que Sanz había adquirido en Francia. Prensa de madera, componedoras, y algunos folletos del propio Célestin. Almendros quería publicar enseguida un folleto o librito dirigido a los Maestros, pero no quería hacerlo sin tener una seguridad de las realidades de la nueva técnica.

El Profesor Sanz no podía prestarme el equipo pero me dejó la prensa con la que conseguí dos exactamente iguales, una para mí y otra para Patricio, que nunca sirvió...

Con esa prensa, un equipo de componedoras pedido rápidamente a Francia y un equipo de letras viejas proporcionadas por un amigo de Almendros, di comienzo al primer ensayo español sobre las citadas técnicas redactando con la ayuda de niños de siete y ocho años un trabajo sobre la VIDA DE LAS LAGARTIJAS que fue todo un poema y que me descubrió a mí un mundo de posibilidades en mi Escuela de Montoliu.

Siguióme Patricio con sus trabajos inaugurado el nuevo año escolar y el desarrollo de esas técnicas entre los compañeros fue todo un éxito (Hay que hacer notar que debido al interés de Almendros de tener lo antes posible pruebas sobre la actitud de los niños, de sus entusiasmos, de su perseverancia en el trabajo de composición, impresión y decoración o ilustración, el estudio realizado lo fue en plena vacación escolar, realizando casi todo el trabajo los niños de Montoliu cuando yo me encontraba en la capital pues aprovechaba esos meses para profundizar en mis obligaciones con los comerciantes de Lérida).

En cuanto a las fechas, nada puedo precisarte. Nuestra salida de España en la forma que fue realizada hizo que perdiéramos todo cuanto nos unía a un pasado tan reciente en aquellos momentos y tan lejano en los ac-

tuales. Creo todo ello realizado entre los años 26 ó 27 y el 36 que impidió la celebración de nuestro tercer congreso en Manresa.

Bien sabes que tanto Patricio como yo nos hemos sentido siempre muy leridanos pues en esas tierras combatimos mucho y encontramos uno de los grupos más interesantes en cuanto a actitudes pedagógicas se refiere. Patricio está hoy considerado, en las publicaciones de la Secretaría de Educación, como uno de los mejores Maestros Mexicanos.

*En cuanto a las cartas que él escribió y de las que guardó copia, queremos también dar a conocer algunas de ellas que nos proporcionan una importante información sobre sus actividades para la recuperación de la memoria histórica del movimiento Freinet en España, y también las dedicadas a la defensa y propagación de la metodología natural.*

*La primera está dirigida a Ramón Costa Jou (en catalán, en el original) y dice lo siguiente:*

Barcelona, 21 de abril de 1971

Recordado amigo:

Después de la última vez que nos vimos, en Santo Domingo, tras haber pasado por Francia, había tenido pocas noticias sobre ti.

Sabía que habías estado en Cuba –por aquí corre un librito donde tienes participación- volviendo después a México. Y nada más. Herminio Al-mendros, que estuvo en Barcelona en otoño, también nos habló de ti.

Ahora colaboro con "Rosa Sensat". Antes había estado por Santo Domingo, Venezuela y Andorra. Me han dicho que estuviste aquí de paso y que conociste la casa. Se te estaba enviando el boletín a Cuba, pero dudo que desde allí te lo remitiesen a México. Pienso que te interesará recibirlo. Cuando nos confirmes tu dirección, te lo continuaremos enviando.

Escríbenos unas líneas con tal de que tengamos noticias tuyas y podamos saber lo que haces actualmente.

Aquí se está trabajando mucho para levantar el nivel y capacitación de los maestros, y también como grupo socialmente clasificado. Probablemente pueda interesarte saber lo que se hace; otro día te explicaré más extensamente.

Con viejos amigos estamos recogiendo datos sobre nuestros Batecs y la incipiente Cooperativa Freinet, así como un poco de historia de la Normal de Lleida y el papel de la Pepita<sup>28</sup> como reactivo entre los jóvenes maestros.

De todo eso, probablemente, nos podrías decir alguna cosa. ¿No está Tapia en México? Ya sé que Patricio Redondo murió en Veracruz dedicado a la educación. Sobre Freinet, los "Batecs" y aquellos tiempos, Tapia nos podría decir muchas cosas, como tú mismo. Ahora se está redescubriendo a Freinet, por ahora más que a nivel de práctica escolar, a nivel de difusión editorial, satisfaciendo un deseo de información largamente contenido. Hay algunos maestros, no demasiados, que tratan de aumentar el grupo de seguidores.

Saludos de Marta Mata.

Un fuerte abrazo.

Josep Alcobé.

*La siguiente es una carta dirigida a una gran cantidad de personas, entre las que nos encontramos, en la que Josep comunica una buena noticia relacionada con la escuela de Freinet, en Vence:*

Barcelona, 19 de octubre de 1991

Queridos amigos:

Me creo en la obligación, que cumplo con la mayor alegría, de comunicaros una importante noticia para la pedagogía del siglo XX.

Después de innumerables esfuerzos y diversas tentativas, dirigidas por Madeleine Freinet de Bens (la Baloulette de algún libro de Freinet) para asegurar la continuidad de la Escuela de Vence, donde Célestin, acompañado de Elisa, fue elaborando los principios de una pedagogía natural y las técnicas que llevan su nombre, parece que finalmente se ha logrado, mediante el compromiso del Estado francés, a través del Ministerio de Instrucción, el mantenimiento de aquel "santuario" de una pedagogía del siglo XX. La Escuela Freinet de Vence es, desde el 1º de septiembre, Escuela Pública estatal.

---

<sup>28</sup> Se refiere a la profesora Josefa Uriz, que tuvo una gran influencia en la formación pedagógica y política de varias promociones de maestros leridanos.

Es de desear que el estado francés cumpla asimismo con el compromiso de mantener el espíritu pedagógico y las inquietudes de que hizo gala el matrimonio Freinet, para que la Escuela de Vence sea siempre centro de estudio e investigación y modelo a imitar, en beneficio de una sociedad humana que, consciente de su imperfección, quiera ser día a día, más solidaria y democrática, para que todos sus miembros hayan tenido las mismas oportunidades de bienestar, de satisfacción y de vida.

Mis saludos más cordiales.

Josep Alcobé Biosca.

*A continuación mostramos una carta (también en catalán, en el original) que demuestra hasta qué punto Josep estaba preocupado por la lectura. No tiene fecha de expedición, pero en este caso, el dato no tiene relevancia. Está dirigida a la dirección de la revista IN-FAN-CIA, y critica, precisamente, que le hayan puesto ese nombre:*

Carta abierta a la revista I-N-F-A-N-C-I-A

Cuando las cosas no son como realmente deberían ser.

Creo que una de las cualidades que se deben apreciar más en la gente es la coherencia. Coherencia que se entiende como la actuación en todo momento y circunstancia de acuerdo a unos principios. Que pueden ser morales, pero también pedagógicos.

Y la coherencia entendida así puede aplicarse también tanto a las cosas materiales como a las inmateriales. No se puede opinar y actuar según una norma unas veces y en contrario totalmente, en otras, cayendo así en una contradicción permanente.

¿Por qué he escrito I-N-F-A-N-C-I-A letra a letra y no tal como aparece en la cubierta y a lo largo de cada una de las páginas de la revista? Pues porque no hay apenas diferencia, si nos ponemos finos, en la didáctica que supone enseñar a leer de una o de otra manera.

Hace siglos que se viene enseñando la mecánica de formar sílabas, para hacerlas sonar con vocales alternativas. Ya sea nombrando las letras como hace la madre, ya sea haciéndolas sonar fonéticamente.

Según tengo entendido, presentar la revista como IN-FAN-CIA dependió de la inspiración de un artista diseñador. Como si la pedagogía y la didáctica tuviesen que depender de criterios "artísticos o decorativos".

No como consecuencia del progreso científico que impulsan los lingüistas, basándose en hechos psicológicos y fisiológicos... de cómo, en definitiva, funciona la mente.

He de reconocer, sin embargo, esta revista como la mejor, por el contenido, de todo el Estado español, sobre todo relacionado con la educación de la infancia. Pero cada vez que leo IN-FAN-CIA me duele el corazón.

Un día, una persona me confesaba que su descendencia no sabía leer sin cierto silabeo, a pesar de la edad y de haber pasado por escuelas de prestigio. De hecho, de lectores incapaces, de analfabetos prácticos, hay muchos. Desde los que necesitan que les expliquen lo escrito para saber de qué va, hasta los que a duras penas, sonorizando lo escrito, llegan a entender alguna cosa.

Hace tiempo que siete movimientos franceses estudiosos de la lectura han firmado una declaración conjunta en la que trataban de entender y definir qué es leer, cómo lo hacen los que realmente saben, las estrategias que utiliza el buen lector según las circunstancias; estrategias que es necesario trabajar y favorecer para que el individuo llegue a ser un lector de verdad.

Aproveché la ocasión para haceros unas aclaraciones y también hice alusión a que la manera en que utilizáis la palabra infancia significaba tomar partido por una tradición superada, nada consecuente con el hecho de que leer no es descifrar (decodificar, GFEN) combinando unas letras, sino comprender directamente a través de la vista el significado de un texto.

No puedo evitar transcribir un trozo de la página 287 del libro "El poder de leer", del G.F.E.N. francés, editado por Gedisa, 3ª edición, octubre de 1985, Barcelona.

(Traduttore, que no traditore)

La escuela y la lectura.

Con demasiada frecuencia la escuela considera que ha cumplido su misión en el campo de la lectura limitándose al indispensable aprendizaje de la decodificación (descifrado, sonorización, N. del T.) en el curso preparatorio, que se prosigue en el curso elemental (de acuerdo a la organización y denominación en Francia, N. del T.). Pero quien dice decodificación no siempre dice comprensión del texto. Para lo que a las demás clases se refiere, la lectura es muchas veces enfocada bajo el aspecto de "control". Pero,

¿qué clase de control?

Frente a una metodología "natural" de la lectura (que hemos de reconocer que en algunos practicantes no es correcta) está, evidentemente, la metodología "antinatural". De ahí viene que sea necesario inventarse dos etapas: la del descifrado o construcción silábica y la de la lectura "comprensiva" o de entendimiento del texto. Es como si para enseñar a cavar la tierra se hiciese en dos etapas:

- 1ª. Coger la parte metálica, sin el mango, y clavarla en la tierra con la presión de las manos mediante un movimiento lateral de vaivén.
- 2ª. Ponerle un mango adecuado a la parte metálica y enseñar el movimiento que el hombre históricamente ha venido realizando desde siempre.

Probablemente muchos aprendices abandonarían en la primera etapa, porque no encontrarían ninguna gracia ni utilidad a este ejercicio pretendidamente didáctico.

¿Por qué no dejamos hacer lectura real, comprensiva, desde el primer momento? ¿No será, quizás, porque eso elimina la edición y venta de los llamados "libros de lectura"?

Estimadas amigas de... la revista. Volved a leer el  $B A = BA$  que, aunque extremando las cosas, explica verdades como templos.

A pesar de que  $M A = MA$  pueda referirse a una parte de nuestro cuerpo en catalán (mano), se trata solamente de una excepción, pues la mayoría de monosílabos no tienen ningún significado.

¿Sabéis que en la Escuela Normal de Montpellier, la didáctica de la lectura se hace por el método Foucambert únicamente? ¿Queréis saber en cuántas más, en Francia?

Aquí todavía hay demasiada mentalidad enganchada a la tradición ya superada, incapaz de evolucionar y adaptarse a las innovaciones científicas. Y también demasiados intereses creados –intelectuales, materiales, de prestigios inmovilistas- que nos impiden avanzar.

Si os parece que me explico con demasiada dureza, lo siento. Pero no puedo evitarlo. Las cosas son como son y no como queremos verlas. Ya hace mucho tiempo que me comía el gusanillo por dentro y si no lo digo, reviento.

Josep Alcobé

Miembro del MCEP de Catalunya.

*Finalmente, nos gustaría dar a conocer el contenido de alguna de las cartas que nos envió a lo largo de los años que duró nuestra relación, cada vez más intensa y personal.*

*Durante el curso 1981-82, estando ejerciendo en Torrente de Cinca (Huesca) fuimos obligados por la Inspección, el primer día del curso, a encargarnos de séptimo de EGB con el pretexto de que éramos el maestro mejor preparado para atenderlos (en principio se había decidido que la segunda etapa fuese a Fraga, pero finalmente se quedó en el pueblo por la presión de los padres y también nuestra). Nosotros deseábamos seguir con los anteriores alumnos, con los cuales habíamos empezado a utilizar las técnicas Freinet en segundo y tercer curso. Ahora estaríamos en cuarto y nos habíamos dedicado todo el verano a planificar el nuevo curso. Pero no hubo manera de convencer a la inspectora y nos convertimos, muy a nuestro pesar, en tutores de séptimo nivel. Asustados por la responsabilidad, por todo el trabajo perdido y por la falta de tiempo para preparar nada, le escribimos a Josep una amarga carta que él contestó el 16 de octubre de 1981 (en catalán, en el original):*

... Veo, por otro lado, que has tenido cambios en la escuela. Has perdido tus viejos jóvenes alumnos y te encuentras en una clase que desconocías. Si no lo has podido evitar, es necesario al menos que afrontes la situación.

Pienso que en una escuela rural siempre tendrás más ventajas que en la ciudad. Veo que de momento prescindes de manuales y utilizarás libros diversos para consultar. No creo necesario darte consejos sobre cosas que ya tienes suficientemente debatidas e integradas, pero solamente querría hacerte un recordatorio de lo que es necesario.

Guarda una muestra de todo lo que se haga en clase. Quizás puedas utilizar el libro de vida de la clase. Sistematiza el control de los temas que trabajéis en clase en relación con lo que exige el programa. Explica lo que haces, a los alumnos y también a los padres. Procura ligar el entorno con el trabajo de clase. Haz entrar la prensa para que también se viva la actualidad. Probablemente el problema más grande será el de la adaptación de los alumnos al nuevo sistema de trabajo cuando vienen maleados por el sistema tradicional.

Busca compañeros con los que poder discutir tus problemas, pidiendo su



opinión, aunque tú ya tengas la solución. Evidentemente, no te han de convencer de nada, pero te servirá para contrastar tus experiencias.

Sé que estás bastante solo; la gente suele encerrarse en su clase y va haciendo, incluso aunque no se pretenda llevar una metodología tradicional.

Por otro lado, si necesitas alguna cosa de mí o del grupo, pídelas. Aunque yo no me ocupo de muchas cosas de la Pedagogía Freinet, es decir, de las actuales y de la práctica escolar, si sé que hay algunas publicaciones de segundo grado (segunda etapa y bachillerato). La Brèche, algunos Dossiers CEL-ICEM y alguna otra colección que pueden tener materiales válidos. También te sería útil algún libro de experimentación (Física, Química y otras cosas) para la biblioteca de la clase.

Aunque no tengo muchas cosas que decirte, me gustaría hablar contigo de todo lo que te preocupa. Quién sabe si la próxima semana o la otra podré acercarme a Lleida.

La entrada de los diarios a la clase –faena que pueden avanzar los alumnos desde casa– puede ayudar a cambiar el ambiente. El texto libre consolidará la nueva relación alumno maestro.

Los planes de trabajo, la documentación, las conferencias, la biblioteca, quizás la correspondencia, el diario de clase, los lazos con la vida del pueblo, la experimentación libre en ciencias físicas y naturales, en matemáticas... todo eso puede ser muy útil para cambiar el trabajo de la clase.

Quizás te diga demasiadas cosas que ya sabes... Te deseo éxitos. Tu escuela no es todavía un cuartel y, aunque sólo, puedes seguir trabajando. ¿Quién cogerá a tus alumnos? Quizás puedas conseguir que haya dos clases trabajando con técnicas Freinet.

Buena suerte y hasta pronto.

Abrazos.

Josep.

*Sobra decir que sus palabras fueron un especial consuelo para nosotros en aquellos momentos y toda una lección de cómo teníamos que actuar ante el cambio de nivel que nos habíamos visto obligados a realizar. Es una prueba más de la influencia que tuvo Josep para muchos jóvenes maestros y maestras, sin apenas experiencia, que*

*empezábamos a caminar con paso incierto (aunque con la firme voluntad de mejorar nuestras aulas). Fue una persona decisiva para la difusión de la pedagogía Freinet en Catalunya y en España. Como maestro tuvo muy poco tiempo para practicar en la escuela debido a la guerra y al exilio, donde vivió también una experiencia muy corta en el campo de la enseñanza, pero en los últimos años de su vida fue una permanente referencia como educador para todos los maestros y maestras que hemos luchado por cambiar la rutina escolar y que concebimos la escuela como un camino hacia la igualdad de las personas.*

## Pensamiento pedagógico

*Josep viajó por toda España y por varios países de Europa en su condición de Presidente del MCEP y también de la FIMEM. Ello le llevó a participar en actos, impartir conferencias, ser objeto de entrevistas.... Obran en nuestro poder algunos periódicos y revistas en los que aparecen reseñas de sus intervenciones en Murcia, Tarragona, Lleida, Lugo, Santa Cruz de Tenerife, etc.*

*Pero entre todos estos testimonios destacamos una entrevista por su extensión, por su profundidad y, sobre todo, por la personalidad del entrevistador: se trata del compañero, también desaparecido, Paco Luján. En ella, Josep responde a toda una serie de cuestiones relacionadas con la pedagogía Freinet y en sus respuestas queda perfectamente reflejado su pensamiento pedagógico.*

*La entrevista fue publicada en el número 28 (abril de 1986) de la revista Trabajadores de la Enseñanza, editada por la Federación de la Enseñanza del sindicato CC.OO. Su contenido es el siguiente:*

Josep Alcobé, maestro catalán de 74 años, es un personaje importante y representativo de lo que ha sido y es la pedagogía Freinet y el Movimiento de Escuela Moderna (hoy MCEP) en el Estado. Alcobé es, como él nos dirá más adelante, sin petulancia, pero sí con orgullo: "el único viejo", o sea, el único personaje que queda en España de esta corriente pedagógica anterior a la Guerra Civil, y al mismo tiempo, "el único puente de enlace entre aquella primera etapa y la segunda del movimiento de Escuela Moderna, a partir de la década del 60".

### **¿Podrías sintetizar quién era Célestin Freinet?**

Freinet es un hombre que no puede comportarse como un maestro ordinario, debido a las consecuencias de una herida de guerra que le afectan físicamente. Pero debido a su vocación busca una forma de trabajar en la escuela que sea compatible con sus condiciones físicas. Su formidable hallazgo es que pasa la voz y la organización de la clase a los alumnos, dando origen a un tipo de escuela democrática en la que los intereses

vitales de los niños tienen plena acogida y desarrollo, donde el maestro es, por su preparación y conocimientos, un orientador y asesor del trabajo que emprenden los alumnos, colectiva, individualmente o por equipos de composición variable.

### **Elementos claves de la pedagogía Freinet, ¿cuáles son los más destacados?**

Para mí, Freinet, aparte de ser un maestro en unas condiciones determinadas, es un hombre que siente profundamente la necesidad de integrarse al país donde se halla, es decir, al pueblo donde está, para laborar de acuerdo con la gente humilde. Se le ve participar en sindicatos, en las organizaciones cívicas, políticamente pertenece a un partido (Partido Comunista Francés), pues sostiene y practica que el maestro puede tener una ideología, pero nunca la debe exponer ni imponer en la clase.

**Hay una cuestión que es importante entre los enseñantes que están por la renovación pedagógica y otros que no están. Muchos opinan que las líneas de trabajo creadas por Freinet (que luego se extendieron a través del Movimiento de Escuela Moderna) tienen validez en**

**un marco de escuela rural pero no la tienen en el marco de la escuela urbana. ¿Cuál es tu opinión?**

Eso es un error total y completo. La escuela rural ofrece mayores posibilidades de trabajo, de integración al medio, en conjunto, pero los problemas que se puedan vivir de tipo social y de tipo ideológico están también presentes en la ciudad y es en la ciudad donde muchas



Dibujo sobre Alcobé aparecido en la entrevista que le hizo Paco Luján.

veces hay ejemplos de escuela que vive los problemas del medio. Ejemplos hay de maestros franceses, alemanes, italianos... que trabajan en medios ciudadanos. Y te diré más, la pedagogía Freinet se extiende actualmente hasta niveles de bachillerato y universidad, tanto que el mayor incremento porcentual se da en las enseñanzas medias. La pedagogía Freinet es una ideología y una forma de trabajar y eso se puede aplicar donde sea, teniendo en cuenta los factores circundantes.

**Otra parte que me parece importante de la pedagogía Freinet es su dimensión internacional. ¿Qué podemos decir sobre esto? ¿Cómo ha evolucionado hasta hoy?**

Freinet fue un hombre muy inquieto y lo que quiere hacer desea hacerlo a conciencia. Va a Bélgica, visita las escuelas de Decroly, conoce modelos de escuela como el de Winnthia de EE.UU., el plan Dalton de trabajo, va a Rusia, observa las escuelas que funcionan allá según el modelo de Macarenko, conoce las escuelas de Hamburgo... Con todo ello Freinet recapacita a la luz de los clásicos de la pedagogía para ver qué ideas hay en concreto que tengan vigencia. Con todo ello formula una concepción de escuela. La cosa es que Freinet no es un teórico, practica, ensaya, y no crea fantasmas, sino que crea modelos de trabajo que según su resultado va modificando hasta perfeccionarlos. Como dice Sebastián Gertrúdx, un maestro que ejerce en Lérida, "no me valen teorías, más o menos intelectualistas, sino el trabajo que he concebido por mis lecturas y que en la escuela aplico y ratifico o rectifico según los resultados, que sigo atentamente".

**Cuando dices que Freinet no es un teórico, sino que es un práctico, ¿no te parece que sería más correcto decir que es un teórico/práctico o viceversa. O sea, que no desvincula los campos teóricos de los campos de actuación prácticos, que los va ligando?**

Quizás yo me he expresado mal. El teórico es el hombre que se sienta en una mesa tranquilamente, con muy buena calefacción y "cafetitos" servidos de vez en cuando y tal, y va escribiendo para que los demás pongan en práctica sus elucubraciones. Freinet no. Freinet trabaja y sigue un procedimiento que realmente es científico: trabaja, realiza, tantea, perfecciona y, cuando le parece que aquello tiene ya consistencia, dice: "eso es así". Su teoría sale de la práctica, es decir, no inventa una práctica a través

de una teoría. Esa es la diferencia. Porque lo fundamental en la escuela Freinet es que la nueva concepción de escuela requiere útiles e instrumentos, técnicas que permitan realizarla. Y, además, la colaboración, el trabajo cooperativo que se comparte en beneficio de todos, hayan o no participado en algún aspecto concreto. Pero esta colaboración, esta cooperación debe alcanzar también a los maestros, a sus trabajos y a sus realizaciones. No es comprensible que haya un compañero que escriba un trabajo y se lo publiquen sin que nadie haya dado una ojeada crítica. No se trata de destruir lo que otro piensa, se trata de ayudarlo.

**Pasando a la internacionalidad del Movimiento de Escuela Moderna, ¿podrías explicarnos qué es la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM) de la que tú eres su actual Presidente Honorario?**

Fui elegido Presidente en Colonia, cuando se aprobaron los nuevos estatutos de la FIMEM, pero un año más tarde, en Lovaina, dije que sería mejor que buscaran un presidente que no tuviera problemas de oído. Pero sigo teniendo un honor y es que soy el Presidente Honorario.

**¿Cuándo se creó la FIMEM y qué tareas ha ido realizando a lo largo de los años?**

La FIMEM se creó porque las ideas de Freinet, que fundamentalmente estaban localizadas o practicadas en Francia, empezaron a ser practicadas por alemanes, belgas, holandeses, italianos y en otros muchos países, hasta de África. Yo te puedo decir, como cosa anecdótica, que a principios de este año he recibido, con pocos días de diferencia, a dos grupos de japoneses de unos veinte componentes cada uno, que han estado en Francia viendo la escuela de Vence y otras escuelas de compañeros del ICEM. Han venido a Cataluña tratando de ver alguna de nuestras realizaciones. Según parece, la pedagogía Freinet tiene allí un futuro. La FIMEM representa unas posibilidades de lucha por la escuela a través de los intercambios de experiencias y la solidaridad internacional. La reacción – cuando se trata de combatir a la escuela laica, a la escuela popular- se pone muy bien de acuerdo por encima de fronteras. En Italia la reacción ha tomado ejemplo de lo que está pasando aquí y también pretende conseguir una atención por encima de las posibilidades e incluso de las realidades propias del país. Nos hace falta asistir a reuniones de tipo in-

ternacional, que es una lástima que no hayamos comprendido bien su valor formativo y de solidaridad. Entre nosotros parece bien la pertenencia a la FIMEM, pero no damos el paso práctico de integrarnos, no sólo nominalmente, sino a participar en sus trabajos.

### **¿Qué opinión te merece el movimiento Freinet aquí, en España?**

Considero que el movimiento Freinet en España –y siempre lo he dicho así– es muy joven e inmaduro a pesar de que han pasado muchos años desde su inicio.

Lamentablemente hemos carecido durante largos periodos de una dirección real y efectiva que supiera coordinar y dinamizar la actividad de todos los grupos de trabajo (GTT) y de investigación (GEI) a nivel estatal. Nos ha faltado una dirección con imaginación, con iniciativas, creativa y dinámica. Igualmente, el movimiento en sí carece de agilidad. Todo se pospone para resolverlo en el Congreso Anual, que luego acaba por no tratar asuntos decisivos por carecer de tiempo. Y, por otra parte, siempre nos quedamos sin decidir porque hay que consultarlo con las bases. Nos perdemos en un burocratismo, por decirlo así, similar al de las oficinas públicas. Muchas veces un “silencio administrativo propio” es toda la respuesta que reciben iniciativas fundamentales para que nuestro MCEP sea un cuerpo vivo, alerta, eficaz y presente en todas las circunstancias que requiere la defensa de una escuela popular y democrática, dispuesta a poner en práctica modalidades progresistas de trabajo.

### **Hay una cuestión que yo creo que merece la pena aclarar. Nosotros nos llamamos Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y la connotación de “Escuela Popular” en el ámbito de los enseñantes de izquierdas se identifica con Escuela Pública. ¿Tú piensas que son la misma cosa ambas denominaciones, o no?**

Creo que Escuela Pública y Escuela Popular deberían ser lo mismo. Yo no creo que una escuela privada sea mantenida particularmente o con la ayuda del Gobierno pueda ser una Escuela Popular. Sería una escuela de clase y para mí la enseñanza debiera ser pública; en fin, la Escuela Popular debe identificarse con la Escuela Pública, una escuela laica donde se acepte cualquier ideología sin ningún problema, pero que trate de formar ciudadanos útiles y capaces para una sociedad del futuro porque al fin y al cabo nuestra sociedad va camino de transformarse.

**Hoy tenemos un MCEP constituido en 17 grupos territoriales dentro del Estado y ahora estamos en un periodo en que el MEC está elaborando las reformas educativas a todos los niveles. Por otro lado tenemos que en el Estado hay bastantes MRPs. ¿Qué papel ves tú que está jugando y que debiera jugar el MCEP en la realidad actual?**

Yo no estoy demasiado documentado sobre eso. Lo que creo es que al MEC no le interesa demasiado, digamos, relacionarse o aceptar la colaboración de nuestro movimiento porque tiene un nivel estatal y no solamente eso, sino que tenemos ramificaciones fuera y puede significar un peligro de oposición o contraposición respecto de ciertas cosas. El MEC nos quisiera romper por grupos territoriales que no tuvieran ninguna relación entre sí. Por lo menos esto es lo que nos ha venido pinchando en Cataluña alguna persona relacionada con el Ministerio. Yo creo que debemos mantener nuestra identidad pero, en todo caso, debemos buscar, quizá, una fórmula que nos permita participar en las diversas Nacionalidades o Regiones Autónomas con plenitud de derechos.

**Para acabar esta entrevista, Josep, proyéctanos hacia el futuro: ¿Qué papel ves tú que debe jugar el MCEP?**

Creo que, en primer lugar, tiene que terminar de madurar del todo. Tenemos que comprender en profundidad lo que es ideológicamente, cómo son las técnicas de trabajo en la escuela del Movimiento, hemos de organizarnos efectivamente, tratar de realizar algún trabajo de conjunto a nivel estatal y a través de ello maduraremos lo suficiente para poder hablar con más autoridad públicamente y ante quien sea; sobre todo, tratar de no perder contactos, de no abandonar a ningún compañero, de no dejar que ningún compañero pueda sentirse frustrado. Siempre creo que tenemos que plantearnos todas esas cosas para que tengamos cada vez más solidez. Por cierto, hay una cosa que me parece que nos hace falta hacer, no solamente como movimiento, sino desde el punto de vista de explicación de nuestra visión de escuela: Tenemos que conseguir un periódico, de bastante difusión, que nos acepte una página semanal donde sean los padres los que pregunten y a los cuales contestamos para concienciar a la sociedad sobre la escuela y su modalidad de progreso.

**En cuanto a exigencias al profesor, ahí hay una transmisión de lo que el padre ha vivido.**



Y hay también el caso del maestro que no pasa de enseñar de acuerdo con la forma como le enseñaron a él. Tenemos que promover una revolución pedagógica entre nosotros mismos, no basta con tener algunas "ideicas", tenemos que tener una práctica firme y sólida basada en un conocimiento profundo, bien discutido, de todo lo que es la pedagogía nueva.

## Algunos niños no quieren leer<sup>29</sup>

A menudo se da el caso de un niño que rechaza la lectura. No le interesa. No hay ningún libro que le guste hojear; únicamente si está lleno de ilustraciones, como el "tebeo" o alguna historieta gráfica...

En el fondo no es más que el miedo a no poder superar una dificultad instrumental que no se ha dominado y que no se desea que conozcan los demás.

¿Me dejáis contar el caso de un nieto mío? Cuando le regalaba un libro, siempre me lo agradecía, pero no lo demostraba poniéndose a leerlo a continuación. A la vista de la gente de casa, nunca leía; como máximo, lo hojeaba.

Cuando, por alguna razón, se veía obligado a leer en voz alta, su lectura era claramente deficiente, con silabeo incluido y con muchas dificultades de comprensión, a pesar de estar en tercero de EGB.

Para acabarlo de arreglar, un día, su padre lo grabó mientras leía y después le obligó a escucharse para que viese lo mal que lo hacía. Debía pensar que de esta forma lo estimularía para esforzarse a leer mejor. Pero la experiencia de la grabación no le hizo ninguna gracia (lo cual es muy lógico) y cuando su padre me la reprodujo, en su presencia, su cara era de angustia; realmente le hicimos pasar un mal rato. Desde entonces manifestó todavía más rechazo a la lectura.

A su hermano mayor, con el cual se lleva año y medio, le sucede todo lo contrario, se pasa el día (y a veces horas que debería dedicar a dormir) leyendo todo tipo de libros: aventuras, historia, cuentos y, también, "tebeos". Es un lector tan apasionante que cada semana lee un libro por lo menos de la biblioteca pública a la que está inscrito. Incluso ha recibido alguna distinción como buen lector de la "Caixa", entidad que sostiene la biblioteca aludida. Él sabe que su capacidad lectora supera la normalidad y se siente orgulloso de ella. Un día, su madre, que normalmente le acompaña a la biblioteca, descubre un libro para niños cuyo autor es un

---

<sup>29</sup> Publicado en la revista "Perspectiva Escolar" (en catalán, en el original), nº 22, febrero de 1978.

célebre escritor norteamericano, William Faulkner, conocido por hacer un tipo de literatura fuerte, dura, amarga a veces, de un estilo muy en boga entre algunos notables escritores de los años 20 y 30. Sorprendida por el hecho de encontrarlo en una colección infantil, que la indicación de la contraportada indica que es para menores de siete años, lo coge, lo hojea y descubre que es un cuento que el autor no pensó editar nunca. Lo escribió para una niña vecina suya y se lo regaló tal como lo escribió, manuscrito. Y fue esta nena la que, años más tarde, lo decidió editar.

Es, por tanto, un escrito insólito, una narración diferente a toda la producción que ha hecho el autor. La madre decide llevar el libro junto a los que ha elegido su hijo, pero una vez en casa, éste se niega a leerlo, al ser un libro para niños menores que él, que ya tiene diez años.

El abuelo, enterado de la situación, trata de convencerlo para que lo lea, pues el relato puede valer la pena aunque sea para niños más pequeños que él. El otro nieto y la más pequeña de la casa son testigos de la discusión. Se establece un diálogo algo socrático, se explica que algunas personas mayores también pueden disfrutar leyendo cosas que no han sido escritas para ellas y, finalmente, el abuelo propone abrir el libro y examinar su contenido, la expresión, el estilo, las dificultades de lectura.

La primera página no contiene nada incomprendible. El lenguaje es sencillo, pero poético y con cierto ritmo, lleno de imágenes fantásticas que pueden prácticamente paladearse y hacer que el lector recree su imaginación con lo que van sugiriendo las palabras; que no hace falta leer rápidamente, antes al contrario, que hay que ir poco a poco, repensando las ideas... Leo lentamente, entonando lo mejor que sé y puedo, me detengo para hacer algún comentario, intervengo sobre la belleza de las imágenes y los caminos que abren a nuestra fantasía...

Los dos más pequeños escuchan atentamente, no pierden palabra. El mayor accede a leerlo, pero antes acabará uno de aventuras que tiene empezado.

Parece ser que las aventuras son su preferencia. Hablando de los temas que ha encontrado en sus lecturas aparecen héroes, conceptos antisociales, racistas, buenos y malos que no lo son de forma absoluta, depende del punto de vista, justicias e injusticias, la violencia como solución en algunos casos, pero normalmente condenable...

Pero, por encima de todo, ha quedado claro que el libro que nos ocupa, sea cual sea su desarrollo y desenlace final, merece ser leído.

El nieto que nunca quiere leer, pregunta si lo podrá mirar mientras el mayor acaba el libro que tiene a medias. No habla de "leer". Aquella noche, antes de ir a la cama, se engulle unas treinta páginas. El día siguiente, que es domingo, se acaba de leer el libro antes de las diez de la mañana. Y lo hace saber al resto de la familia, orgulloso de una gesta que ni él mismo sospechaba que pudiese llegar a realizar. Todo y reconocer que en algún momento el libro se le hizo un poco pesado, reflexiona un momento, se arma de valor y pregunta:

Madre, ¿podría pedir la tarjeta de lector la semana que viene?

## Leer a los diez años<sup>30</sup>

Nunca he tenido a mi cuidado un curso de primer nivel. Aunque, cuando todavía era maestro interino, colaboré en la preparación de material didáctico, siguiendo pautas montessorianas, con el entrañable compañero que llevaba la clase inicial.

Mi preparación y conocimientos sobre el aprendizaje de la lectura, proviene de mi labor en cursos avanzados, en que cabía hacer labor de perfeccionamiento y trabajo sobre textos libres. Tenía claras algunas ideas básicas: globalización, comprensión plena del significado, necesaria relación de lo escrito con las vivencias personales del niño, correcciones ortográficas con el autor, sugiriendo más bien dónde pudiera haber error, presentación del texto a la clase ya ortográficamente corregido –para no crear confusiones en la memoria visual-, correcciones en la pizarra solamente sobre el contenido y de orden sintáctico.

Para mí era básico que, siendo la ortografía una fijación mental de la palabra escrita, se debía evitar todo confusionismo a la memoria visual.

También la práctica de lectura que había adoptado era distinta de lo que se hacía corrientemente, a pesar de ser colectiva. En primer lugar, nunca le dedicaba mucho tiempo, ni siquiera todos los días. Seleccionábamos un texto que pudiera gustarnos por algún motivo y, para empezar, se comentaba, asegurándome que se comprendiera bien de qué trataba. Luego leía unos párrafos dándole la entonación correspondiente, marcando las pausas y el ritmo adecuado. A continuación, voluntariamente, tres o cuatro niños y niñas, leían sucesivamente el mismo trozo tratando de que fuera patente el significado. Y, así, leíamos algunos trozos más, cambiando de lectores –algunos repetían según su voluntad e interés.

Con este sistema, no ocurría tanto que el que ya había leído, empezara a distraerse porque ya le había pasado el turno. Tampoco iba yo a la caza del distraído, poca falta hacía...

En mi segundo año de reincorporación al magisterio estatal, en el curso 1974-75, me pasaron algo más de cuarenta chicas y chicos, un poco a ojo, porque la dirección era muy “dedística” en sus determinaciones, por

---

<sup>30</sup> Publicado en la revista “Cuadernos de Pedagogía”, nº 96, diciembre de 1982.

no hablar de autoritarismo e incapacidad.

Ya en los primeros días, observé a un alumno que parecía no interesarle nada de lo que se hacía. Dibujaba, conversaba, pero nada más. Decidí averiguar el porqué y me senté a su lado. Mi sorpresa fue mayúscula cuando descubrí que J. si no hacía nada era porque ¡no sabía leer! Un muchacho aparentemente avisado, muy extrovertido...

Luego fui enterándome de que, durante los dos últimos cursos, su anterior maestra le ocupaba fundamentalmente en servicios de vigilancia, cuidador del orden y muchacho de los recados. ¡Y claro, no tenía tiempo para ocuparse de aprender!

También descubrí la existencia de otro, E., que tampoco sabía leer. Este era un caso distinto. Quizá de una capacidad intelectual menor, era muy introvertido y pasaba su tiempo muy bien con sus propios pensamientos y entretenimientos, sin molestar a nadie, ni requerir la atención de sus vecinos.

Estaban en cuarto, porque su edad hacía que cada año avanzaran una hoja en su ERPA. Pero, naturalmente, yo debía hacer algo para cambiar su situación. Decidí dedicarles todo el tiempo que me fuera posible.

De mi conversación con ellos sobre cualquier incidente reciente en el que hubieran participado o del que hubieran sido observadores, salía una frase, más bien corta. Yo la escribía y les leía lo que había escrito. Lo repetían a continuación. Identificaban el escrito con lo dicho. Y comentábamos las circunstancias. Volvía yo a leer, volvían a repetir y quedaban copiando el texto, adornándolo con dibujos relativos al tema.

Cada día se escribía una nueva frase y revisábamos, además, las escritas en días anteriores, que eran reconocidas sin grave dificultad. Si se producía algún error o diferencia, yo no lo ponía en relieve. Simplemente me limitaba a decir la frase correctamente y pedía que la repitieran. Sobre todo, me preocupaba que no surgiera la sensación de ignorancia o fracaso. Cuando ya habíamos trabajado con varias frases y el sistema parecía funcionar bien, pasé algunas a unas tiras de cartulina, bien de color distinto, bien con el reverso marcado para poder identificar cada juego una vez recortada la tira.

Empezábamos con una frase, barajábamos las piezas recortadas y ellos recomponían el texto. No leían, en el sentido corriente, solamente reconocían visualmente la frase tal como era en su origen.

Luego fue otra tira y otra más.

Más adelante, yo pronunciaba una palabra –nombres y acciones especialmente- y ellos la señalaban en el conjunto ordenado; más tarde, la localizaban en las partes recortadas, desordenadas.

Finalmente, este ejercicio lo hacían con las palabras de dos o tres frases, mezcladas. Aseguraba así el reconocimiento visual de las palabras. Nunca les hice llegar al análisis silábico.

El progreso fue rápido. Claro que tenían nueve o diez años y, además, algunas veces habían estado “jugando” por su cuenta con las frases recortadas, que se guardaban en sobres a propósito.

Ante cualquier duda, siempre tenían como referencia la hoja original o la copia que habían hecho, ilustrada.

Había empezado utilizando letra *script*, pero más tarde la alterné con manuscrita, sin que se produjera trastorno alguno.

Antes de los dos meses ya me atreví a poner un texto ante ellos y pedirles que, en un determinado sector o trozo, identificaran algunas de las palabras ya conocidas. Todavía no hacíamos lectura clásica, todavía su actividad no era descifrar, sino identificar, reconocer...

El paso siguiente fue que ellos adivinaran, en un texto ante sus ojos, palabras aisladas que yo pronunciaba. Podían ser palabras más o menos parecidas a las por ellos conocidas, o bien muy distintas. Funcionaba una especie de reconocimiento/adivinación que les abría a una capacidad lectora.

A los tres meses empezó a funcionar realmente la identificación del escrito. Ponía frente a su vista un texto, generalmente ilustrado, y les pedía que averiguaran qué decía. El texto señalado nunca era largo. Generalmente llegaban a explicarme lo que allí decía. Si no, intervenía para aclarar y luego lo leía, y ellos tras de mí. Me interesaba más la comprensión y la interpretación silenciosa que la lectura en voz alta, que sólo pedía de vez en cuando, después de haber leído yo, buscando la expresividad.

Transcurrido medio año escolar, había desarrollado su capacidad lectora en grado suficiente para que se enfrentaran directamente a cualquier texto. Para ayudarles en el trabajo escolar general, algunos compañeros suyos se prestaban a explicarles el desarrollo de lo que se haría. J. demostró una comprensión muy notable de la matemática, de forma puramente mental y lógica. E., sin embargo, no llegó a destacar demasiado, aunque fue cambiando su comportamiento y se hizo más abierto.

Al año siguiente pasaron con el resto de la clase al nivel superior y, según

testimonio de su profesor, trabajaron normalmente, aunque con las deficiencias naturales de quienes no habían seguido todo el proceso ordinario de aprendizaje.

Recientemente, me preocupó saber cuál era su situación personal. A pesar de la existencia del paro que afecta a la inmensa mayoría de jóvenes, J. trabaja en una empresa de construcción y se maneja muy bien con los planos e instrucciones de trabajo y E., realiza trabajos de electrónica y prosigue estudios de esa especialidad.



## Un diccionario "vivo" para la clase<sup>31</sup>

Toda la pedagogía tradicional se basa en la utilización del lenguaje como instrumento fundamental de trabajo. Precisa que los niños y niñas aprendan muy tempranamente a leer y escribir para que los sucesivos maestros y maestras puedan entregar a la palabra escrita el mayor peso de la enseñanza.

Y, sin embargo, el lenguaje es uno de los escollos que más difícilmente salvan los pequeños. Muy a menudo hemos verificado en las clases que la lectura es tan solo reproducción oral de la palabra escrita, mecánicamente, sin que intervenga la comprensión plena y la correcta interpretación de cuanto, digamos, se lee.

Naturalmente, sin haber comprendido lo escrito, y sin el dominio consiguiente de la escritura como expresión personal de lo que se piensa, se sabe o se oye, el niño o niña se encuentra que le es muy difícil, si no imposible, sacar fruto de los libros que se ve obligado a estudiar y de aquellos que podría leer por gusto o por conocer más y más cosas. Y así llegamos a la civilización del "cómic" o historias ilustradas...

Luego ocurre que en una clase de tipo verbalista, llena hasta cuarenta alumnos, unos ocho sacarán provecho del trabajo escolar: las lecciones explicadas, las aprendidas de memoria, las redacciones, la copia...; unos veinte seguirán a rastras, con notas de bien, suficiente e insuficiente mezcladas; y el resto serán la pesadilla de profesoras y profesores, porque ni atienden, ni trabajan, y continuamente charlan, se mueven, estorban. Pero claro, estos últimos también pasan de curso, porque, de acuerdo con su edad cronológica, tienen que estar en el nivel correspondiente. Bonita manera de que el profesor se libre de "aquellos zánganos".

Al finalizar los estudios hay cuatro o cinco que pueden expresarse por escrito con una cierta gracia, una veintena que se defienden más mal que bien y luego los que garabatean su firma pero que nunca podrán ganarse el sustento con la pluma en la mano. Muchos quizá nunca deseen leer en sus ratos de ocio y los más tienen que leer en voz alta o musitando.

Aunque el proceso de comprensión de la lectura sea bastante complejo y

---

<sup>31</sup> Publicado en la revista *"Cuadernos de Pedagogía"*, nº 65, mayo de 1980.

haya que considerar muchos factores de diversa índole, una de las razones más presentes en la mayoría de los casos es la de la dificultad de conocer el significado de buen número de palabras.

Lo cierto es que el lenguaje de la escuela, ni en su expresión ni en su léxico, no se parece al habitual y cotidiano de niños y niñas. A ello debemos añadir ciertos términos técnicos y propios de cada una de las áreas de estudio, que constituyen un lenguaje "críptico" para los no iniciados.

Además, quienes producen los libros escolares, en general, lo hacen desde la altura de sus conocimientos, en la que muchas cosas se dan por sabidas, y no siempre se desciende a expresarse con suficiente claridad y sencillez en un lenguaje que realmente sea comprensible a nivel del alumno al cual pretende dirigirse.

Por otra parte, los libros de lectura recogen a menudo textos literarios valiosos, ricos de léxico y de formas de expresión, que requerirían verdaderamente una labor de estudio y asimilación del texto que no siempre se lleva a cabo.

Las dificultades de comprensión impiden que el niño y la niña sean capaces de sacar el rendimiento preciso de lo que leen. Quizá, enfrentados a esa dificultad que no saben cómo vencer, resuelvan "abandonar", pasando a engrosar el grupo de los que siguen los cursos sin provecho.

A veces el estudiante recurre a su maestro o a otro adulto para que le explique el significado del trozo o de la palabra no comprendida. Pero puede ocurrir que la significación ofrecida no encaje bien. O quizá sí, pero no siempre se halla el maestro o el adulto cerca. O bien sucede que éstos no pueden atenderlo en un momento dado.

Con frecuencia, al no hallar solución a la dificultad, se deja para más tarde. O para nunca.

Un recurso obvio estriba en el uso del diccionario. Pero no siempre el diccionario es la solución. Puede ser que la acepción sea una sola y clara.

Poliarquía: Gobierno de muchos.

Estalo: Asiento en el coro.

Disfagia: Dificultad o imposibilidad de tragar.

Puede ocurrir que la explicación no sea suficiente, bien sea por contener palabras poco conocidas o en un sentido no muy habitual que será necesario aclarar en el mismo diccionario o recurriendo a otra persona, compañero o compañera, profesor o adulto.

Talud: Inclinación del paramento de un muro o de un terreno.

Prolífico: Que tiene virtud de engendrar.

No digamos cuando la palabra consultada tiene varias acepciones y, además, en la explicación de éstas se encuentran también otros vocablos que cabrá averiguar qué significan.

Albedrío: 4 significados, 2 modismos y palabras por aclarar.

Amura: 2 acepciones de lenguaje marinerero; requiere tener idea de cómo es un velero.

Lindeza: 3 acepciones; la última, irónica, que contradice las dos primeras.

Observancia: 4 acepciones y 2 expresiones en las que entra este término.

Lo corriente en estos casos es que el alumno o alumna se quede con toda la tira de significados sin haber comprendido nada, e incapaz de resolver la acepción aplicable en el caso concreto que consulta, acaba más confundido que cuando empezó.

También puede ocurrir que el diccionario consultado sea una edición para escolares, elemental, tan recortado respecto de una edición para adultos, que ni llegue a contener la palabra buscada.

Las criaturas acaban dependiendo pasivamente de la ayuda que le pueda prestar el profesor o profesora, lo cual comporta interrupciones, vacíos, fastidio y pérdida de tiempo.

Muchos maestros y maestras han ensayado con resultados satisfactorios diversas formas para salvar estas dificultades, mediante un trabajo de lenguaje ligado a las diversas áreas y a las lecturas propuestas, trabajo que se realiza paralela o previamente.

Los compañeros franceses de l'ICEM practican en sus clases lo que denominan "la caza de palabras" como ejercicio más o menos colectivo. Y utilizan también, en los niveles de clase a que se han adecuado, unas técnicas de trabajo individual creadas después de larga experimentación y perfeccionamiento. Mencionaré de paso que en el ámbito de la ortografía han editado el "Dictionnaire pour les petits" y los repertorios ortográficos "Orthodico", elemental, y "J'écris tout seul", más avanzado.

Bien es verdad que este material es puramente ortográfico y no de acepciones, pero el manejo de las palabras y su ordenación alfabética sirve de excelente preparación para el trabajo posterior o paralelo con el diccionario de la lengua.

También yo he buscado soluciones y, entre otras, he sugerido a la clase la idea de confeccionar una ficha por cada palabra nueva cuyo significado no fuera bien conocido. La ficha original ha ido recibiendo formas distin-

tas a medida que surgían propuestas de perfeccionamiento. La que funciona actualmente engloba varios aspectos, cada uno con una finalidad definida. Naturalmente se escribe en la cabecera la palabra o expresión que no se comprende, anotando también el contexto, frase u oración en que se ha hallado, además de la referencia o libro y página y línea en que se halló.

Luego sigue la labor de participación personal del alumno (o alumnos que trabajan en común), participación que significa esfuerzo, búsqueda del significado por el contexto, discusión colectiva, para hallar el sentido de la frase y captación del significado del vocablo, diríamos clave, que hará inteligible el conjunto. Esa participación activa, discusión y razonamiento sirve para poner en juego la capacidad de reflexión, de comprensión, de lógica y de descubrimiento, y para obtener globalmente el sentido. La solución hallada puede ser acertada, justa, con una parte de verdad, o ser errónea.

Siempre hace falta comprobar nuestros hallazgos o soluciones. Verificar que andamos por buen camino. Ahora sí, el niño o equipo buscará en un buen diccionario si la palabra tiene una acepción coincidente con la lograda en común. Si el diccionario confirma que han acertado, aquella palabra quedará incorporada al léxico propio de modo definitivo. En caso de diferencia con el diccionario podrán requerir la ayuda del maestro o maestra, que dirimirá o clarificará la duda o error.

Cuando el significado de la palabra y del contexto queda claro, habrá llegado el momento de mostrar que se ha asimilado bien aquel concepto o significado y será preciso pasar por la prueba de crear algunas frases que incluyan la palabra correctamente.

Esta creación individual o de equipo se someterá a la clase y una vez vista y confirmada su exactitud, se incorporará al fichero diccionario colectivo de la clase.

El modelo de ficha tiene dos caras y es el que se expone:

(Anverso)

Palabra o expresión \_\_\_\_\_

Frase en que aparece \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ref.: Libro \_\_\_\_\_

Página \_\_\_\_\_ Línea \_\_\_\_

Sentido que parece tener

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sinónimos

\_\_\_\_\_

Otras acepciones posibles o aplicaciones \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Reverso)

Diccionario _____ _____
Acepción aplicable _____ _____ _____
Frases que construimos utilizando esta palabra _____ _____ _____ _____
Escuela _____
Clase _____

Naturalmente, palabras como: mesa, madre, casa, perro, no se hallarán en este fichero porque son conceptos sobradamente conocidos, que no necesitarán ser consultados.

Pero si alguna palabra corriente se usara en un sentido figurado y tuviera una acepción distinta a la vulgar, pudiera y debiera ser objeto de una ficha.

También puede ocurrir que después de tener una palabra con su acepción, aparezca luego con otras acepciones y usos distintos. Habrá que preparar las fichas correspondientes para cada acepción.

Igualmente se procederá cuando en el léxico local tiene un uso distinto. Y si se trata de modismos puramente específicos del lugar o zona, quizá recuperemos vocablos y locuciones que están desapareciendo, que pueden enriquecer el habla.

El fichero diccionario es un producto cooperativo de la clase al servicio de todos. Cada clase puede tener el suyo propio. Lo cual no impide que varias clases de idéntico nivel puedan intercambiar este tipo de trabajo uniéndose en beneficio mutuo los esfuerzos respectivos. ¿Y por qué no más clases? Creo que el MCEP pudiera ser el nexo para organizar un trabajo cooperativo de este tipo y anualmente editar para todos los miembros cooperadores las fichas de léxico a los distintos niveles.

Ahora bien, las fichas de vocabulario que se reciban por intercambio de clase o por edición cooperativa, no deben introducirse automáticamente e inmediatamente al fichero, sino que deben pasar a él solamente después de un tiempo prudencial durante el cual toda la clase las haya ido viendo, examinando, probando a su propio conocimiento, disponiendo de ellas separadamente para familiarizarse con su contenido, sabiendo que podrá utilizar aquellas fichas, incorporadas al fichero propio de la clase, dispuestas en orden alfabético, cuando necesite asegurarse de un significado preciso.

Las fichas de trabajo pueden tener cualquier medida apta. Sin embargo, en caso de establecerse un trabajo colectivo de intercambio o de edición, propondría fijar un tamaño normalizado que pudiera ser el Din A6, cuarta parte de la holandesa.

¿Y el papel del maestro o la maestra? Como siempre, de ayuda y orientación, estimulando la investigación individual o por equipo, sin facilitar –ni mucho menos imponer– soluciones, sino indicando caminos, clarificando, rehuendo un papel decisorio, únicamente aportando su juicio en caso de duda grave, especialmente para que el esfuerzo que haya hecho el niño o la niña no lleve al desánimo y a la renuncia.

Y enseñar el uso y el valor del diccionario, que no es un libro decorativo ni una finalidad en sí, sino una herramienta de trabajo intelectual.

## La biblioteca de aula<sup>32</sup>

Es conocido por todos que de un tiempo a esta parte viene sonando el término "biblioteca de aula" en distintos círculos relacionados con la enseñanza. Para los que intentamos practicar la pedagogía Freinet en nuestras aulas, es un medio con el que llevamos trabajando desde hace mucho tiempo.

Desde esta experiencia queremos hacer algunas precisiones sobre lo que nosotros entendemos por Biblioteca de Aula:

Ante todo, consideramos la Biblioteca de Aula como una herramienta "viva" al servicio de la investigación. Viva, porque entendemos que no se trata, meramente, de un mueble lleno de libros, sino que tiene una entidad dinámica que se enriquece diariamente con nuevos documentos, con las experiencias de los propios chavales, llegando a ser no solo una fuente de consulta de datos y conocimientos, sino también la memoria colectiva de un grupo.

Al servicio de la investigación, porque estamos convencidos de que es el único proceso válido de aprendizaje, quedando claro que la biblioteca no es el único medio para investigar, pero que la búsqueda de informaciones en un medio rico y diverso, fomenta hábitos y actitudes muy importantes entre los cuales no hay que despreciar la actitud crítica a la hora de seleccionar dichas informaciones y el hecho de que los chicos y chicas se sientan protagonistas de su propio aprendizaje.

Otro valor fundamental de la Biblioteca de Aula desde nuestra pedagogía es el valor cooperativo que ésta encierra en tanto en cuanto se forma entre todos, se utiliza y cuida para todos, no solo en el sentido puramente físico (compra de fondos, limpieza, ordenación, mantenimiento), sino que se enriquece con las aportaciones personales de nuestra experiencia individual o colectiva (monografías, periódicos, revistas, artículos, etc.).

Para formar una Biblioteca de Aula lo primero que se precisa es un fondo económico para la compra de libros. Mientras estos fondos no provengan de una fuente institucional, se conseguirán a partir de las aportacio-

---

<sup>32</sup> Publicado en la revista "Batec", del MCEP de Madrid.



nes económicas de los padres de los alumnos. Luego se puede ir enriqueciendo, como decíamos antes, con multitud de elementos.

La Biblioteca de Aula debe constar de:

- Libros de Consulta. Cuidadosamente seleccionados desde el conocimiento previo, porque en estos momentos, la oferta editorial en libros monográficos es muy amplia y no todos son acertados.
- Literatura infantil y juvenil. Muy especialmente en los ciclos inicial y medio y también en el superior en el caso de no existir biblioteca de centro.
- Libros de texto de diferentes editoriales. Se entiende que no es necesario uno por alumno, sino como un libro más de consulta. Si antes recomendábamos la selección, en este caso hay que extremar las precauciones.
- Libros fabricados por los propios alumnos. Monografías, cuentos y todo tipo de materiales de elaboración en el campo de la investigación como en el de la creación literaria, ya sean individuales o colectivos.
- Documentos. Es éste un apartado muy amplio y que quizá requiera tratamiento aparte, pero en principio responde a la idea de reunir toda una serie de elementos diversos (periódicos, artículos, folletos turísticos, sellos, cromos, fotografías...) que pueden constituir una fuente documental de gran importancia en un momento dado. Su ordenación se hará mediante un archivo cuya catalogación está supeditada a diversos factores: edad de los alumnos, espacio físico y la demanda de la propia clase.

Pero no todos los elementos de una Biblioteca de Aula son gráficos. Caben en ella otros elementos que pueden ser fuente de investigación (fósiles, muestras recogidas, álbumes de hojas, de monedas, etc.).

Para dinamizar la Biblioteca de Aula hay dos elementos fundamentales a tener en cuenta: la edad de las criaturas y la propia dinámica de la clase. Teniendo en cuenta estos factores habría que establecer unos principios básicos:

- Proyección. Con ello queremos referirnos a que todos los trabajos que el niño o la niña han realizado con y para la biblioteca, deben ser difundidos (a su propio grupo, a otros grupos mediante la correspondencia escolar) a través de la exposición directa, mediante diapositivas, grabado, etc.

- Creación de un ambiente propicio. La Biblioteca de Aula no tiene ningún sentido en un ambiente restrictivo en el que los niños y niñas no dispongan de libertad de movimientos o no puedan tomar decisiones colectivas. Es necesario, por tanto, crear un ambiente en que todos trabajemos de una forma relajada, con espacios diferenciados, si ello es posible, para que no se produzcan interferencias (el rincón de la lectura es fundamental en este caso).

En última instancia, deberemos estar muy atentos a las demandas de nuestros alumnos y alumnas pues ellas generarán una dinámica dentro de la cual se encuadre el funcionamiento de la Biblioteca de Aula, y no al revés.

## Si leer es eso<sup>33</sup>

Siete movimientos pedagógicos franceses mayoritarios –AFL, CE-MEA, GRAP, FFC, FOEVEN, GFEN, ICEM- convergen en sus experiencias, reflexiones y teorización sobre qué es realmente el acto de lectura, fisiológica y mentalmente, cuál es el camino verdadero, cómo se aprende a leer, y cuál debe ser el proceso que nos lleve a ser buenos lectores, a la LECTURIZACIÓN, un nuevo término que ha de sustituir a la periclitada “alfabetización”, no solo como palabra, sino como indicador de un erróneo y engañoso sistema de enseñanza. Porque la lectura se aprende, no se enseña.

Quien crea que puede enseñarla porque ha obtenido ciertos resultados, ignora que ha sido el niño quien ha creado sus propias estrategias de lector, a pesar del maestro y de la metodología aplicada. ¿Por qué no facilitamos, en vez de entorpecer, la adquisición de una buena calidad de lector? El fracaso escolar se deriva mayormente de un mal aprendizaje de la lectura.

Ya no es posible que sigamos ignorando los avances, teóricos y prácticos, resultantes de la concepción científica, del estudio científico de la fisiología y de la psicología del acto de la lectura y de la investigación pedagógica subsiguiente, incluyendo la realizada con sordomudos, en la que no cabe pensar en el uso intermedio de la fonología ni del sistema de oralización de lo escrito.

Quiero empezar diciendo que no soy ni inventor ni creador. Leo, recojo opiniones, hallo información, experiencias, ideas, exposiciones,... A la luz de preocupaciones, de experiencias personales, reflexiono y acepto o discuto lo que otros han dicho. Como Freinet mismo requería, cada cual debe cuestionarse las cosas que tiene aceptadas y las novedades que le alcanzan, buscando las posibles fallas y la superación de conceptos aceptados o creencias ya anticuadas.

A mí me preocupaba la falta de comprensión de lo escrito por parte de los niños y niñas (y de otra mucha gente) y el porqué de tantas faltas ortográficas, que hacen que la misma criatura y en un mismo escrito

---

<sup>33</sup> Publicado en la revista “Batec”, del MCEP de Madrid.

pueda escribir *mu y, muy o mui*, por ejemplo, de estas tres maneras. Siempre había tenido la convicción de que una ortografía natural viene con la visualización repetida de la palabra correctamente escrita. Por eso siempre evité que un texto apareciera en la pizarra con los errores ortográficos de quien lo compuso. Otra cosa son las faltas de construcción, ilación o claridad que un lector es capaz de identificar y rectificar.

Cuando leí la entrevista a Jean Foucambert en "Le Nouvel Observateur", nº 849, del 16 de febrero de 1981, de la que hice una versión, publicada en "Colaboración", nº 33, ya había tenido varias experiencias que había reflexionado. De ellas había escrito: *Algunos niños no quieren leer*, en "Perspectiva escolar", nº 22, febrero de 1978, y *Leer a los diez años* (suceso ocurrido en el curso 1975/76), en "Cuadernos de Pedagogía", nº 96, diciembre de 1982.

La lectura de las opiniones de Foucambert fue un destello que me hizo profundizar en el tema, pues pensé que resolvía el problema ortográfico, a la par que constituía un método de aprendizaje de la lectura que, por la integración del niño a sus necesidades de información, no podía sino dar resultados excelentes.

Era una nueva metodología que no se contradecía con el método natural freinetiano, ni con una auténtica globalización hasta las últimas consecuencias, que situaba al maestro en una posición de ayuda y orientación al aprendizaje, pero no de director de la enseñanza. Así, el aprendizaje era más obra del sujeto, no una facilitación, ni una evitación del esfuerzo necesario del individuo que aprende.

La lectura sin comprensión es puro descifraje y oralización. Los métodos al uso –por distintos que pretendan ser, en relación a los tradicionales-, son igualmente analíticos. De ordinario, con tales métodos, se establecen dos etapas, diferenciadas y contradictorias. Primero se enseña a descifrar; luego hace falta iniciar una etapa propiamente de "lectura comprensiva". Los resultados de esta manera de enseñar, generalmente son malos. Solamente si el aprendiz de lector ha establecido sus propias estrategias de lectura, aprende realmente a leer, a ser un lector capaz. "Los niños aprenden a leer a pesar de sus maestros".

La oralización, el aprendizaje por la lectura en voz alta, es solamente una comprobación que el maestro establece para verificar un correcto descifrado. La comprensión es otra cosa.

¿Por qué no se aprende la lectura por el uso de su función comunicativa,

cuando la lectura cumple una misión real de información y comunicación? Aprendemos a hablar porque nos hallamos en un medio en el que la palabra oral cumple una función y tratamos de imitar lo que oímos produciendo sonidos hasta que nuestra expresión se corresponde con el lenguaje oído y nos permite comunicar.

Se aprende a caminar ensayando la postura erecta hasta que se empiezan a dar pasos firmes sin necesidad de sujetarnos con las manos, como medio de ayuda. "Se hace camino al andar", dijo el poeta. Se aprende a caminar caminando.

Un oficio se aprende ejecutando en la realidad las prácticas que deberán dominarse para realizarlo eficazmente.

Se aprende a montar en bicicleta ejecutando en la realidad el acto de montar en ella, con un mínimo de ayuda inicial y tratando de mantenernos en equilibrio. Como Freinet se complacía en añadir, no hace falta estudiar mecánica, gravitación, anatomía, fisiología... Basta ensayar repetidamente para aprender con la propia experiencia de alguna caída y sabiendo mantener el equilibrio con una limitada velocidad.

El aprendizaje requiere ensayar, tantear, practicar aquello que en realidad se desea aprender. ¿Por qué no se aprende a leer practicando el acto real de la lectura desde el primer momento? Es decir, comprendiendo lo escrito, sin necesidad de descifrar los sonidos que puedan corresponder a la tira gráfica completa.

Creo que todos estaremos de acuerdo en definir el acto de leer como la comprensión del escrito, sin necesidad ni obligación de que sea pronunciado en voz alta. Pero, a pesar de estar de acuerdo, cada cual parece olvidarse de esta verdad, cuando se trata de diseñar la forma de aprender, poniendo en práctica e imponiendo al niño y la niña, nuestra propia concepción de "enseñanza".

Debería preocuparnos que muchos de los supuestamente lectores resultantes, en realidad no son, de verdad, auténticos lectores.

Algunos niños y niñas, al preguntarles qué han leído, es decir el significado de lo que acaban de leer, como máximo intentan repetir de memoria alguna de las palabras del texto, pero no son capaces de explicar lo que han leído porque el libro de lectura es para aprender la combinatoria, no para entender lo que se lee. Ellos se limitan a hacer lo que se les pide: oralizar, descifrar.

¿Y los estudiantes mayores que necesitan que el profesor les explique la

lección, porque con la lectura que han hecho personalmente no llegan a comprender el contenido? Necesitan oír la lección explicada para poder comprenderla.

Aquel lector que necesita pronunciar, oír, aunque sea mentalmente el escrito que tiene enfrente, para llegar a comprender el contenido, es una víctima más de una metodología errónea para la enseñanza de la lectura. El que necesita una demostración práctica de un instrumento o aparato para comprender su funcionamiento (porque la lectura de las instrucciones no le aclara como utilizarlo), es otro lector deficiente.

Cuando se establece una metodología funcional o relacional, el fracaso lector –y, consecuentemente, el fracaso escolar- no se produce. Los métodos silábicos, clásicos o modernos, demuestran ser ineficaces y anti-naturales, contrarios a la psicología infantil. Y son especialmente improcedentes cuando, además, han sido impuestos, forzados, sin esperar a que las criaturas se hayan mostrado dispuestas a emprender el aprendizaje consciente por haber sentido la necesidad de adquirir la capacidad lectora.

Existe una experiencia de lectura que se ha practicado como demostración de que “leer” puede no ser comprender. Ante una audiencia instruida –incluso compuesta por maestros- se pide que alguna persona de buena entonación y práctica lectora se ofrezca voluntaria para leer un texto ante los demás. El texto no es complicado, pero el contenido puede no ser corriente. Se trata de una página, más o menos. El lector emprende la lectura y se esmera en la vocalización, entonación y pausas correspondientes. Cuando finaliza, se siente satisfecho. Hasta que se le hacen algunas preguntas relativas a lo leído que, con gran asombro por su parte, no sabe contestar con certeza. Su esfuerzo por oralizar el texto le hace incapaz de recordar el contenido. Oralizar no es comprender, aunque puedan producirse conjuntamente las dos cosas.

En realidad, salvando las ayudas que la puntuación nos pueda proporcionar, solamente la previa comprensión puede darnos una lectura clara, inteligible para los oyentes y captada por el lector.

Por eso, la enseñanza de la lectura por la pronunciación de lo escrito, solo y fundamentalmente, no sirve sino para comprobar la buena o mala capacidad de oralización. Lo cual parece ser lo único que pretenden algunos maestros. Hay maestros que en realidad parecen necesitar la confirmación del papel directivo e insustituible que piensan debe ser el suyo.

Si se han puesto de acuerdo siete asociaciones pedagógicas francesas, si el fruto de sus reflexiones ha sido la formulación de unas normas didácticas y su aplicación al aprendizaje que debe realizar el niño y la niña, si autores conocidos y de renombre están aceptando estos principios y formulando su propia visión acorde, si las ideas de Claparède, Wallon, Piaget,... sobre la psicología infantil y el fenómeno del "sincretismo", los procesos mentales de adquisición de conocimientos y aprendizaje de habilidades y capacidades, están de acuerdo con esta concepción de la adquisición del lenguaje escrito, ¿por qué no he de pensar en profundizar en estos conceptos del aprendizaje del escrito, tratar de superar mis ideas personales, fruto de lo que me enseñaron y de una práctica que he creído satisfactoria hasta hoy?

No debemos cambiar por cambiar, por seguir algo que puede, no ser, sino una moda. Sin embargo, una práctica siempre igual, sin meditarla, sin reflexionarla, sin cuestionarla de vez en cuando, nos puede conducir a la rutina, con lo que ello significa de detrimento de la calidad. Siempre es bueno reflexionar sobre nuestro trabajo y los resultados que conseguimos. Siempre es bueno estar al corriente de nuevas experiencias, de nuevas aportaciones a la tarea educativa. Siempre hay que tener inquietudes y pensar que todo puede (y debe) ser superado.

¿Por qué no meditar sobre conceptos que revolucionan la forma de entender el aprendizaje de la lectura?

Pero, ¡atención! Nuestras decisiones han de ser muy responsables. Debemos haber comprendido previamente cuál es nuestro compromiso al emprender un nuevo camino en el aprendizaje de la lectura. Porque no es válido utilizar "métodos mixtos", caminar con cada pie puesto en una vía diferente. O seguimos siendo tradicionales más o menos modernizados superficialmente, o nos decidimos por seguir un camino nuevo que facilitará realmente el desarrollo de la capacidad lectora de las criaturas. Solamente podremos establecer firmemente una práctica congruente si nuestros conceptos básicos son firmes y sólidos en nuestra mente y no presentan contradicciones psicopedagógicas al ponerlos en práctica.

*Nota: En la redacción final de este escrito han participado, cooperativamente, Nati Fernández y Teresa Flores, que lo leyeron y me dieron una sincera opinión sobre el contenido y la forma.*

## Leer<sup>34</sup>

Bien es sabido que en la escuela se ha enseñado a leer muy a menudo con resultados insuficientes, logrando quizás buenos descifradores del escrito, que pronuncian bien aquello que tienen ante su vista, pero que no son capaces de comprender lo que expresa el escrito.

Con frecuencia topamos con estudiantes que son incapaces de comprender aquello que contienen los libros, que solamente van progresando gracias a las explicaciones previas que desarrollan sus profesores.

He topado con un caso típico de persona solamente descifradora, que en vida escolar tenía muchos problemas.

Soy amigo de una familia cuya hija nació con defectos oculares graves que solo le permiten captar imágenes borrosas. Carece de iris y entraría en la categoría de ciega absoluta si no fuera porque, con la ayuda de lupas, capta, aún con dificultad y lentitud, algún escrito. De hecho, aprendió a leer por el sistema Braille, que es el que corrientemente utiliza.

En una ocasión recibió una extensa carta de una amiga lejana y, teniendo a su lado a una amiga vecina, le rogó que se la leyera. Su vecina, de unos 16 años, se la leyó por entero, pero al terminar, le preguntó: ¿Qué te dice en esta carta?

Había sonorizado lo escrito, pero no había sido capaz de aprehenderlo. Descifraba. No leía. Por ello tenía muchas dificultades en sus estudios, progresando muy lentamente, insuficientemente.

Su familia, preocupada por ello, nos consultó al padre de la cieguita y a mí, qué podría hacerse para que su hija adquiriese una auténtica capacidad lectora. Ambos éramos maestros y convinimos intentarlo. Así, programamos algunos ejercicios diseñados con este propósito. Tras algunos ensayos hechos con la interesada, sugerimos que prosiguiera sola. Se trataba de que hiciera breves resúmenes del contenido de algunos escritos más o menos fáciles y comprensibles, que luego comentábamos con ella para asegurarnos que habían sido correctamente captados.

Logramos nuestro objetivo y ello se tradujo en un progreso escolar firme

---

<sup>34</sup> Publicado en la revista "Aula Libre", nº 64, abril de 1997.



y satisfactorio.

Nuestra participación fue siempre discreta, procuramos en todo momento que fuera el esfuerzo por captar lo esencial, por parte de la interesada, lo que estuviera en juego.

La cultura escolar, por el hecho de producirse en un ambiente cerrado, comporta pobreza vital, encogimiento de las posibles facultades.

Fue en Francia donde siete movimientos pedagógicos suscribieron una plataforma común por la que definían el acto lector y cómo se llega a dominar la lectura de manera funcional, pero natural. La base fue recoger los estudios hechos a principio de siglo por Emile Javal sobre la fisiología de la lectura y la escritura.

Célestin Freinet, por su parte, en sus libros sobre "los métodos naturales", profundiza, entre otras cosas, en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En ellos constata que los procedimientos de la escuela tradicional siguen siendo muy débiles. Aparte de otros aspectos, la gran mayoría de jóvenes tienen dificultad en comprender los textos. A no ser que por necesidad vital se entrenen y reeduchen con el único proceso válido: la experiencia reiterada y su propia producción de escritos que expresen una experiencia personal o un sentimiento vivido.

Comparando la deficiencia de los métodos escolares tradicionales con la firmeza y permanencia de las adquisiciones obtenidas experimentalmente, como son aprender a hablar y andar, no es difícil captar que en el proceso de enseñanza de la escuela tradicional hay algo falso.

El proceso de adquisición normal de los aprendizajes no es, en modo alguno, tal como lo concibe la escuela tradicional. Los procesos reales se verifican por medio de una lenta forma de tentativas reiteradas, por medio de la repetición de intentos logrados, por medio de una constante aproximación a los modelos que el individuo trata de imitar, según un principio de progreso y economía, de audacia y prudencia.

Este tanteo experimental supone una vida intensa en una escuela integrada en el medio ambiente, en la auténtica vida real, un material que facilite el trabajo del niño y la niña en los diversos estadios de su evolución, modelos lo más perfectos posible y una actividad propicia del medio. Sin necesidad de reglas a las que atenerse –de gramática, de sintaxis– que no son de utilidad al inicio escolar.

Aunque el niño y la niña posean de forma natural medios de expresión privilegiados, como el gesto, la palabra, el dibujo,..., no por ello es menos

sensible –más precozmente en el ambiente urbano- a los signos gráficos que el medio ofrece constantemente: carteles, anuncios, televisión, escaparates, periódicos,... Todo orienta hacia la necesidad de descifrar signos desconocidos que llaman la atención.

Es un aprendizaje que se apoya en la curiosidad infantil que promueve su necesidad de expresarse, de comunicarse. Es preciso que la escuela sepa provocar la cooperación y el trabajo en equipo. En la escuela freinetiana se promueve la redacción de textos que expongan visiones y experiencias, cartas colectivas, documentos que recojan hechos vividos. El vínculo natural entre el lenguaje hablado y el escrito se asegura por medio de un método natural de aprendizaje de la lengua en el que se basa la pedagogía Freinet, con la expresión libre, la imprenta en la escuela (hoy día, el ordenador) y la correspondencia entre escuelas.

Como escribió Freinet en su "Essai de Psychologie Sensible", el niño y la niña proceden por tanteo experimental. Adquieren conocimientos mediante experiencias tanteadas, repitiendo los logros conseguidos hasta integrarlos.

Es evidente que un método natural no puede sino respetar los diversos ritmos de aprehensión de la lengua escrita, del mismo modo que debe reconocer la extrema variedad de niveles de maduración.

Entre los métodos tradicionales y los métodos naturales existe una diferencia fundamental de principio, que si no se capta, se puede caer en apreciaciones erróneas, injustas. En primer lugar, los métodos tradicionales son específicamente escolares. La propia existencia de ese medio escolar es irracional, desfasada con relación al medio social vivo y contemporáneo, impotente para proporcionarle la educación que forme al hombre consciente de sus derechos y capaz de cumplir con sus deberes en un mundo que debe construir y dominar.

El niño y la niña se ven, incluso, imposibilitados para vivir normalmente su propia vida, puesto que por efecto de la escolaridad y las obligaciones que ella impone, se convierte cada vez más en un alumno inadaptado, y a menudo quedan afectados por traumatismos y dolencias. Cabe constatar que ciertos problemas escolares exigen una terapia especial que casi siempre consiste en la vuelta a métodos de distensión y confianza, iniciativa y creatividad, que son precisamente la base del método natural.

Existe una enfermedad específicamente escolar que corre el peligro de ser endémica: la dislexia, cuyas características se revelan precisamente a

través de la lectura y la escritura, que la escuela debe tratar de que no aparezca o de corregirla, cuando asome.

Para saber leer necesitamos comprender el escrito. La lectura es herramienta de uso diario, instrumento específico de progreso y civilización. Cada individuo debe dominarla. Es una especie de trampolín para alcanzar los frutos de la ciencia, del saber humano. Si se domina adecuadamente, podrá utilizarse convenientemente en el desarrollo de la propia vida personal.

La palabra y la escritura han llegado a ser instrumentos universales cuya perfección permite superar y suplir a la propia acción. Son herramientas dóciles que podemos utilizar en cualquier momento. Al principio es la acción la que resuelve; con el tiempo, el leguaje –oral y escrito- es el instrumento básico de nuestra actividad.

## Comprender lo que se lee<sup>35</sup>

Enseñar a leer  
a través de la fonología  
es como si la caligrafía  
fuese el procedimiento para enseñar  
a expresar el pensamiento.

La capacidad de la persona para saber leer, cuando se vienen empleando métodos erróneos –auténticamente tradicionales, o bien vestidos a la moderna pero esencialmente con una concepción similar- no acaba de desarrollarse.

Así, vemos que mucha gente necesita escucharse para entender el escrito, o al menos precisan mover los órganos guturales vocales como si de hecho “dijesen” el escrito. Son los lectores deficientes. Como lo son también los adultos o los niños que no entienden unas instrucciones que explican cómo funciona un aparato o cómo se montan unas piezas.

Sabemos también que, en el sentir de la gente, el buen maestro es aquel que explica, que explica siempre, porque la lectura de los libros no es suficiente para entender el texto. Y los alumnos y alumnas necesitarán escuchar, repetir, y después aprenderse de memoria un texto que, además, seguramente se habrá recortado, resumido o reducido, para hacerlo más corto, más esencial; y así no pasarán de ser loros repetidores. Si consideramos, en verdad, que leer es captar un escrito –a través de los ojos- y entenderlo directamente, podemos decir muchas cosas respecto de la enseñanza actual de la lectura.

El mensaje podrá estar escrito según diversos sistemas: ideográfico, jeroglífico, en un alfabeto arábico o en el nuestro... pero siempre es un acto visual el que nos permite entender aquello que alguien ha fijado gráficamente para transmitir la comunicación, el razonamiento, los sentimientos, la consigna, las instrucciones, la narración, la descripción,...

Los que de verdad saben leer es porque, por encima del método con que

---

<sup>35</sup> Publicado en la revista “*Guix*”, nº 63, enero de 1983 (en catalán, en el original).

se les ha enseñado, han sido capaces de ser autodidactas, practicando intuitivamente la auténtica lectura.

En el lenguaje oral y escrito podemos ser emisores o receptores. Tanto en el aprendizaje de uno como de otro somos primero receptores hasta que somos capaces de ser emisores, cada vez más hábiles por la práctica. La adquisición del lenguaje oral se hace en pequeñas parcelas utilizando algunos sonidos por imitación que, si obtiene la respuesta del receptor al que van dirigidos, repetimos y mejoramos hasta que llegan a ser iguales que los del habla establecida y son comprendidos por cualquiera. La imitación acertada es la base de la adquisición.

Evidentemente, la escritura es un código convencional que expresa algo que podría haberse hecho saber, en un entorno inmediato en el espacio y en el tiempo, mediante otro código también convencional: la lengua hablada.

El habla y la escritura sirven para transmitir sentimientos o pensamientos. Uno y otro código tienen relación entre sí porque el escrito es posterior, deriva del oral y lo fija en la distancia y el tiempo. Pero esto no significa que uno necesite del otro, pasar por el otro, para funcionar, para ser utilizado como medio de expresión, ni como medio para comprender. Porque uno y otro lenguaje –oral y escrito– no coinciden exactamente en toda su extensión y segmentación, ni siquiera tratándose de una lengua presuntamente fonética.

La tira fónica y la tira gráfica no tienen un ritmo, unas particiones iguales. *Saio* y *se ha ido* es un pequeño ejemplo de esta diferencia. Encontraremos otros: *g* y *j* son dos letras diferentes para un mismo sonido (y en la práctica, tampoco se diferencian la *b* de la *v*). Y no hablemos de lenguas como el francés o el inglés, en las que un idéntico sonido tiene muchas maneras de representarse:

*Eau, aube, hôte, orange.*

*Sir, fur, herb, early, worm, colonel*

O bien, que una misma grafía tiene diversos sonidos, según las circunstancias:

*Sévère, entendre, clef, délai, éminent, ils rasent.*

*l, fire, fair, sir, hi-fi.*

Muchas de las faltas de ortografía que podemos constatar, en pequeños y también en adultos, provienen de construir la escritura a través de la pronunciación de la palabra, que puede diferir según la persona, la loca-

lidad o la comarca, y sus enlaces con las palabras o términos que la acompañan:

¿No suena lo mismo *desastre* que *de sastre*, *plata no es* que *plátano es*?

En cuanto al significado, ¿Cuál es el significado de *portero*, *armada*, *escote*? No son la misma palabra en las siguientes frases:

*El portero llamó al portero de mi casa.*

*La Armada no iba armada.*

*La chica del escote pagó a escote.*

¿No suenan lo mismo *vota* y *bota*, *vaca* y *bacca*, *ola* y *hola*?

Por otro lado, el hecho de que podamos pronunciar un escrito no quiere decir que lo entendamos. Dejando de lado el caso de que se trate de una lengua extranjera, que nos sea desconocida, o que se trate de una temática que no nos sea familiar, ¿quién nos podrá decir si estas combinaciones de letras corresponden a palabras verdaderas o ficticias, inventadas?

*Trija, drut, alami, ampa, recla, oxica, burudis, mabre, arec, cisara, atanan, butel, aleis, resistaro, atunar, raga, ajamez, enouc, omedes.*

Si nos ponemos a descifrar los sonidos, pienso que todos podremos pronunciarlas; pero, ¿son palabras verdaderas o no lo son? Es decir, ¿tienen o no un significado?

No sé si sería tan fácil escribirlas en caso de que de las escuchásemos o nos las dictasen... Probablemente, al tratarse de palabras desconocidas e incomprensibles nos las haríamos repetir poco a poco, para tratar de transcribir bien los sonidos que las componen. Pero no sucede lo mismo cuando escribimos lo que pensamos; escribimos "a vuela pluma", sin pensar mucho en las letras que vamos poniendo. Después, quizá tengamos que rectificar algunos "lapsus calami" o algunas construcciones confusas o erróneas.

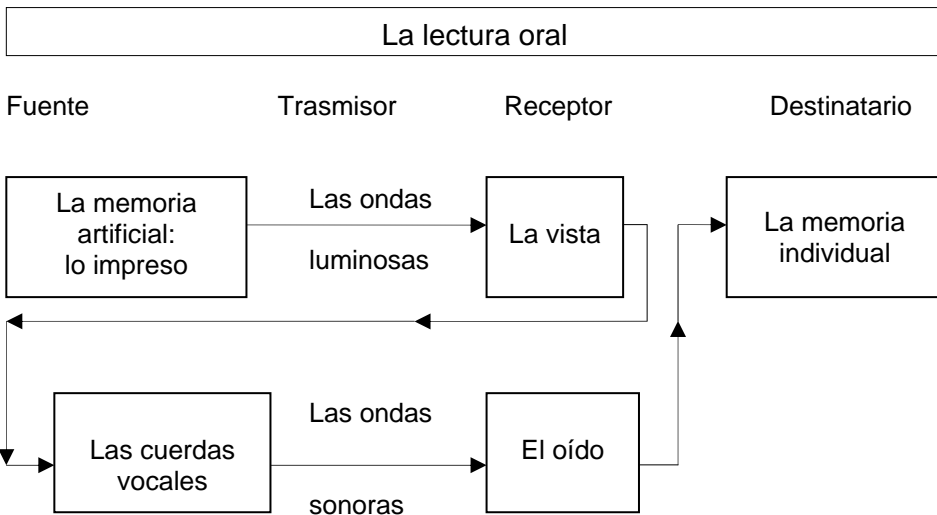
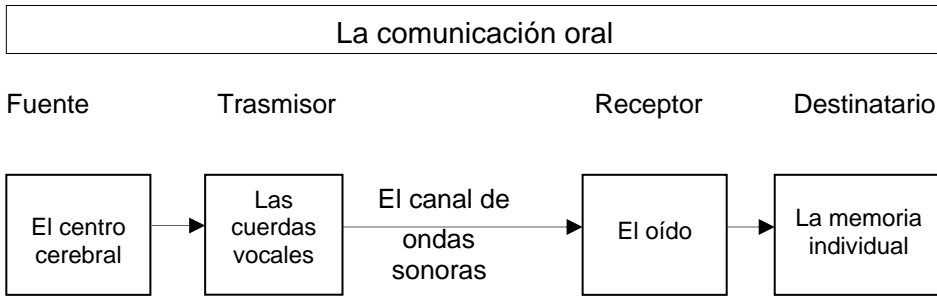
Ni tampoco es el caso cuando hablamos. Nos detenemos poco a pensar los sonidos que hemos de emitir. Y mucho menos el aspecto visual que tendrían. Nos preocupa expresar claramente lo que queremos decir, pero no necesitamos entretenernos en ir componiendo las palabras. Nuestro "archivo mental" nos las facilita a una velocidad impensable, incomparable. Ni cuando escuchamos, ni cuando hablamos, nos paramos a confeccionar lo que escuchamos o decimos, buscando los elementos fónicos que lo integran. No nos hacemos entender mediante la confección de sonidos por nuestra cuenta, sino emitiendo unos sonidos previamente adquiridos cuyo significado conocemos, porque pertenecen a la convención oral

establecida. Podemos hacer un esfuerzo para utilizar unas palabras u otras, si así podemos decir lo que pensamos con más precisión, pero nunca inventaríamos, ni nos entenderían, si fabricásemos palabras combinando sonidos a nuestro criterio.

La velocidad a la que hablamos depende, generalmente, de la rapidez con que podemos emitir los significados que responden a las ideas que queremos expresar. ¿Por qué ha de ser diferente el lenguaje escrito? Escribimos significados y no nos paramos a pensar en las letras que los integran.

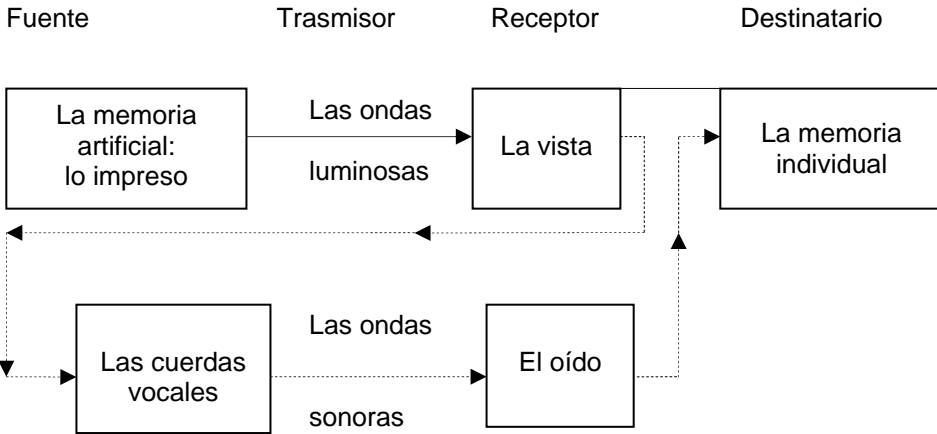
Cuando leo, si soy capaz de captar el sentido de unos conjuntos gráficos que tienen una fisonomía ya conocida, entenderé el escrito. La captación del significado es muy veloz y no se para a analizar los signos que entran. Este análisis no me ayudaría en nada si yo no hubiese adquirido previamente la significación de aquella palabra. Algunas veces, la significación puedo adquirirla sobre la marcha, ya sea porque me la da el contexto, ya sea porque recurro a otra persona con más conocimientos, o porque tengo un diccionario a mano. Saber pronunciar una palabra escrita no me sirve para saber su significado. Si fuese así, si pronunciando cualquier palabra, accediésemos a su significado, no habría lengua escrita alfabéticamente que se resistiese a ser comprendida. Pero, escrita o hablada, necesito conocer la lengua para entenderla. Si antes no he adquirido los significados, gráficamente o fonéticamente, no seré capaz de comprender nada, ya sea leyendo, ya sea escuchando.

Richaudeau ha expresado el mecanismo del lenguaje según estos gráficos:

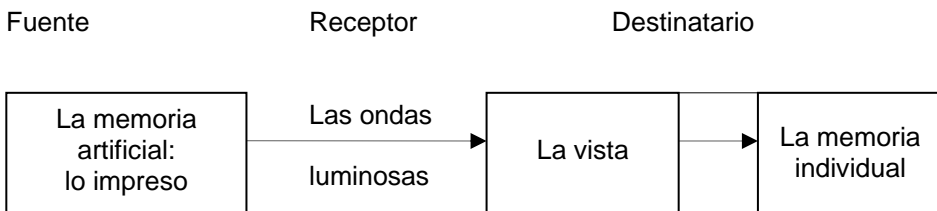




La lectura subvocalizada



La lectura visual



Si la capacidad de aprender fuese superior en la medida que un idioma tuviese más semejantes sus formas fónicas y gráficas correspondientes, resultaría que en un idioma de grafía fonética, como el nuestro, las criaturas aprenderían más rápidamente a leer. Las criaturas inglesas aprenderían a leer muy tarde, o nunca. Pero la capacidad de aprendizaje es de índole general, no es particular de cada lengua, y funciona de la misma manera aquí en España (con sus varios idiomas), que en la China o Alemania.

Me atrevo a afirmar que los ingleses están de acuerdo. Por un venturoso azar, he encontrado un libro impreso en Inglaterra en el año 1931, que explica la aplicación del "Sentence method of Teaching Reading", la autora del cual, Jvy P. Cole, expone un cierto fundamento y la práctica de una experiencia iniciada ya en 1914 por Miss Ludford, en aquellos momentos "Head Mistress" en la Earls field infants school, de Wandsworth. Dice que Miss Ludford había abandonado el sistema de sonidos y confiaba únicamente en la atracción inherente de las ideas e imágenes simbolizadas por las frases (oraciones) impresas, como medio suficiente para aprender a leer.

Si el escrito hubiese de pasar por una correcta pronunciación, me atrevo a pensar que los niños y niñas sordomudos no serían capaces de aprender a leer. Quizá alguien pueda explicarme esto. Sé que hay opiniones controvertidas respecto de la enseñanza de la lectura a los sordomudos, pero me parece que, encontrándose en un cruce de caminos, un mudo sabrá entender si va hacia Barcelona o si va hacia Sant Cugat, por ejemplo, aunque no sepa leer según la ortodoxia.

En el Estado francés hubo un movimiento que quería implantar un francés escrito fonéticamente. Es decir, se tenía que escribir tal como se pronuncia, según parece, para evitar complicaciones ortográficas. No sé si eso iba a ser muy trabajoso, lo que sí puedo decir es que se lee más deprisa un escrito ordinario, tal como funcionan mentalmente los códigos convencionales de lectura/escritura, que descifrar un escrito, digamos, ortofónico. Veamos un ejemplo:

*Dé mintenan, je lanse un apél a tou lé kamarade égzérsan danz un C.P. ou un C.E. pour k'il m'anvoi lé tékste libre brut de kélkez élève, tou lé tékste libre de séz élève de fason ke je puise dan mon chantié étudié la progresión dan leur konkéte de l'ortografe. Le tékste seron ranvoiyé apré fotokopi.*

Este texto, en francés corriente, habría estado escrito así:

Dés maintenant je lance un appel à tous les camarades exerçants dans un C. P. ou un C. E. pour qu'ils m'envoient les textes libres bruts de quelques élèves, tous les textes libres de ces élèves, de façon que je puisse, dans mon chantier, étudier la progresión dans leus conquête de l'orthographe. Les textes seront renvoyées après photocopie.

No es extraño que la idea no haya prosperado.

Utilizaré un símil que hace servir Foucambert para dar a entender fácilmente lo que quiere decir cuando afirma que los dos códigos (el oral y el escrito, los dos convencionales, evidentemente emparentados) funcionan sin tener que pasar el uno por el otro. Leer pasando por la oralización es como pensar que se conoce un idioma forastero cuando para expresarse, es necesario traducir continuamente el pensamiento del propio idioma al otro, y la comprensión se realiza traduciendo también del otro idioma al propio. Quien no maneja el idioma forastero directamente ni lo conoce suficientemente, no será rápido ni efectivo en su uso.

Igualmente, nuestra capacidad de expresión y de comprensión es superior en la medida que nuestro vocabulario es más amplio, más extenso. El grado de cultura siempre se puede medir por la amplitud de vocabulario que se posee.

Pienso que lo que he expuesto –que no es invento mío– nos ha de hacer reflexionar sobre la manera de ayudar a los niños y niñas, y también a los analfabetos, a realizar una auténtica lectura.

## El método natural de lectura: Nuevos planteamientos<sup>36</sup>

El "Institut Cooperatif de l'École Moderne", no se queda estancado. Siempre hay alguien que plantea mejoras en el trabajo, en alguna técnica. Y una vez realizada la investigación a nivel más o menos personal, a continuación se crea un grupo que sigue probando e investigando, porque los compañeros del ICEM, se comunican sus avances e investigaciones en las reuniones mensuales de departamento y en las dos o tres que realizan a nivel estatal.

Fruto de una investigación colectiva en la que participaron el grupo ICEM 44, la comisión de equipos del ICEM y 38 colaboradores individuales, surgió un trabajo que, con el título "Por un método natural de lectura", supone un refuerzo del convencimiento de que el método natural de aprendizaje de la lectoescritura es la vía mejor integrada a la naturaleza infantil y humana para conseguir una capacidad lectora satisfactoria, tanto en comprensión como en rapidez.

Para empezar, hay un replanteamiento del método natural de lectura y escritura y de sus fundamentos, a la luz de la experiencia y de las nuevas aportaciones psicopedagógicas, a fin de profundizar respecto de la concepción inicial.

Por otro lado, hay que tener mucho cuidado, pues esta técnica –como muchas otras- ha sido adaptada por algunos medios pedagógicos que no comparten, de ninguna manera, el espíritu y la filosofía del movimiento freinetista. Por ello, debemos ser los primeros en profundizar en la práctica de la metodología natural para que nadie se la apropie o la adúltere.

Las características que presenta el método natural son:

- Proporciona una seguridad afectiva a las criaturas que evita los bloqueos.
- El término "natural" no solamente se aplica al concepto biológico,

---

<sup>36</sup> Publicado en la revista "Guix", nº 52, febrero de 1982 (en catalán, en el original).

sino también al proceso de socialización y adquisición de conocimientos.

- Concede gran importancia a la plena participación de los niños y niñas a través del tanteo experimental, el cual permite la movilización de la personalidad completa.
- Considera necesario proporcionar a los alumnos y alumnas situaciones de comunicación reales: correspondencia, intercambios, carteles, instrucciones para la utilización de herramientas y materiales, la organización de rincones de lectura,...
- Procura la vivencia afectiva en relación al escrito, tal como el lenguaje oral lo fue en el medio familiar. Sobre esta base psicológica el alumnado se siente seguro para estructurar su propio lenguaje (oral y escrito), de la misma forma que estructura su propia red de relaciones. Ello le permite fijar unas referencias, unos puntos de apoyo de diferente orden, que le facilitan avanzar con seguridad en los aprendizajes.
- La participación del maestro o la maestra en la organización del trabajo, el enriquecimiento del medio escolar, el desarrollo de las capacidades afectivas, sociales e intelectuales de niños y niñas haciendo que se sientan escuchados, atendidos y valorados, es fundamental para que puedan expresar sus alegrías, penas, emociones e intereses.
- El método natural no funciona como un molde sistemático que ahoga la práctica real y la espontaneidad; nada de rutinas mecanicistas. Su hilo conductor es la realidad y la vida de las criaturas.

Ovide Decroly fue el primero en descubrir la enseñanza de la lectura por el método global, el Instituto J. J. Rousseau de Pedagogía de Ginebra, enseguida centró su atención en él y muy pronto fue considerado oficial en las escuelas de Ginebra.

Pero los pedagogos y psicólogos de Ginebra continuaron estudiándolo, experimentándolo y estableciendo nuevos hechos y teorías.

Freinet sigue por esta vía, pero añade que la capacidad del niño y la niña para aprehender con éxito la frase y la palabra, estriba en que dicha frase esté ligada íntimamente en el contexto de la vida de las criaturas. No es suficiente con adoptar la mecánica global, hay que llenar el lenguaje de vida.

Cuando el aprendizaje de la lectura y la escritura no está ligado a la vida, se ha de recorrer a la ayuda constante del maestro o la maestra y final-

mente se acaba haciendo también lectura analítica.

En el método natural las criaturas se acercan afectivamente al texto escrito lo cual favorece que los procesos de adquisición se multipliquen y entrecrucen entre sí. La asociación, la relación, los análisis infantiles se parecen a los que realizan los lingüistas, añadiendo, igualmente, percepciones visuales y auditivas; y también, intuiciones. Los caminos son múltiples, entrelazados, pero siempre conducen a los niños y niñas a encontrar sentido al texto escrito.

Si encontramos sentido en lo escrito, los sonidos surgen solos, correctamente. El escrito, ya no solamente estimula el interés de la criatura, sino que hace actuar su lógica. El sentido de las palabras engloba su forma visual y auditiva. Podríamos decir que el significante y el significado son una realidad indisoluble.

Cuando se sabe leer, al leer habitualmente, no se percibe una sucesión de letras o sílabas, sino unos grupos de palabras que completan un significado. Por eso, partiendo de esta realidad, el método natural de lectura y escritura hace que la criatura proceda por aprehensión global. Hay una primera etapa en que va almacenando palabras y es muy importante que no se la intente acelerar y menos cerrar, porque es un procedimiento que seguirá utilizando siempre, incluso cuando ya haya encontrado otros caminos para la lectura y la escritura.

En el método natural el escrito es tratado directamente. Es inútil, e incluso, nocivo, oralizarlo siempre. El esfuerzo de transcribir continuamente el escrito a oral, cuando se está aprendiendo, supone un desciframiento que ralentiza la lectura y provoca a veces la pérdida del sentido. Se puede perfectamente, "decir" un texto y no haber entendido nada de su contenido.

Este proceso, que parte de la percepción, se produce tanto a nivel de la aprehensión de expresiones y de palabras, como en el interior de las propias palabras. El niño y la niña podrán descubrir visualmente u oralmente, que "ática" está en informática y en matemática, aunque no corresponda a una unidad de sentido o de sonido. Un niño descubrirá que "informa", tiene sentido concreto en su vocabulario ya adquirido...

En todos los idiomas, por complicados que sean en su correspondencia oral-escrita, es importante este sincretismo que da al método natural un carácter ideovisual afectivo.

La visión global lleva al niño a hacer una lectura de calidad, a practicar la

lectura silenciosa y llena de sentido, con una comprensión máxima.

Una misma idea o representación mental tendrá una expresión oral diferente cuando la dice un sujeto alemán, un sujeto inglés, un sujeto español. Cada idioma establece un código propio. Y lo mismo sucede con el código escrito, una misma idea será expresada en el papel de forma diferente por un alemán, un ruso, un chino y un árabe. En estos casos, incluso con un alfabeto diferente.

Por otro lado, tenemos que, incluso dentro del mismo idioma, puede darse el caso de que un mismo sonido se escriba de manera diferente (en español, g y j, por ejemplo), o que la forma oral y escrita de una misma palabra difieran, por los usos dialectales: en español, la palabra "soldado" (miembro del ejército), puede sonar también como "soldao", "zordao"; sin embargo, la forma correcta escrita es "soldado".

Ello significa que si queremos comprender un escrito, debemos conocer la forma convencional escrita de las palabras, la cual es, en bastantes ocasiones, muy diferente de su forma oral. Es decir, que debemos prescindir de cómo las decimos y reconocerlas por la forma escrita que hemos establecido como la correcta.

Por tanto, podemos afirmar, que el lenguaje escrito puede y debe pasar a la mente, a la comprensión, directamente, sin necesidad de transformarlo previamente en oral.

Actualmente, en la mayoría de los casos, la pedagogía de la lectura se basa en el dominio de un mecanismo: asociar unos sonidos a unos signos escritos que, transformados en signos orales, proporcionarán significado al texto. Es el mecanismo denominado desciframiento u oralización. Es decir, que, al menos en la fase de aprendizaje, la lectura pasa por dos etapas: de lo escrito a lo oral y, de lo oral a la significación. Pocas veces se entiende el aprendizaje de la lectura como una posibilidad de buscar el simbolismo entre texto y significado de forma directa. Y menos aún que el niño o la niña puedan lanzarse a leer desde el primer momento que toman contacto con lo escrito.

La enseñanza de la lectura no se ha planteado hasta hoy una respuesta a la pregunta, ¿qué es el acto de leer? Solamente ha sabido decir que la lengua escrita es la transcripción del lenguaje oral y que la comprensión de lo escrito había de pasar por la verbalización u oralización.

En cambio, de acuerdo con las nuevas concepciones sobre la lectura, podemos afirmar que:

- Saber leer es captar lo escrito con los ojos y adjudicar una significación directamente a los signos gráficos.
- Y aprender a leer es aprender a comprender los signos gráficos organizados, atribuyéndoles el significado que representan.

La lectura es un proceso complejo: el ojo realiza breves fijaciones, como un relámpago. Entre dos fijaciones, el ojo se desplaza y no ve nada. Es el cerebro el que toma el relevo entre ellas: anticipa el sentido, elabora hipótesis y verifica las que ya ha hecho. Evidentemente, todo ocurre a gran velocidad.

Leer no es, por tanto, seguir de manera lineal la cadena escrita. Los que leen mal, porque no han superado la manera como les enseñaron en la escuela, transforman la cadena escrita en cadena sonora. No importan que vocalicen con sonoridad o que simplemente, subvocalicen (con voz interior); lo importante es que solamente comprenden el texto cuando lo han transcrito verbalmente. Pero esta forma de lectura nunca superará la velocidad de la lectura oral.

En el fondo, la metodología fonética y la global son dos caminos diferentes para llegar al mismo resultado: adquirir el código de correspondencia entre lo oral y lo escrito y viceversa. El global parte de palabras escritas que se identifican y se conocen, hace descubrir los elementos que forman estas palabras, descubre las sílabas y las letras que las forman. El fonético hace aprender las letras, las asocia para que formen sílabas y con ellas compone las palabras. Uno y otro no hacen sino relacionar estrechamente el sonido y la grafía como único procedimiento válido para leer y escribir. Y así crean en los alumnos y alumnas un cierto analfabetismo particular que solamente se supera cuando la propia naturaleza sabe imponer, sobre lo que se ha aprendido, un sistema real de lectura que hace pasar el escrito directamente a la mente sin necesidad de desciframiento verbal.

Los modernos procedimientos de lectura rápida, parten de la realidad, antes apuntada, de que la vista recorre rápidamente el escrito buscando aquello que es fundamental. Evidentemente, no trata de descifrar los centenares de miles de signos que hay en un periódico, por ejemplo, sino de encontrar las respuestas a aquello que interesa al lector.

Conviene saber que, oralmente, somos capaces de hablar a razón de diez mil palabras por hora. Si leemos a través del descifrado oral del escrito,



no leeremos a velocidad superior. En cambio, si se lee directamente, del escrito a la mente, se puede llegar fácilmente a las veinticinco mil palabras por hora. Y, con entrenamiento, se puede llegar a las cuarenta y cinco mil palabras por hora.

A la vista de todos estos datos, debemos concluir que es necesario cambiar la manera de aprender a leer. Las criaturas han de vivir situaciones en las que estén implicadas o que se les haga necesario el escrito para continuar. Aprenderán. Dadles carteles, libros ilustrados, hacédles descubrir palabras por el significado que representan y olvidaros de los elementos que las componen.

Los niños y niñas no son sacos vacíos, tienen experiencias propias y conocimientos que la escuela suele ignorar. Ponedlos delante de unos libros y pedídes que encuentren cómo crecen las plantas. Abrirán los libros, se dejarán orientar por las formas visuales que sean capaces de reconocer e irán deduciendo otras palabras que no conocían. Si se les plantean preguntas con sentido o porque salen de ellos mismos, serán capaces de encontrar las respuestas casi sin ayuda.

Jean Foucambert, un antiguo maestro rural investigador sobre la lectura, que actualmente forma parte del *"Institut National de la Recherche et la Documentation Pédagogique"*, nos da tres consejos:

- Primero, no pongáis nunca delante de las criaturas, un texto, un libro, que hayamos escogido nosotros, pidiéndoles que lo lean en voz alta. Nunca controlaremos la lectura controlando la pronunciación.
- Segundo, procurad que se encuentren en situación de consultar y repasar escritos buscando respuesta a sus propias preguntas, por elementales y particulares que sean.
- Tercero, acostumbradlos a no detenerse porque encuentren una palabra que todavía no conocen o comprenden. Explicádsela sobre la marcha o decidle que no tiene demasiado sentido detenerse, ya que el contexto general le ayudará a conocer el significado de la palabra desconocida. No siempre conocemos todas las palabras que leemos u oímos; las aprendemos y las retenemos por el uso y la repetición.

Hemos de acabar diciendo que dentro del ICEM, funciona un grupo de trabajo que están ensayando más técnicas de aprendizaje de la lectura sobre la base de lo que hemos ido exponiendo aquí.

Se trata de dibujos que son fácilmente comprensibles y tienen alguna

parte oculta que es necesario adivinar. En el reverso hay varias ilustraciones, una de las cuales es la respuesta correcta. La palabra que acompaña a la ilustración de la respuesta es la desconocida de la frase original que aparece en la parte derecha de la ficha. También se han editado unos libros que informan con mayor amplitud sobre este nuevo procedimiento de aprendizaje "visual" de la lectura, como son: *Aprendre à l'école par la graphique, Je deviens un vrai lecteur, Comment les enfants apprennent à lire* y el libro producido por los compañeros del ICEM: *Pour une méthode naturelle de lecture*, cuya traducción será editada por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular español.

## El método natural de lectura y las teorías de Foucambert<sup>37</sup>

*La enseñanza de la lectura  
tiene mil años de retraso.  
F. Richaudeau.*

El Instituto Cooperatif d'École Moderne en 1980 elaboró el libro *Pour une méthode naturelle de lecture*, editado por Casterman, en su colección E3, que verá la luz en castellano gracias a la edición del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

El libro es fruto de esa puesta en común que significa la cooperación entre los seguidores de Freinet, en cuanto intercambio de experiencias de la vida escolar ordinaria y la constitución de grupos de trabajo para el estudio, profundización, preparación de materiales y realización de experiencias orientadas a la renovación y actualización de cuanto signifique normas y técnicas de trabajo.

Se reafirma que son válidos los principios sentados por Freinet, más de cincuenta años atrás, al poner en práctica los medios naturales de aprendizaje, que consisten en seguir el camino del ser humano en la adquisición de nociones y practicar aquellos aspectos que le permitan desarrollar su mente y alcanzar las habilidades precisas para su capacitación y formación personal. Y aquí es preciso diferenciar "enseñanza", esfuerzo sistemático que efectuaría el maestro, de "aprendizaje", tanteo y adquisición de conocimiento y habilidades que efectúan el niño y la niña, aunque requieran la ayuda del adulto.

Es importante destacar cuáles son los principios básicos en que se funda el método natural de aprendizaje. En primer lugar, se estructura sobre las propias vivencias del niño y la niña y en su curiosidad e impulso vital por apoderarse de los instrumentos que les permitirán dominar mejor su entorno. La misión del maestro es auxiliarles y facilitarles el camino sin im-

---

<sup>37</sup> Publicado en la revista "Cuadernos de Pedagogía", nº 96, diciembre de 1982.

ponerles vías preestablecidas y prefijadas por unos materiales creados de antemano, que sólo permiten una forma de uso única y sistemática.

En segundo lugar, el aprendizaje de la lectura no queda aislado del resto de adquisiciones esenciales del niño, ni establece ninguna preponderancia sobre ellas. Es un método global que parte de la expresión hablada de las criaturas y les ayuda a establecer los puntos de referencia necesarios para comprender la estructura del lenguaje. Pero es también ideovisual, porque pone en relación la significación que motiva al niño y la forma escrita que poco a poco irá dominando.

El progreso no se fuerza en ningún momento, con lo que nunca se crea una situación de angustia o tensión. Cada criatura sigue una vía y un ritmo personal dentro de la vida de la clase, cuya organización y forma de funcionar son cooperativas. La relación, la ayuda y la solidaridad se desarrollan habitualmente entre todos los elementos que integran la clase.

Tanto es así, que no se plantea que el aprendizaje tenga un momento dado, preciso, de iniciarse, ni que pueda concluir en una fecha prefijada. El aprendizaje de la lectura, de hecho, se inicia de forma espontánea a lo largo de la vida del niño y la niña, desde una temprana edad, cuando es capaz de identificar unas formas gráficas con algo concreto a que corresponden y se refieren: materia, objeto, lugar, tema,...

Tampoco se considera determinante conocer –por el procedimiento que sea– la madurez ni la proximidad de esta situación de aprendizaje. La llegada de la etapa formal de aprendizaje se produce por sí sola, como fruto de unas experiencias personales que les han preparado para comprender y desear usar, la equivalencia entre unas formas gráficas y su valor de comunicación o información.

Creo necesario aclarar el concepto de global. Muchas veces se ha utilizado para exponer una metodología que partía de la frase y, a través de la palabra, llegaba a la sílaba y a la letra. Entendido así, podría decirse que se trataría solamente de un camino más largo que el método silábico – sintético– que inicia desde el principio, directamente, el trabajo de construcción del escrito partiendo de los sonidos elementales –letras– y sus combinaciones –sílabas– para construir la palabra y la frase, en base a una codificación gráfica con cuya reconversión oral se obtendrían los sonidos que darían la significación.

La mayor parte de métodos que se basan en la codificación escrita y su desciframiento y oralización, se centran en la segunda articulación del

lenguaje; es decir, en las unidades de sonido o fonemas. No en la primera articulación, unidades de sentido o significación: frase, sintagma, morfema,... Estos métodos hacen progresar la enseñanza por el estudio sistemático de los sonidos y de sus correspondencias gráficas, utilizando una vía de síntesis, nada adecuada al espíritu del niño y la niña. Además, confunden el estado inicial con la finalidad del aprendizaje. Utilizan desde el comienzo fonemas y grafemas que en realidad se descubrirían al finalizarlo. Pero su incoherencia lógica es más manifiesta porque esos métodos funcionan como si hubiera una coincidencia absoluta entre grafías y sonidos, ignorando que la segmentación de lo escrito y de lo oral es distinta. Un ejemplo lo hallaríamos en una conversación dialéctica, coloquial, que podría haberse transcrito así:

*Ersapatero saio pokalestiralbraso colalesna cortolilo.*

Si somos capaces de escribir correctamente:

*El zapatero se ha ido porque, al estirar el brazo, con la lezna cortó el hilo.*

Es porque, por encima de una interpretación fónica, conocemos la representación gráfica adecuada.

La segmentación escrita correcta supone el conocimiento previo y seguro del lugar, límites y situaciones de las palabras escritas, lo cual no ocurre en el caso de una criatura debutante, y menos en el de la que practica la silabación.

Si una criatura sabe leer –practica inteligentemente la lectura- es porque está haciendo algo muy distinto de lo que le enseñaron. Ha aprendido a leer a pesar y en contra de lo que le enseñaron. Por eso se ha dicho que, no importa con qué método, aprende a leer.

O no aprende. Veamos, si no, el número de semianalfabetos, incapaces de clarificar ante un escrito, su exacta significación. O que no son capaces de enterarse de su contenido si no han llegado a pronunciar significativamente el escrito que tienen antes sus ojos, con todo lo que supone de esfuerzo, tiempo e imprecisión.

Algunos métodos, pretendidamente globales, imponen igualmente, de manera más o menos sistemática, una síntesis prematura. Es una etapa que se sitúa a continuación de un periodo de análisis sistemático y forzado, más o menos largo, en función de una progresión prevista, que pasa rápidamente al estudio de los sonidos y a su síntesis. Aberración doble a nivel de lengua y de psicología infantil.

Estamos en contra de estas técnicas que deforman hasta la alienación, la significación profunda de la lectura y la escritura. Cualquiera que sea la etiqueta con que se vista un método, es su sistematismo lo que consideramos grave. Algunas criaturas, con un adecuado entrenamiento, permiten crear la ilusión de que leen perfectamente, con pausas, con modulaciones de voz. El mecanismo es perfecto, con lo cual se puede defender que una criatura puede ser domesticada y condicionada. Todos los métodos se enorgullecen de sus éxitos, aunque sólo obtengan resultados en contados casos. Sin embargo, se ha pretendido enseñar con esos métodos a una computadora –que se supone que es una especie de cerebro organizado- y se ha fracasado. Si los niños y niñas aprenden a leer es a pesar del sistema inculcado. “Ningún método puede impedir que un niño aprenda a leer si él lo desea”, como decía Duhamel, con sarcasmo.

... seguramente, para una persona adulta que ha captado el mecanismo del lenguaje escrito, la letra es más simple que la sílaba, y la sílaba más que la palabra. Pero no es igual cuando se trata de un niño que ve por primera vez un texto escrito. Para éste, la palabra, e incluso la frase, constituyen una forma cuya fisonomía le cautiva más que el dibujo de letras aisladas que no es capaz de diferenciar en el conjunto; por lo cual es ventajoso enseñar a leer a los niños empezando por las palabras en lugar de empezar por las letras aisladas.

Ed. Claparède. Psicología del niño y Pedagogía experimental.

Claparède insistía en la importancia de la visión global del niño:

Este hecho de la visión del conjunto, de la percepción de la fisonomía general de las cosas, es tan marcado en el niño que merece un nombre especial. He propuesto aplicarle el de sincretismo, con el cual Renán designa esta primera visión, general, comprensiva, aunque oscura, inexacta, en la que todo se halla amontonado sin distinción, que es la del hombre primitivo.

Hemos dicho que el espíritu procede de lo simple a lo complejo; el hecho de que el niño perciba el todo antes de percibir las partes no destruye esta afirmación. Para él, en efecto, el todo no es un ensamblaje de partes, sino por el contrario, un bloque, una unidad, e ir de lo simple a lo complejo es remontarse del todo a la parte.

A continuación, transcribo lo que Piaget piensa sobre el método global:

La percepción sincrética excluye el análisis, pero difiere, por otra parte, de nuestros esquemas de conjunto en que es más rica y más confusa. Gracias a este fenómeno del sincretismo de la percepción, Decroly consiguió enseñar a leer a los niños por el método global; es decir, enseñándoles a reconocer las palabras antes que las letras, procediendo según la vía natural, del sincretismo al análisis y a la síntesis combinadas, y no del análisis a la síntesis.

J. Piaget. El lenguaje y el pensamiento en el niño.

Podemos añadir lo que dice Freinet, aludiendo al método global decroliano:

El Doctor Decroly había mostrado, por sus observaciones y experiencias, que el niño es capaz de captar la palabra y la frase antes de distinguir los elementos constitutivos, pero a condición de que la frase esté inserta íntimamente en el contexto de la vida del individuo.

La escuela ha tomado la mecánica del método global, pero se ha olvidado de la vida.

Se han editado manuales de lectura global, se han previsto textos ilustrados que el niño deberá leer globalmente. Pero enseguida se ha querido ayudar prematuramente este proceso recurriendo a la lectura analítica.

C. Freinet. El método natural; aprendizaje de la lengua.

Insistiendo en la significación, ligada a las vivencias personales, a la afectividad, el método natural de lectura no solamente estimula el interés de los niños y niñas, sino que funciona lógicamente. Se puede decir que la significación de las palabras engloba a su forma visual o auditiva. Significante y significado son, en realidad, indisociables. La mayor parte de métodos los disocian o, lo que es peor, introducen la confusión presentando los sonidos mediante grafías. Fijan como objetivo primordial el de adquirir la correspondencia grafía/fonía.

Por el contrario, en el método natural –utilizando una expresión de Foucault- “se trata al escrito directamente”. Es inútil y hasta nocivo oraliar el escrito. Una transcripción fonética da una lectura lenta y penosa,

porque corresponde a la velocidad de oralización de lo escrito; el esfuerzo por descifrar no facilita que se vean las relaciones entre los elementos del texto ni que se descubra su significado.

Cuando se lee habitualmente no se percibe una sucesión de letras, aunque el código funcione según una disposición combinatoria.

Con el método natural el niño procede captando globalmente el escrito. Tal como procede siempre el lector adulto capaz. El hecho de apoyarnos con prioridad en la significación y utilizar la capacidad sincrética da al método natural una característica ideovisual que se adapta a cualquier idioma y que es útil especialmente con los que no son fonológicos, en que cada sonido puede tener distintas formas gráficas, "distintos vestidos".

La visión global lleva a los niños a una lectura de calidad gracias a la unidad de sentido. El método es perfectamente coherente y se adapta a la psicología del niño y de la niña. Como resultado, y mientras se avanza en el aprendizaje, permite reconocer y utilizar las estructuras del lenguaje, descubrir la correspondencia grafía/fonía y dominarla, aunque esto no sea lo fundamental del aprendizaje. La ortografía deja de ser un problema. No solamente se descubren las estructuras sintácticas, y se utilizan, sino que se llega al análisis lingüístico.

La criatura no se atiborra, sino que se estructura. La expresión "método natural" queda justificada y reviste una significación muy actual. Quien ha aprendido con él, no está descifrando. Ha dado un salto cualitativo, tanto como cuantitativo.

La concepción del método natural se ve corroborada plenamente con los estudios científicos sobre el acto de leer y el funcionamiento del órgano visual y de la mente en la lectura, que es el lenguaje del ojo.

Quien ha dado un mayor impulso al estudio y profundización del acto de leer, y ha llegado a proponer un procedimiento de mayor capacitación en la lectura, basado en su funcionamiento y funcionalidad, ha sido Jean Foucambert, un antiguo maestro rural, luego inspector y actualmente responsable en la investigación del campo de la enseñanza elemental, en el Instituto de Investigación y Documentación Pedagógica del Estado francés (INPOP).

Así es como explica Foucambert el acto de leer:

"Colocado ante los signos escritos que componen un mensaje, el lector coordina el movimiento de los ojos para seguir las líneas de izquierda a



derecha y este movimiento se interrumpe varias veces en cada línea para permitir que los ojos perciban, en el breve instante en que permanecen inmóviles, un conjunto de signos, que pueden ser desde varias letras hasta varias palabras. Esta actividad perceptiva conduce al lector a dar significación al texto escrito, asociando entre sí y con el conjunto de sus experiencias pasadas, los elementos percibidos y a guardar un recuerdo bajo forma de impresiones, juicios e ideas”.

“La lectura es en todos los casos una forma de información y lo único que puede variar de una situación a otra es lo que se quiere hacer con estas informaciones: deleitarse, especular, promover acción,... Leer es, aún antes de buscar la información, haber decidido qué información se busca”.

“Desde 1906, a partir de E. Javal, se debería saber que la lectura no es un proceso de transformación de un sistema de signos escritos en un sistema de significantes orales, sonoros o no. No ocurre así en el acto de lectura, porque el ojo no se desplaza de manera continua, percibiendo, uno tras otro, los signos que componen las palabras. En cada línea, el ojo queda fijo tres o cuatro veces durante un tiempo de treinta centésimas de segundo, y se desplaza muy rápidamente, entre dos y tres centésimas de segundo, de una fijación a otra. Mientras se desplaza, el ojo no capta nada”.

“Sean dos letras, sean doce letras, el ojo requiere el mismo tiempo para aprehenderlas. El ojo no percibe unas letras que el cerebro enlaza y puede transformar en sonidos para constituir conjuntos sonoros portadores de significación. El ojo percibe conjuntos de signos que identifica con unas formas establecidas ya en la mente, que tienen una significación previamente adquirida”.

La lectura es la captación inmediata de la significación del escrito. Se trata de un simbolismo directo, al tratar directamente la información obtenida en cada fijación ocular. La significación la obtiene el lector de lo que ve, no de una transformación de cuanto ve. Descifrar lo escrito en oral no conduce al significado. Si una palabra es conocida, la forma gráfica queda identificada y da directamente su significado. Si la palabra no es conocida en su forma escrita, descifrarla, hacerla sonora, evidentemente no es de ninguna utilidad.

Uno de los errores más graves de los métodos que enseñan el escrito a partir del oral es la insistencia de la correspondencia entre los dos códi-

gos, cuando, de hecho, son independientes en su relación con la mente. Erróneamente, la lectura en voz alta se presenta como la forma propiamente dicha de la lectura, de tal modo que la lectura silenciosa sería solamente una modalidad posible. Esta concepción errónea se explica porque el descifrado se presenta como el mecanismo de la lectura, su base y principio de funcionamiento. Se presupone que el reconocimiento de la palabra pasa por su pronunciación. Sin embargo, no es la lectura en voz alta la que constituye una etapa hacia la lectura silenciosa. Por el contrario, la lectura en voz alta es una etapa muy elaborada que presupone un perfecto dominio de la lectura silenciosa. No posibilita aprender a leer; presupone que ya se sabe leer.

El hábito escolar, durante la enseñanza, de dar significación al escrito gracias a su expresión oral, afirmando que la comprensión de un texto pasa por su lectura en voz alta, enmascara la naturaleza real del acto de leer y no puede justificar que se recurra al descifrado oral como vía de acceso a la lectura.

Pienso que el método natural, como todo lo agregado por la teoría de la funcionalidad de Foucambert, supone una revolución de las ideas que se han tenido como ciertas e indiscutibles respecto del aprendizaje de la lectura.

¿Debemos seguir imponiendo una enseñanza de la lectura que nada tiene en común con la que se pretende que se aprenda?

## Actualidad de la Pedagogía Freinet<sup>38</sup>

Son tantas y tan frecuentes las ideas y las prácticas aplicables a la escuela que surgen continuamente, que cuando aún no hemos tenido tiempo de examinar el contenido y las consecuencias de algunas, nos llegan otras nuevas.

A veces no pasan de ser modas temporales; otras son simples "inventos" sin trascendencia ni significación, como puede ser la noticia del día en la prensa, que al final de la semana o del mes ya está olvidada. Hay pocas novedades auténticas.

Las ideas de Freinet se abrieron paso hace ya sesenta años y han ido concretándose y evolucionando desde entonces, por la reflexión del propio Freinet y por las aportaciones de sus compañeros y seguidores.

¿Es actual la Pedagogía Freinet?

Desde luego sí que lo son sus principios básicos. En primer lugar la aceptación de las diferencias de carácter y de capacidad, lo cual lleva al respeto por el otro. El funcionamiento democrático de la escuela, para que todo el alumnado participe en la gestión a través de las asambleas, la cooperativa, teniendo al adulto como ayuda y orientación, nunca como un medio de selección y segregación. La investigación personal y por equipos como medio para la adquisición de conocimientos, que ha de obtenerse por el esfuerzo personal y del grupo. No hay libro de texto, sino biblioteca y archivo de documentos recogidos por la clase. No hay lecciones magistrales, sino búsqueda de soluciones. El trabajo conjunto de la clase, ya sea individualmente, por parejas, o en grupos, será compartido por todos. Se trata, de hecho, de una socialización del aprendizaje a través del trabajo cooperativo. Libertad de expresión y espontaneidad, para favorecer la participación. Libertad de palabra, libertad de voto, libertad de decisión. Educación a través del trabajo responsable y volun-

---

<sup>38</sup> Este capítulo ha sido confeccionado a partir de dos trabajos de Josep Alcobé: su colaboración para el libro *Cataluña-Europa: una mirada pedagógica* (en catalán, en el original). Editorial EUMO. Barcelona, 1987; y su artículo titulado *Un movimiento pedagógico que viene de lejos* (en catalán, en el original) para la revista teórica del PCC, "Realidad" (*Realitat*), nº 5.

tariamente aceptado, realizado y completado. Utilización de las vías naturales de aprendizaje siguiendo el proceso histórico del progreso humano. Globalización, interrelacionando todos los aspectos que presente un tema, objeto o fenómeno: la realidad no está formada por compartimentos estancos. Búsqueda permanente del éxito, destacando los aspectos positivos y ofreciendo siempre la ayuda cooperativa de los compañeros y del adulto. Integración de escuela y vida, tanto en el entorno natural como en el social.

Ciertamente, es innegable que muchas de las técnicas de la pedagogía Freinet: la libre expresión, la cooperación a todos los niveles, el texto libre, el trabajo en equipo, los intercambios, la correspondencia escolar, la no diferenciación entre trabajo manual e intelectual, la asamblea de clase, la metodología natural, el tanteo experimental individual y de grupo,... han sido adoptadas por muchos educadores e incluso su aplicación ha estado recomendada en instrucciones ministeriales.

Pero fuera de los seguidores conscientes y organizados –e incluso entre algunos de éstos- se piensa más en unas técnicas que no en una concepción de escuela y del papel que debe jugar en la educación de las criaturas, en la ideología subyacente que encierra la pedagogía Freinet y su práctica escolar. Porque la pedagogía Freinet no es una metodología encorsetada y rígida. Es una concepción de escuela ligada a una disposición ideológica de contenido social y humano. Se trata de hacer una escuela ligada al medio en el que se encuentra, en que no deberá haber diferencias entre la vida de fuera y la de dentro del recinto escolar. Dicho de otra manera: la puerta de la escuela debe permanecer abierta al entorno y será -la escuela- un lugar de trabajo, donde éste no se imponga por la fuerza, sino que responda a los intereses de los niños y niñas.

Por otro lado, no es un método, no es una pedagogía inamovible. Está abierta a las nuevas ideas que signifiquen progreso, a todo avance social y humano, a las innovaciones tecnológicas, a la incorporación de toda clase de ideas y de prácticas que supongan un paso adelante hacia la educación y la formación de la persona responsable del mañana.

Pero, la simple incorporación de las técnicas en uso –parcial o mayoritariamente- no supone hacer pedagogía Freinet. Es el espíritu que la integra y la define el que es necesario adoptar para practicarla verdaderamente.

La escuela ha de girar en torno al niño y la niña, a sus intereses y necesi-

dades reales, no a los inventados o impuestos. Los hechos de la vida diaria y su impacto sobre las criaturas son los que han de marcar el trabajo escolar. Es necesario tener confianza en el niño y la niña, en sus condiciones y características, en su afán por saber, en su capacidad de trabajo y en su honestidad a la hora de investigar hechos y cosas.

La escuela tradicional se basa, contrariamente, en la imposición, en la comprobación de si las criaturas siguen las directrices y las enseñanzas que se les transmiten.

Pensemos que la educación se realiza cuando el niño aprende unos conocimientos, una conducta y un saber hacer, no cuando se le enseña según unas normas y un orden determinados por el adulto.

Los que hemos comprendido la ideología de la pedagogía Freinet y la práctica que de ella se deriva, no dejamos de reconocer que hay compañeros que trabajan de forma equivalente a la nuestra y que otros idearios pedagógicos son paralelos al nuestro. No pretendemos tener la exclusiva y estamos abiertos al progreso pedagógico. Como también estamos abiertos a discutir conjuntamente ideas y prácticas. Es así como evolucionan los movimientos Freinet, se ensanchan y van apareciendo nuevos grupos en otros países. Porque en cada lugar puede presentar características y matices diferentes. Ya decía el propio Freinet que nuestra pedagogía es, por esencia, universal.

## Bibliografía de Josep Alcobé

Josep Alcobé escribió un pequeño libro y diversos artículos en revistas de pedagogía como: *Perspectiva Escolar*, *Guix*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Colaboración*, *Aula Libre*, *Kikiriki*, etc.

Era también muy amigo de escribir cartas y algunas de ellas nos fueron entregadas junto a otra documentación. Un capítulo del libro está dedicado a su correspondencia, aunque mucha se ha perdido, según nos informó su familia.

El pequeño libro que publicó se titula, "*Cómo hacer una BT*", y es de la editorial Escuela Popular.

Hemos intentado hacer una recopilación lo más completa posible de sus colaboraciones y entrevistas, y el resultado es el que ofrecemos a continuación.

### **Artículos en Colaboración:**

"*Rememorando los batecs*" y "*Batec*", nº 30, 1978.

"*El Movimiento Freinet en España hasta 1939*" y "*El MCEP en la actualidad*", nº 31, 1978.

"*La documentación y la investigación en la escuela*" (traducido de Mario Lodi) y "*Carta abierta al equipo de publicaciones de Colaboración*", nº 32, 1978.

"*Ramón Costa i Jou, un maestro de los años 30*" y "*¿Sabéis leer?*", nº 33, 1978.

### **Artículos en Perspectiva Escolar:**

"*Un reingrés al cap de 35 anys*", nº 1, marzo 1975.

"*Alguns nens no volen llegir*", nº 22, febrero 1978.

"*El MCEP i la pau*", nº 71, 1983.

"*Congresos i convencions del Moviment di Cooperazione Educativa*", nº 101, enero 1986.

### **Artículos en Guix:**

"*El mètode natural de lectura: nous plantejaments*", nº 52, febrero 1982.

"*Comprendre el que es llegeix*", nº 63, enero 1983.

"*Elise Freinet ha mort*", nº 65, marzo 1983.

**Artículos en Cuadernos de Pedagogía:**

*"Herminio Almendros, un educador para el pueblo"*, nº 3, marzo 1975.

*"Técnicas Freinet en España"*, nº 35, noviembre 1977.

*"Freinet, un federador de hombres"* y *"Una pedagogía para el futuro"*, nº 54, junio 1979.

*"Un diccionario vivo para la clase"*, nº 65, mayo 1980.

*"El método natural de lectura y escritura y las teorías de Foucambert"*, nº 96, diciembre 1982.

**Artículos en Aula Libre:**

*"Leer"*, nº 64, abril 1997.

**Artículos en Realitat** (revista teórica del PCC):

*"Un moviment pedagògic que ve de lluny"*, nº 5.

**Colaboraciones en el libro "Catalunya/Europa: Una mirada pedagògica":**

*"El mètode natural d'aprenentatge"*.

*"Actualitat de la pedagogía Freinet"*.

**Artículos sin clasificar:**

*"Josefa Uriz i Pi"*.

**Escribió el prólogo de estos libros:**

*"Entorno al niño"*, de Sebastián Gertrúdx, editado por el Centro de Profesores de Monzón, Huesca, 1986.

*"Cómo ser lector"*, de Jean Foucambert, editado por Cuadernos de Pedagogía (LAIA), enero 1989.

**Traducciones:**

Durante los años ochenta formó parte de un grupo de personas que impulsaron la traducción y publicación de libros sobre la pedagogía Freinet. Personalmente tradujo:

*"Por una escuela del pueblo"*, de C. Freinet, editado por LAIA, febrero 1982.

*"Leer de verdad"*, librito publicado por el MCEP de Cataluña, noviembre 1985.

## Anexos

- Anexo 1. Carnet de FETE. 24.08.33  
Josep estaba afiliado a la FETE. La firma del presidente corresponde a Josefa Uriz, directora de la Escuela Normal femenina, persona que influyó mucho en él.
- Anexo 2. Salvoconducto como Inspector de Milicias. 03.06.38  
Documento que demuestra su compromiso con el ejército republicano durante la Guerra Civil.
- Anexo 3. Cédula de Identificación. República de Venezuela. 06.06.63  
Josep adquirió la nacionalidad venezolana y aquí aparece en su "carnet" venezolano.
- Anexo 4. Carnet Lector. Biblioteca de Catalunya. 19.09.77  
Tenía varios carnets de bibliotecas, pues era un gran lector.
- Anexo 5. Tarjeta Lector. Ayuntamiento de Barcelona. 21.12.77  
Alcobé era muy aficionado a la lectura.
- Anexo 6. Carnet del PCC.  
Está claro que Alcobé era una persona comprometida políticamente con las izquierdas.
- Anexo 7. Mediateca Municipal Josep Alcobé.  
Portada del folleto que anuncia la mediateca dedicada a Josep Alcobé
- Anexo 8. Homenaje del Ayuntamiento. 05.11.99  
Nota de la prensa local sobre el homenaje.
- Anexo 9. Tarjeta Invitación Homenaje del Ayuntamiento. Lleida. 04.11.99  
Invitación oficial del Ayuntamiento para la celebración del homenaje a Josep Alcobé.
- Anexo 10. Mesa del Homenaje a Josep en Lleida.  
De izquierda a derecha: Enric Vilaplana, Sebastián Gertrú-dix, Francesc Pané y Cándido Medina.



Pueblo .....

Provincia Lerida

Federación F. E. T. E.

Título de la Sociedad Asociación provin-  
cial Trabajadores Enseñanza

Socio número 2 ≡ 5899

Nombre y apellidos José  
Alcoba Bjosca

Profesión maestro

Categoría 3.000 - 8ª

Fecha del ingreso 24-8-33.

El presidente, José Alcoba El secretario, José Alcoba

(Sello de la Sociedad.)

Esta tarjeta carece de valor si el asociado no está al corriente en el pago de sus cuotas.

Anexo 1



Anexo 2



**DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE BARCELONA**  
**BIBLIOTECA DE CATALUNYA**  
Calle del Carmen, 47

LECTOR N.º 108093 Fecha: 19-9-77  
Apellido: ALCOBE BIOSCA  
Nombre: José  
Domicilio Europa, 185 4º 1ª  
D.N.I. 41073712

Sello de la Biblioteca  
DIRECCIÓN  
Esta tarjeta es valedera por cinco años a partir de la fecha de su expedición.

Firma del lector,  
*Josep Alcobé Biosca*

Para ser presentada al entrar en la Biblioteca, en el momento de firmar en el Registro estadístico y de recibir las obras solicitadas.

97147 C. P. Caridad. Imp.-Escuela

Anexo 4



■ AYUNTAMIENTO DE BARCELONA ■

CASA DEL ARCEDIANO INSTITUTO DE HISTORIA DE LA CIUDAD

**TARJETA DE LECTOR**

N.º 10322

Apellidos ALCOBE

BIOSCA

Nombre Josep

Profesión \_\_\_\_\_

Domicilio Europa 185

Fecha de expedición 21 de octubre 1977  
El Director,

978 JMB

■ CALLE DE SANTA LUCIA, N.º 1 ■

Anexo 5



NOM i COGNOMS JOSEP ALCOBE  
BIOSCA

D.N.I. 41.073.712

DOMICILI Europa, 185  
BARCELONA

N.º 2702

Anexo 6



Anexo 7

Periodico LA MAÑANA, Viernes, 05-11-99



SÍLVIA BÚTIA

**El acto tuvo lugar en la sede del IME**

## Homenaje del Ayuntamiento al maestro Josep Alcobé Biosca

**LLEIDA** · El Institut Municipal d'Educació de la Paeria homenajeó ayer al maestro Josep Alcobé Biosca, que es el nombre de la mediateca municipal inaugurada recientemente, en la misma sede del IME, en la calle Bisbe Torres.


El acto, que comenzó las siete y media de la tarde, consistió en una visita a la mediateca de los asistentes al homenaje a este ilustre maestro.

Posteriormente hubo una

ronda de parlamentos a cargo del concejal de Educación, Francesc Pané y del maestro Sebastián Gertrudix.

Asimismo, se contó con la participación del profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), y miembro del Grupo Freinet de Barcelona, Enric Vilaplana. También asistió un representante del Moviment Cooperatiu de l'Escola Popular (MCEP).



 **Ajuntament de Lleida**

**ime**  
Institut municipal d'educació

**ANTONI SIURANA i ZARAGOZA, Alcalde de Lleida i Francesc Pané i Sans, Regidor d'Educació,**  
*us conviden a participar en l'acte d'homenatge al mestre Josep Alcobé i Biosca.*

**Homenatge al mestre JOSEP ALCOBÉ I BIOSCA**  
19.30 h Visita a la Mediateca municipal "Josep Alcobé".

19.45 h Parlaments a càrrec de:  
Francesc Pané i Sans, Regidor d'Educació.  
Sebastián Gertrúdx, mestre. Enric Vilaplana, professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB i  
membre del Grup Freinet de Barcelona.  
Un representant del Moviment Cooperatiu d'Escola Popular (MCEP)

**Dijous, dia 4 de novembre de 1999.**  
**Lloc: Seu de l'Institut Municipal d'Educació. C/ Bisbe Torres, 2 - Lleida**

Lleida, octubre de 1999

## Josep Alcobé y la Pedagogía Freinet



Anexo 10

## Índice

	Página
Prólogo	3
Presentación	6
Algunos datos sobre su vida	11
Mi nombre es Josep	21
El grupo Batec	27
La correspondencia	45
Pensamiento pedagógico	58
Algunos niños no quieren leer	65
Leer a los diez años	68
Un diccionario de clase	72
La biblioteca de aula	79
Si leer es eso	82
Leer	87
Comprender lo que se lee	91
El método natural de lectura	99
El método natural de lectura y las teorías de Foucambert	106
Actualidad de la pedagogía Freinet	114
Bibliografía de Josep Alcobé	117
Anexos	119

