

La Pedagogía Freinet

Esta antología contiene una selección de textos fundamentales sobre la pedagogía de Celestín Freinet (1896-1966), varios de ellos han sido publicados en ediciones difíciles de adquirir actualmente.

Sin duda será de gran utilidad para todos los interesados en conocer o profundizar en los aportes realizados por Freinet y los maestros freinetistas de diferentes partes del mundo.

Consultando esta selección de textos el lector podrá acercarse a los principios filosóficos, pedagógicos y psicológicos; a las técnicas de trabajo en el aula (texto libre, conferencia escolar, cálculo vivo, correspondencia, etcétera) y a los testimonios de quienes han practicado esta pedagogía.

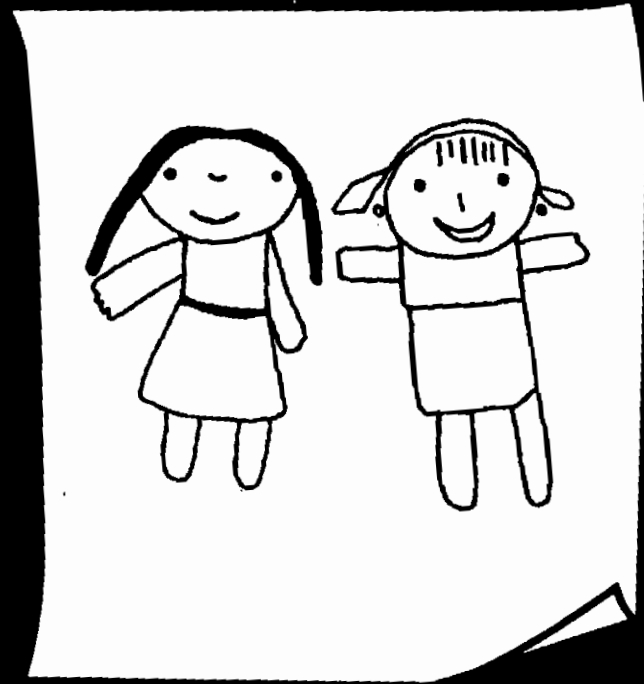
El *Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna A.C.* fue fundado en 1987 por un grupo de maestros de escuela pública.

En estos diez años de existencia ha difundido la pedagogía Freinet a través de talleres, cursos, conferencias y publicaciones.

Actualmente el *MMEM* es miembro de la *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM)* cuya sede está en Francia.

La Pedagogía Freinet Principios, propuestas y testimonios

Principios, propuestas y testimonios



**MOVIMIENTO MEXICANO
PARA LA ESCUELA MODERNA**

La Pedagogía Freinet

**Principios, propuestas
y testimonios**

**MOVIMIENTO MEXICANO
PARA LA ESCUELA MODERNA
1997**

Título original: La Pedagogía Freinet:
principios, propuestas y testimonios

© Movimiento Mexicano para
la Escuela Moderna, A.C.
Av. 4 No. 159 "A"
Col. V. Gómez Farías
México, 15010, D.F.

Primera edición, 1996
Segunda edición, 1997
Primera reimpresión, 1998
Segunda reimpresión, 2011

Dibujo de portada: Miriam Cruz López (5 años de edad)

La edición de esta antología no tiene propósitos lucrativos

Impreso y hecho en México.

Índice

	<i>Página</i>
Prólogo	7
Cronología	13
 I. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA PEDAGOGÍA FREINET	
Una pedagogía comprometida <i>Alberto Sánchez Cervantes</i>	17
La crítica a la escuela tradicional y las insuficiencias de la Escuela Nueva <i>Jesús Palacios</i>	23
¿Por qué la Escuela Moderna? <i>Celestín Freinet</i>	33
Las Técnicas Freinet <i>Hermínio Almendros</i>	37
Una pedagogía centrada en el niño <i>Jesús Palacios</i>	39
Un principio básico: la educación por el trabajo <i>Jesús Palacios</i>	43
Un método: el tanteo experimental <i>Jesús Palacios</i>	47
Un objetivo: la verdadera educación <i>Jesús Palacios</i>	51
Principios generales de la adaptación del nuevo comportamiento escolar medio ambiente <i>Celestín Freinet</i>	55
¿Cuál es el papel del maestro? <i>Jesús Palacios</i>	63
El maestro <i>Patricio Redondo</i>	67
La libertad <i>Enrique Vázquez Herrera</i>	69

La cooperación	73
<i>Patricio Redondo</i>	
La cooperación como pedagogía	77
<i>Aldo Pettini</i>	
De los Dichos de Mateo	79
<i>Celestín Freinet</i>	
II. ACERCAMIENTO A LAS TÉCNICAS FREINET	
Métodos naturales y métodos tradicionales	87
<i>Celestín Freinet</i>	
El nuevo método natural	95
<i>Celestín Freinet</i>	
El texto libre	109
<i>Aldo Pettini</i>	
La corrección colectiva del texto libre	117
<i>Ramón Costa Jou</i>	
La correspondencia interescolar	125
<i>Aldo Pettini</i>	
La correspondencia escolar	131
<i>Merce Viana</i>	
La conferencia en la Escuela Activa	135
<i>Violeta Selem, Alba Guzmán y Enrique Vázquez</i>	
La conferencia	145
<i>Raoul Faure</i>	
El diario escolar	147
<i>Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna</i>	
El cálculo vivo	149
<i>Celestín Freinet y M. Beaugrand</i>	
La enseñanza de las ciencias	159
<i>Celestín Freinet</i>	
La asamblea escolar	169
<i>Celestín Freinet</i>	
La asamblea, una invitación al diálogo	181
<i>Maestros del Col·legi Públic Llibertat (Badalona)</i>	

III. TESTIMONIOS

Cómo iniciar las técnicas Freinet	187
<i>Celestín Freinet</i>	
Cómo pasé de los métodos tradicionales a los métodos modernos de enseñanza	195
<i>M. Le Guen</i>	
La correspondencia	201
<i>Niños de la clase de Mario Lodi</i>	
¡Y todo por un texto libre!	203
<i>José de Tapia</i>	
El valor de la asamblea	205
<i>José de Tapia</i>	
Las técnicas Freinet y la enseñanza de la lengua en la escuela primaria	207
<i>Alberto Sánchez Cervantes</i>	
El niño que más te necesita	215
<i>Graciela González de Tapia</i>	
Cómo son los maestros que admiro	221
<i>Natalia Cobos Candela</i>	
Un maestro moderno en una escuela tradicional; la evaluación	223
<i>Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna</i>	

IV. EPÍLOGO

¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?	229
<i>Francisco Imberón</i>	

V. PARA SABER MÁS...

BIBLIOGRAFÍA	241
------------------------	-----

Prólogo

En el centenario de su natalicio, Celestín Freinet recibe un homenaje y es recordado por el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMEM) con estas páginas que el lector tiene en sus manos. Pienso que el contenido de este volumen puede resultar útil, estimulante y hasta desafiante para cualquier estudioso sensible de la educación. ¡Eso ya es bastante!

Considero conveniente referir con brevedad ciertos aspectos para permitir a quienes no tengan noticia de Freinet puedan acercarse un poco a él. Freinet, careció de buena salud y fue un hombre que amó la vida y la supo disfrutar intensamente. Aprovechó su energía y la de los niños para darle vida a la escuela muerta que él mismo padeció como alumno y que también le tocó practicar en su arranque magisterial.

Freinet, con una deficiente preparación magisterial propia de la época, fue autodidacta: leyó y escribió vorazmente. Reflexionó y comparó la letra de los autores con la realidad que lo rodeaba. Supo que no siempre se correspondían.

Hombre abierto al tiempo y al pensamiento, combatió el dogmatismo. La búsqueda y el tanteo lo acompañaron intensamente y en todo momento. Sin duda él se horrorizaría si se hubiera percatado de que algún maestro o cierta escuela practicara las técnicas Freinet por rutina o de manera dogmática.

Con gran sabiduría, demostró que con sencillez se puede profundizar e ir al fondo del tema educativo y de cualquier cuestión. Sus técnicas de trabajo son sencillas al igual que lo que escribió, pero tanto su forma de trabajo como su pensamiento son ricos y profundos.

Freinet fue un hombre empapado de sentido común. Al llegar a su escuela llevó consigo, y encontró también ahí, ese sentido común que le permitió encontrar la verdadera dimensión de lo que es ser maestro, de lo que es el niño, de lo que se puede lograr en la escuela con cariño y dedicación.

Colocó al niño en el centro de la escuela. Los intereses de los niños, sus gustos, necesidades, temores e inquietudes, se convirtieron en el motor que impulsa las actividades escolares. Los conocimientos, en la escuela de Celestín, solamente tuvieron razón de ser en función de lo anterior.

Freinet, con convicción y valor, dijo adiós a los manuales escolares; también despidió de su escuela a los programas escolares rígidos y marchitos (muy usados todavía en la actualidad) con los cuales se pretenden graduar sistemáticamente y con rigor los pasos de todos los escolares; igualmente puso en su sitio a los inspectores junto con su celo porque todo vaya en orden.... Por supuesto, también dio el adiós y él mismo sustituyó al maestro domesticador que, poco sabedor de cosas de niños, es el encargado de enseñar los textos de manera obsesiva, de cumplir los programas de "pe" a "pa" y de guiar su actuación y la de los niños conforme a las indicaciones del señor inspector.

Con lo anterior quitó a su escuela todo el almidón que la hacía rígida y acartonada e impedía el trabajo espontáneo y creativo. Por supuesto, también quitó la tarima del salón de clases y la típica solemnidad del maestro vestido según la añeja usanza. En cambio, se remangó la camisa para trabajar de tú a tú con los críos. Lo hizo con alegría y seriedad.

En una palabra, Freinet tomó partido por la libertad escolar. Demostró que con la presencia de un maestro realmente libre, puede haber una total libertad entre los escolares dentro y fuera de la escuela.

Elisa Freinet -esposa de Celestín- contestó, a pregunta expresa, que sí podría resumir en unas cuantas palabras lo esencial del pensamiento y la obra de su compañero de trabajo: ¡cómo dar la palabra al niño!, fue lo que ella dijo. En efecto, Freinet se ocupó tenazmente porque sus niños se expresaran libremente, tanto en forma verbal como por escrito.

Esa es la razón de ser de la asamblea escolar, la imprenta escolar, el texto libre, el diario de clase, la correspondencia interescolar, la conferencia infantil, el cálculo vivo, las ciencias en el medio, etc. Con Freinet muy cerca, a través de

estas técnicas escolares vitales, los niños pudieron expresar sinceramente su pensamiento hablado y también el escrito: redactado, corregido, ilustrado, impreso y encuadernado por los propios escolares.

Freinet fue un hombre abiertamente comprometido, teórica y prácticamente, ideológica y políticamente, con las necesidades populares. Agréguese a lo anterior que fue un maestro muy apasionado y comprometido con su trabajo escolar.

Como resultado se tiene un hombre de una pieza; ante todo, consecuente entre lo que decía y hacía.

Tuvo mucho cuidado para que su escuela fuera cálida. Con su trabajo diario demostró que no se puede avanzar en el conocimiento dejando de lado el afecto; puso de manifiesto la falsedad del deslinde entre lo afectivo y lo cognoscitivo, que todavía hoy, con terquedad se pretende hacer en la escuela. Igualmente fue un impulsor de la globalización del conocimiento, contraria a la parcelación del mismo. Encaró las falsas divisiones en el conocimiento, que en la realidad no existen y menos con la precisión "científica" con que suelen ser presentadas en el escenario escolar.

Impulsó un proyecto educativo en donde el colectivo es lo fundamental. Combatió el individualismo escolar, máxime si éste está impregnado de egoísmo. Fue por ello que practicó el cooperativismo escolar y difundió, sus beneficios.

Celestín y Elisa Freinet, junto con muchos autores más han escrito una gran cantidad de páginas en donde está plasmada la vida, obra y pensamiento del célebre educador, campesino, filósofo y poeta francés. También se ha reflexionado y escrito ya sobre la vigencia de Freinet en los momentos actuales... ¡Vaya si la tiene!

Si ya hay tantos escritos sobre el tema, con toda razón podrá preguntar el lector ¿A qué vienen las páginas siguientes?, ¿Cuál es su significado? Trataré de responder.

El Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) nace en 1987 y florece poco a poco. Al surgir lo formaban no más de una docena de maestros de la escuela pública mexicana. Dos años antes ya se reunían de manera informal,

pero con muchos deseos de renovar su práctica magisterial. Algunos sábados por la tarde se encontraban con el viejo maestro freinetista español Ramón Costa Jou, en la escuela de éste. Lo escuchaban, hacían preguntas, planteaban sus dudas e inquietudes, comentaban... Poco a poco quedaron invitados a practicar con sus pequeños alumnos el pensamiento y las técnicas Freinet.

Conviene aclarar que estos maestros del MMEM no están agrupados dentro de una sola escuela pública, cada uno labora en distinto plantel. Si acaso, hay una que otra coincidencia en el espacio laboral. Cada maestro trabaja con su propia clase y se topa con diversos obstáculos. Lo interesante es que siguen en pie, con muchas inquietudes educativas y agrupados para apoyarse mutuamente.

El MMEM se ha ocupado por difundir entre el magisterio mexicano el pensamiento y las técnicas Freinet. Esta es una de las finalidades por las que se ha preparado esta antología. El tema de la educación Freinet es amplio, la bibliografía escrita es mucha. Prácticamente toda está traducida a nuestro idioma. Sin embargo, en los últimos años se ha dificultado la reedición de los títulos agotados que ya son mayoría. A lo anterior hay que añadir que algunos de los textos existentes son costosos o difíciles de conseguir. En suma, se tiene que la bibliografía referente a Freinet está dispersa. En lo personal me encantaría una edición popular de las obras completas de Freinet. Sin embargo no existe siquiera una edición en español de lujo de tales dimensiones.

¿Qué hacer entonces para acceder a toda la bibliografía? Lo más simple sería acudir a la cultura de la fotocopia. Sin embargo el MMEM ha optado por hacer una selección de textos que se caracterizan por estar relacionados estrechamente y permitir un acercamiento al pensamiento y obra de Freinet.

En la presente antología el lector podrá revisar directamente a Freinet, tanto en sus textos poético-filosóficos como en los que se acerca más a la teorización pedagógica. Algunos son una verdadera delicia. También podrá leer a otros autores que analizan la obra de Freinet desde diferentes perspectivas.

Para completar lo anterior, la antología se integra por otro rico apartado basado en testimonios hechos por diversos maestros y niños de muy variados rincones del mundo, practicantes de las técnicas Freinet.

La antología cierra con un interesante trabajo donde se pone de relieve la importancia de la educación Freinet en la época actual.

Por si algunos o todos los textos aquí seleccionados despertasen sed en los lectores y estos quisiesen profundizar en el estudio de la vida, el pensamiento y la obra de Celestín Freinet, se incluye al final de la antología una cuidadosa relación bibliográfica acerca de la pedagogía Freinet.

Fernando Jiménez Mier y Terán
México, octubre de 1996.

Cronología*

- 1896** El 15 de octubre, nace en Gars (Alpes Marítimos), Celestín Freinet.
- 1916** Resulta herido en los pulmones, a consecuencia de la metralla, en la batalla de Verdún.
- 1920** Después de pasar cuatro años por los hospitales, solicita una plaza de maestro y es designado para la escuela de Bar-sur-Loup. Sus problemas de salud no van con el tipo de escuela que encuentra. La formación recibida no encaja con las necesidades de los niños.
- 1924** Inicia la correspondencia escolar de su clase con una de la Bretaña.
- 1926** Freinet utiliza la imprenta en la escuela. En marzo, Elise se reúne con Celestín, en Bar-sur-Loup, para trabajar juntos.
- 1927** En Tours se celebra el primer congreso del movimiento que encabeza Freinet.
- 1928** Trasladan a Freinet a la escuela de St. Paul de Vence. Crea la Cooperativa de la Enseñanza Laica (CEL), que funciona en su propio domicilio.
- 1930** Las ideas de Freinet han entrado en España y un grupo de maestros leridanos empieza a ponerlas en práctica.
- 1932** En febrero sale el primer número de la *Bibliotèque de Travail*. La Revista de Pedagogía, de Madrid, publica *La imprenta en la Escuela*, escrita por Herminio Al-mendros.
- 1933** Los elementos reaccionarios de St. Paul se oponen a Freinet y consiguen que en 1934 se le abra un expediente administrativo. [...]
- 1935** Freinet es invitado a dar un cursillo de sus técnicas en la Escola d'Estiu de la Generalitat de Catalunya. Negándose a ceder en sus ideas pedagógicas, Freinet abre por su cuenta una escuela en Vence.

* Rev. *Cuadernos de Pedagogía* No. 54. Barcelona, 1979

- 1936** En octubre, ya estallada la guerra en España, se abre una escuela Freinet en el Tibidabo, Barcelona.
En diciembre, Celestín y Elise acogen a una treintena de niños españoles refugiados.
- 1939** Derrotadas las tropas republicanas, Herminio Almen-dros es acogido en Vence, hasta que puede partir hacia Cuba.
- 1940** A causa de su actividad pedagógica y sindical, Freinet es detenido después de iniciada la guerra mundial. Mientras está internado en el campo de concen-tración, medita sobre su experiencia pedagógica y empieza a escribir sus obras fundamentales: *La Es-cuela del Trabajo*, *La experiencia por el Tanteo*, y *Ensayo de Psicología Sensible*, labor que continuará durante el tiempo de la Resistencia, en que también escribe *Consejos a los padres* y prepara *La Escuela Moderna Francesa*.
- 1941** Freinet es puesto en libertad, pero va a engrosar las filas de la Resistencia.
- 1947** Freinet reabre su escuela en Vence.
- 1948** Se crea el Instituto Cooperativo de la Escuela Moder-na (ICEM).
- 1957** Se organiza la Federación Internacional de Movim-ientos de Escuela Moderna (FIMEM).
[...]
- 1966** El 8 de octubre Célestin Freinet muere repentina-mente en Vence. La obra que inició Freinet sigue adelante, extendiéndose más y más, cobrando mayor profundidad.
[...]

I

Principios básicos de la Pedagogía Freinet

UNA PEDAGOGIA COMPROMETIDA

*Alberto Sánchez Cervantes**

[...]

Freinet, un hombre de su tiempo

Celestín Freinet fue un maestro francés que después de la Primera Guerra Mundial se dedicó a la enseñanza en un pueblito del sur de Francia (Bar-sur-Loup). Entre 1920 y 1935 Freinet trabajó afanosamente en la escuela pública y durante este tiempo creó la mayoría de técnicas que poco a poco se difundieron por todo el mundo.

La extensión de las ideas pedagógicas de Freinet fue posible gracias a la fundación de una cooperativa de maestros (Cooperativa de Enseñanza Laica, 1928), a la edición de revistas, a la organización de encuentros y congresos, y al establecimiento de una Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (1957).

Freinet, es importante señalarlo, no trabajó solamente para el niño y la escuela, militó en sindicatos y cooperativas, fue miembro del Partido Comunista Francés y organizador de la resistencia antifascista durante la Segunda Guerra Mundial en Briançon (1944). Debido a su intensa actividad sindical Freinet fue recluso en un campo de concentración, allí escribió algunas de sus más importantes obras.

Pero Freinet no sólo fue un gran educador sino también un hombre preocupado por los problemas sociales y políticos de su tiempo. Por eso la pedagogía que desarrolló no es ajena al plano de la vida social, por eso cuestiona la escuela no sólo

*.En: Enfoque, suplemento del diario *Reforma* No. 146, 20 de octubre de 1996

en el contexto del sistema educativo, sino de una estructura más compleja que es la sociedad misma.

En este sentido, la pedagogía de Freinet no consiste sólo en la adopción acrítica y mecánica de sus técnicas, sino que implica un compromiso social más allá de hacer eficiente y atractiva la escuela.

En suma, Freinet fue un hombre de su tiempo, un hombre que vivió intensamente un periodo convulsionado para la humanidad. Fue testigo y partícipe de las dos grandes guerras que asolaron a Europa y otras partes del mundo en la primera mitad de nuestro siglo.

Parte importante de su obra la concibió y escribió en esta época, cuando socialdemócratas, fascistas, comunistas y una variedad más de tendencias disputaban por imponer su proyecto político, económico y cultural. También es la época en que se redefinen las hegemonías económicas de las naciones poderosas y obtienen su libertad política algunas colonias europeas en Asia y África. Es el periodo en el que el socialismo y el capitalismo levantan trincheras y hunden a la humanidad en la Guerra Fría.

Así, el origen del pensamiento de Freinet sólo puede comprenderse si se toma en cuenta el escenario histórico que le tocó vivir.

La escuela, reflejo de la vida social

Freinet pensaba que la escuela no era un lugar ideológicamente neutro, al margen de las realidades políticas y sociales; para él la escuela era un reflejo de la vida social. Decía que la escuela no concede importancia a la formación integral del ser humano, sino que es demasiado *intelectualista*, y que por eso las ideas de los grandes pedagogos renovadores eran adaptadas y asimiladas por esa escuela para facilitar la adquisición del mayor número de conocimientos, pero eliminando el sentido de desarrollo humano y social que aquéllos se proponían.

Freinet es un duro crítico de la escuela de su tiempo, rechaza el autoritarismo, el dogmatismo, el verbalismo y el

escolasticismo que privan en ella. Además, critica su anacronismo respecto a los progresos de la ciencia, la tecnología y la cultura. Freinet propone una escuela en la que la educación tenga como bases sustantivas el respeto a la naturaleza del niño y el trabajo.

Alude constantemente a la naturaleza, piensa que en ésta se encuentran los secretos para conocer la vitalidad de los seres. El respeto a las leyes de la naturaleza son la salvaguarda de la vida y la evolución de los seres; a esas leyes se refiere en diferentes textos, inclusive creó un personaje, un campesino llamado Mateo, que se encarga de recordar a través de parábolas cuáles son las leyes que rigen la naturaleza. En *Los Dichos de Mateo* (Barcelona, 1979), los maestros encontramos consejos sencillos, pero a la vez profundos, que nos hacen reflexionar acerca de la importancia que tiene conocer la naturaleza del niño para educarlo en un ambiente de respeto y comprensión. En particular recuerdo aquel dicho que aconseja: "no soltéis las manos antes de tocar con los pies". Me enseñó a no precipitar al niño a que haga o aprenda lo que aún está fuera de su naturaleza. Para Freinet, sólo respetando a la naturaleza se le puede trascender.

El trabajo es otro de los grandes aportes de la pedagogía Freinet. Para el educador francés el trabajo es determinante en la vida social e individual, a tal extremo que el pensamiento para él es resultado, consecuencia, del trabajo. El trabajo es una actividad vital (el corazón social del hombre) que conduce a los individuos a la realización y socialización de su máximo potencial. Mediante el trabajo el individuo se forma, se instruye, y en sentido más amplio, se educa, en contextos individuales y sociales.

Sin embargo, la escuela tradicional, atada al verbalismo y a los manuales escolares -crítica Freinet- carece de instrumentos y técnicas que motiven y propicien el trabajo en los niños. En esta preocupación reside el origen de las técnicas Freinet: el texto libre, la impresión, la correspondencia escolar, los planes de trabajo, los ficheros, la conferencia, la asamblea, el cálculo vivo, el diario escolar, la clase-paseo, la biblioteca de trabajo, etcétera.

Las técnicas Freinet ponen a niños y maestro en situación de trabajar con sentido propio y vivencial los contenidos propiamente escolares y los valiosos temas que surgen de la cotidianeidad misma.

Muchas propuestas pedagógicas y metodológicas surgidas de ámbitos académicos y universitarios -que por cierto no reconocen suficientemente los aportes de Freinet- están basadas en las técnicas del maestro francés. Ahora parece novedad que haya ficheros para la clase, libros de aula, sugerencias para escribir textos libres, diarios escolares o correspondencias, cuando hace años, en muchos lugares, forman parte del trabajo cotidiano de los maestros freinetistas.

Muchos paradigmas del campo de la psicología y la pedagogía que están en boga, desde hace tiempo Freinet los había vislumbrado intuitivamente basado en su sentido común de maestro que conoce la escuela y ha convivido largo tiempo con los niños: el aprendizaje por tanteo; el reconocimiento que el error forma parte de un proceso de aprendizaje constructivo; el respeto a la naturaleza del niño y a sus niveles de conceptualización; la idea de que se aprende más cuando se actúa sobre las cosas que cuando se las contempla o se escucha sistemáticamente hablar de ellas; la idea de que lo que se enseña se aprende con más facilidad si tiene significado para los niños; la importancia que tiene el dominio del lenguaje para comunicar el pensamiento y acceder al conocimiento; etcétera.

La falta de reconocimiento a las aportaciones de Freinet no es exclusiva de ahora, él mismo padeció la indiferencia de los pedagogos y psicólogos de su tiempo que lo acusaban de ser "un práctico". Quizá la indiferencia deriva del alejamiento que Freinet tuvo del mundo académico. Su ámbito de trabajo y de influencia fue marcadamente magisterial, así lo demuestran los encuentros que ayudó a organizar y las instituciones que fundó junto con sus colegas.

La pedagogía Freinet ortodoxa tiene sus propios fundamentos teóricos -pedagógicos y psicológicos- sólo que no aceptados por los criterios del mundo académico universitario.

Sin embargo, cuando se leen los textos de Freinet, escritos con un lenguaje sencillo dirigido a los maestros, se contagia un espíritu renovador que invita a hacer una escuela diferente y experimentar nuevas formas de trabajo en el aula.

En fin, el gran aporte de Celestín Freinet, vigente en nuestros días, es haber introducido al trabajo cotidiano del aula técnicas de enseñanza que permiten una relación creativa, constructiva, significativa, crítica y reflexiva, del niño con el conocimiento.

Democracia y autogestión

Freinet también nos procuró una escuela donde los niños aprenden de manera viva los principios de la democracia y la autogestión por medio de la asamblea escolar. En esta instancia, es donde se materializan las aspiraciones de solidaridad, libertad, justicia, democracia, igualdad y fraternidad de los maestros freinetistas. El maestro es la autoridad del aula, pero la autoridad visible es la asamblea de grupo. En una clase Freinet existe libertad dentro de normas acordadas por todos, que pueden escribirse en un sencillo reglamento. En la asamblea se felicita, se critica, se sugiere y si es el caso se sancionan simbólicamente actitudes negativas.

Por último, no quiero dejar de señalar que la implementación de las técnicas Freinet no es fácil. Primero, el maestro debe ser un paciente experimentador de las técnicas, máxime cuando la pasividad de los niños -generada en la escuela tradicional- sea notoria. Segundo, se deben tomar en cuenta las resistencias culturales e institucionales: para algunas autoridades educativas, maestros y padres de familia el prototipo de trabajo escolar son las planas, las cuentas, los dictados, el llenado de manuales escolares, etc. y los textos libres, la correspondencia, la asamblea, pueden parecer trivialidades que sólo hacen perder el tiempo. Y tercero, el maestro debe trabajar en equipo en el seno de su escuela y fuera de ella. El trabajo en equipos pedagógicos es otra de las características de la pedagogía Freinet, de aquí la importancia de formar grupos, cooperativas o hacer encuentros

periódicamente para intercambiar experiencias, producir y difundir materiales de trabajo, etc.

Un maestro Freinet aislado difícilmente verá consolidado su esfuerzo. Pues el trabajo con técnicas Freinet es un proceso continuo que no debe ser interrumpido, entre más prolongado sea los niños desarrollan mejor sus capacidades. Es fundamental que en cada escuela los maestros hagan equipos, así pueden turnarse los grupos al final de cada año escolar para garantizar el proceso.

Ahora bien, ¿cuál es el papel del maestro Freinet en el aula? Ante todo debe ser un coordinador de la clase, debe ser quien plantee las situaciones de aprendizaje y genere conflictos cognitivos a los niños. El maestro Freinet no da "la clase", propone estrategias de trabajo para que los niños por medio de la investigación, de la producción de textos, esquemas, murales, conferencias, etc. "hagan" la clase.

Finalmente, desde mi punto de vista, las técnicas Freinet son absolutamente actuales, tanto que cada vez más están siendo retomadas, como ya decía, por propuestas didácticas institucionales. Sin embargo, ese hecho no garantiza su éxito ni mucho menos su trascendencia al plano de lo social con la formación de individuos críticos y reflexivos.

La crítica a la escuela tradicional y las insuficiencias de la Escuela Nueva

Jesús Palacios*

La crítica de Freinet a la pedagogía tradicional es dura y taxativa. Sus supuestos psicológicos, pedagógicos y filosóficos son atacados con fuerza, desenmascarando sus contradicciones y su absoluta falta de consistencia. Como señala Elise Freinet, el fundador de la Escuela Moderna no economizó municiones en su ataque, encontrándose éste, con mayor o menor énfasis, en cada uno de sus libros y artículos. Ciertamente algunas de sus críticas habían sido ya formuladas por los miembros de la Escuela Nueva; pero es más cierto aún que por encima de los tópicos, la crítica de Freinet pone de manifiesto un pensamiento original e innovador. Nos detendremos, en nuestra exposición, más en estos aspectos originales que en los que ya se han reseñado más arriba.

Freinet critica a la escuela al estar al margen de la vida. La escuela es como una especie de isla separada intencionalmente del medio, isla en la que hay que entrar de puntillas y en la que hay que aprender a vivir y desenvolverse con técnicas distintas a las utilizadas en ese medio. Puesto que está al margen de la vida, la escuela no puede preparar para ella; pero como, de todas formas, el niño tiene que vivir, busca la forma de aprender a hacerlo fuera de la escuela: «La escuela ya no prepara para la vida ni sirve ya a la vida, siendo ésta su condena definitiva y radical. Progresivamente en aumento, la verdadera formación de los niños, su adaptación al mundo de hoy y a las posibilidades de mañana, se practican más o

*En: Jesús Palacios. *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1984, p. 112-120.

menos metódicamente fuera de la escuela, porque la escuela no la satisface en absoluto.»¹ Un foso cada día más profundo separa la escuela tradicional, adaptada a épocas remotas, de la vida y las necesidades de unas generaciones nuevas que viven en un contexto también nuevo. Los métodos tradicionales, específicamente escolares, están creados y preparados para un medio escolar cuyos modos de vida y trabajo, cuya moral y cuyas leyes son muy diferentes de los fines, los modos de vida y trabajo, la moral y las leyes del medio no escolar, del medio vivo. En la escuela tradicional, la inteligencia, el verbalismo y la disciplina son, hora tras hora, adulados, pero la vida es constante y sistemáticamente traicionada.

Si la escuela se separa de la realidad y permanece adaptada al pasado, el desfase entre la escuela y el medio será cada vez más acentuado. En efecto, nos encontramos «por un lado, el medio que progresa a velocidad diez y, por otro, la escuela, a velocidad uno, produciéndose un desfase creciente, origen de todos nuestros males. El educador que permanece a velocidad uno se acostumbra más o menos a este desfase. Pero los niños reaccionan, viven y piensan a velocidad diez, con unas longitudes de onda que no conseguimos captar».² Por su verbalismo, sus manuales, sus lecciones, sus métodos y exigencias, la escuela lleva un retraso de cien años respecto a la sociedad, conservando aún los utensilios de entonces: las lecciones, los deberes, el estudio de los manuales, las notas, las calificaciones, los castigos y el recurso supremo a la memoria. La escuela, como indica Freinet, pretende preparar al niño de 1970 con las técnicas de 1900 y eso es, a todas luces, absurdo: la educación se convierte en un diálogo de sordos entre el maestro y el alumno, entre los cuales se interpone además la pared insonorizante de los manuales, los métodos, etc. La separación entre la escuela y la vida se ve así más acentuada todavía.

En el niño separado de la vida por la escuela se crean dos zonas de vivencias, dos mundos distintos: el escolar y el real;

¹. C. FREINET. *Por una escuela del pueblo*, p. 15-16.

². C. FREINET. *Las enfermedades escolares*. Barcelona, Laia, 1972. p. 14

las preocupaciones de uno no son las del otro; los comportamientos y la moral, tampoco: «el niño no se comporta en la escuela como se comporta en la familia o en la calle. La moral que podía adquirir no le servía para nada en la vida».³ La moral verbalista de la escuela no tiene influencia alguna sobre el comportamiento y no apunta sino a consolidar y justificar la pasividad escolar. El resultado es el fracaso de la escuela tradicional y su incapacidad total para acercarse al niño, para reducir la distancia que los separa. Freinet lo dice gráficamente: «Vosotros decís: "están en la luna"... Están en la realidad, en la realidad de su vida, y sois vosotros los que pasáis de largo con vuestro vacilante cabo de vela.»⁴

La escuela tradicional no respeta al niño. Fracasa, entre otros motivos, porque pretende cambiar el orden de las cosas. En lugar de dedicarse a provocar la sed de los niños, pretende hacerles beber sin tenerla, a troche y moche. En lugar de interesarse por las necesidades del niño, la escuela se empeña en servir su plato único, común y obligatorio, sin preocuparse de si produce en quienes los ingieren indigestiones que hacen que el alimento les repugne en adelante, que producen en el alumno una especie de asco fisiológico que cerrará para siempre los caminos que conducen al aprendizaje y a la verdadera educación. El mismo error se comete cuando se intenta forzar al niño a utilizar un instrumento de adquisición -la razón- que es extraño a sus tanteos y del cual no tiene necesidad alguna. Esto es poner la carreta delante de los bueyes, empezar la casa por el tejado, como si se quisiera ir más deprisa de lo que en realidad se puede y debe ir. El niño necesita unas actividades y tareas que se ajusten a sus necesidades e intereses y necesita libertad para realizar esas actividades y tareas según los procedimientos que le son naturales, independientemente de lo que el sistema escolar tenga establecido sobre lo que es el proceso de adquisición del conocimiento. Una escuela que ignora esta ley-tan básica,

³. C. FREINET. *La educación moral y cívica*. Barcelona, Laia, 1972, p. 20.

⁴. C. FREINET. *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona, Laia, 1973, p. 57.

por lo demás- está de antemano condenada al fracaso. En este sentido, tan amenazador para la buena marcha de las cosas es el sistema escolástico tradicional, que pretende orientar demasiado aprisa a los niños hacia los deberes y las lecciones escolares, como la tendencia a la que se podría llamar infantil, que, al contrario, parece querer conservar al niño en una etapa que ya ha superado. El manual escolar es un instrumento idóneo al servicio de esta pedagogía represiva; lecciones y deberes escolares están en la base de todo el sistema de coerción imaginado por los reglamentos y los pedagogos. En su alegato contra los manuales escolares, Freinet los califica de «medio de embrutecimiento». Y en otro lugar escribe: «La escuela acostumbra al niño a recurrir a la experiencia ajena, consignada en los libros y definida en las leyes. Se le inicia así en una técnica anormal de la vida que suprime casi totalmente los recursos personales o no los toma en cuenta, que entra en competencia con una técnica personal basada en experiencias vitales desconocidas por la escuela.»⁵ Por otro lado, los manuales esclavizan también al maestro y le imponen la rutina y la monotonía.

Otra de las críticas obligadas a la escuela tradicional se refiere a su autoritarismo. Los métodos tradicionales se basan en la autoridad formal del maestro; el niño es obligado a obedecer incondicionalmente y esta doma significa la negación de toda enseñanza moral; el niño se acostumbra a pensar según las normas de la escuela, ejecuta las órdenes que recibe, pero con ello pierde su personalidad. Por la existencia misma de los métodos autoritarios el niño se ve obligado a reaccionar contra la autoridad, y el clima de inferioridad y subordinación al que se halla sometido le impulsa a defenderse sirviéndose de la desobediencia, las trampas y la hipocresía. Además, la disciplina escolar empuja al niño al egoísmo, a buscar ventajas para sí, a competir permanentemente con los demás niños a través del sistema de notas, calificaciones, etc. La educación moral que la escuela tradicional intenta dar fracasa, así, en toda la línea. No podía ser de otra manera:

⁵ C. FREINET. *Psicol. sensit...*, p. 175.

«no sirve para nada hablar al niño de libre arbitrio -y hasta es inmoral- cuando, como un pájaro enjaulado, carece de libertad de acción; decirle que respete a los adultos cuando éstos no le respetan en absoluto; enseñarle a ser generoso cuando él mismo no se beneficia de esta generosidad».⁶

Como consecuencia de todas estas «desviaciones», la escuela tradicional produce en el niño, para utilizar la lista de Freinet, desequilibrio, desadaptación, mal humor, repugnancia por la vida, miseria. La escuela ocasiona el nacimiento de una serie de «enfermedades escolares». Por su repetición y generalización en el medio escolar los procesos escolásticos de adquisición turban los comportamientos vitales para convertirse en técnicas de vida que no tienen los profundos cimientos, la seguridad y firmeza de las técnicas de vida naturales.⁷ Son las enfermedades escolares: «La mayoría de las enfermedades son de naturaleza crónica. Aparentemente no son muy graves; no impiden al individuo vivir en sociedad, pero lo marcan con una tara que influye sobre todo su desarrollo y futuro.»⁸ La plaga está extendida por todo el mundo, pues las enfermedades escolares crecen con fuerza en todos los sitios donde reina la escolástica.

¿Cuáles son estas enfermedades? He aquí la relación que Freinet propone:

- Dislexia.
- Escolasticismo.
- Fobias (fobia del número o de la masa, fobia de los libros de texto, fobias suscitadas por los castigos).
- Anorexia escolar.
- Domesticación (manía por los cuadernos limpios, enseñanza sin perspectivas, preparación superficial con vistas a los exámenes).

El escolasticismo es la enfermedad escolar más frecuentemente denunciada por Celestín Freinet. «La escolástica

⁶ C. FREINET. *Educ. moral y civ...*, p. 21.

⁷ Cfr. C. FREINET. *Métodos Naturales. III: El aprendizaje de la escritura. Barcelona, Fontanella-Laia, 1972, p. 33.*

⁸ C. FREINET. *Las enferm. escol.*, p. 30.

-escribe- es una regla de trabajo y de vida particular de la escuela que no es válida fuera de ella, en diversas circunstancias de la vida para las cuales no sería capaz de preparar.»⁹ El intelectualismo, verbalismo, autoritarismo, etc., que hemos analizado, son todos aspectos de este escolasticismo. Freinet no duda en compararlo con el hospitalismo de Spitz.¹⁰

Las fobias nacen y se desarrollan en la escuela como consecuencias de trastornos y traumatismos que surgen de una mala concepción de la disciplina y del trabajo.¹¹ La anorexia surge cuando el niño no puede hacer ya un esfuerzo más, cuando ya no puede tragar lo que se le ofrece y menos aún lo que se le impone: hay un bloqueo.¹² La domesticación es un largo proceso de deterioración de la personalidad por el adiestramiento y el aborregamiento.¹³

El divorcio entre la mecánica de las actividades (lectura, escritura, cálculo...) y su comprensión ha dado origen a una curiosa especie de analfabetismo que hace que quienes lo padecen sepan, por ejemplo, descifrar las letras pero no lo que leen. Las deficiencias de los niños al enfrentarse con las tareas escolares van en aumento, y la causa hay que buscarla en el error de orientación de la escuela tradicional. Con su característica prosa cáustica Gilliard escribe: «La escuela es, por excelencia, un taller de esterilización. Se le dan niños normales y ella se esfuerza en convertirlos en hombres retrasados.»¹⁴

¿Qué solución le queda al niño?: dejar estallar la vida en el patio de recreo y en la vida normal, adquirir la cultura a pesar de los maestros y contra ellos.¹⁵ Los niños viven su vida a pesar de la escuela «incluso contra ella si fuese necesario, en vez de integrarse dentro como en un elemento esencial de su futuro y de sus conquistas».¹⁶

⁹. C. FREINET. *Invar. pedag.*, p. 33.

¹⁰. Cfr. FREINET. *Parab. pedag. popular*, p. 118.

¹¹. Cf. C. FREINET. *Enfer. esc.*, p. 53.

¹². Cf. *Idem.* p. 80.

¹³. Cf. *Idem.* p. 83.

¹⁴. E. GILLIARD. *La escuela contra la vida*, Barcelona, 1973, p. 17.

¹⁵. Cf. C. FREINET. *Paráb. pedag. pop.*, p. 16.

¹⁶. C. FREINET. *Enfer. esc.* p. 16.

Pero la inadaptación intelectual, moral y técnica de la escuela afecta también al maestro. Los maestros de todos los grados han sido condicionados por la vieja pedagogía durante tan largo tiempo que son aún impotentes para quitarse de encima unas prácticas cuyos peligros no les son desconocidos. Como escribe Freinet, no se vive impunemente en un medio contaminado sin sufrir sus consecuencias: «el escolasticismo alcanza rápidamente a los maestros que se adentran en la vida escolástica. También ellos se acostumbran a unas formas de pensar y actuar, a un comportamiento al que no se rebajarían si hubiesen sabido guardar, incluso en clase, su eminente cualidad de hombres. Comprenderían entonces que su primera obligación como educadores, republicanos y demócratas es comportarse como educadores, republicanos y demócratas en sus propias clases».¹⁷

La crítica de Freinet no se detiene en la escuela tradicional, sino que llega también a la nueva pedagogía contemporánea a él: la educación nueva, la Escuela Activa. Sin personalizarlos, vamos a ver cuáles son los principales puntos de apoyo de estas críticas.

Para empezar, los movimientos de educación nueva disfrutan de condiciones económicas y ambientales anormalmente favorables. Mientras Freinet y, como él, los maestros populares se ven obligados a trabajar con la más dura realidad («Tenemos ante nuestros ojos a niños que necesitan a menudo pan o vestidos antes que un gran bagaje intelectual; las condiciones materiales son siempre desastrosas»),¹⁸ los que practican los nuevos métodos nadan en la abundancia de materiales y de personas bien cualificadas para su trabajo y se encuentran con niños en condiciones madurativas óptimas para la práctica pedagógica. Además, las escuelas nuevas olvidan la estrecha dependencia entre la escuela y el medio social, y parece como si no percibieran las implicaciones sociales de la educación, como si no se dieran cuenta de que,

¹⁷. C. FREINET. *Idem.* p. 95.

¹⁸. C. FREINET. citado en Freinet, E., *Nac. pedag. pop.*, p. 87.

como vimos más arriba, no hay educación ideal, sino educación de clase.

Por otra parte, el mejor método no es el que se argumenta más brillantemente, sino el que en la práctica da resultados más eficaces. La Escuela Nueva se ha quedado, según Freinet, en la teoría. Además, su atmósfera es muy artificial; Freinet reprocha a los jardines de infancia y escuelas maternales modernas el que sean centros de aclimatación más o menos opulentos y provistos de todas las perfecciones técnicas posibles. Estas instituciones conceden, además, demasiada importancia al juego y no precisamente al juego que adapta y libera, sino a un juego artificial, preparado de antemano por el educador; de esta forma, dice Freinet, la Escuela Nueva se ha fundado no sobre el juego verdadero sino sobre el placer, que son cosas muy distintas. El tanteo, mientras, se limita a experiencias definidas, previstas y preparadas con antelación por el educador. La cuestión no es reemplazar la escuela austera y antinatural por una escuela divertida y alegre; Freinet insiste en diferenciar la escuela atractiva de la escuela de la vida, la concepción intelectualista y verbalista de la nueva educación y el enfoque vitalista, centrado en el trabajo de los niños, de la pedagogía moderna que él propone. Los métodos activos y su artificialidad deben ser superados, así como los juegos que han puesto en circulación, pues son una estrecha manera de encarnar la necesidad infantil de exploración.

Freinet tiene mucho interés en diferenciar la Escuela Activa de su Escuela Moderna: «Decimos *Escuela Moderna* y no *Métodos Activos* porque esta expresión, nacida hace veinte o treinta años, podría dar a entender que el esfuerzo de renovación provendrá de la introducción de nuestras clases de una actividad manual, de trabajos o de juegos, que será como una reacción contra el excesivo intelectualismo de la escuela tradicional. No pensamos que la actividad sea el elemento primordial de una pedagogía válida. Anteponemos la concentración, a menudo silenciosa, en su tarea inteligente; una permanente actividad del espíritu que es como el antídoto

de la pasividad tradicional.»¹⁹ La noción de actividad es la que puede condicionar todas las técnicas. Incluso si se la comprende en su sentido más amplio, no implica el cambio de orientación de la escuela tal y como lo preconiza Freinet. Demasiado se ha dicho que el niño debe estar siempre activo y se ha puesto la actividad en el centro de todo comportamiento; hay propensión a hacer de la actividad el credo de la pedagogía y a creer que el niño no es feliz si no se agita y mueve cosas con las manos. En este concepto estrecho hay un gran peligro: que en la educación se dé el primer puesto a la actividad física, a menudo exclusivamente manual, sin considerar que así se sigue encarando el problema por su lado flaco. «El riesgo de equivocarse desaparecerá si decimos no que el niño necesita actividad, sino que incesantemente se siente impulsado a dominar y a realizar su vida, a mantener y aumentar el material de su poder; que su inquietud exige la mayor variedad posible de tanteos experimentales previos a la implantación de las tendencias y normas de vida.»²⁰ La libertad en materia de educación supone la posibilidad de elegir; si no se ofrece a los niños una gama lo suficientemente amplia de posibilidades de trabajo a su medida, no puede haber elección y el sistema no puede funcionar. Por último, Freinet prefiere el nombre de Moderna al de Nueva porque insiste mucho menos en el aspecto de novedad que en el de adaptación a las necesidades actuales.

Freinet está, por supuesto, en contra de la escolastización de estos métodos, que los esclerotiza y hace estériles. Así lo vimos en el caso de los «centros de interés» de Decroly, asimilados por la escuela oficial y condenados así al fracaso.

¹⁹ C. FREINET y R. SALENGROS. *Modern, esc.*, p. 6.

²⁰ C. FREINET. *Psicol. sensit...*, p. 215. Fiorenzo ALFIERI plantea las cosas en parecidos términos: «La elección de fondo realizada por el MCE no era puramente de tipo activista. No se nutría de una confianza en la acción del niño, cualquiera que ésta fuese. Al contrario, dentro de las varias situaciones concretas aparecían unas intenciones bien arraigadas que pueden resumirse fundamentalmente en una: ninguna actividad debe ser fin en sí misma» (*El oficio del maestro*, Avance, Barcelona, 1975. p. 61)

Está, asimismo, contra los métodos de enseñanza programada. No está en contra de la utilización de la técnica o de los modernos métodos audiovisuales, pero sí contra la utilización fría y «behaviorista» de estos métodos: «era lógico que el país que ha taylorizado y racionalizado la industria, que inventó el trabajo en cadena, intentase también taylorizar la enseñanza».²¹ Pero mientras estos métodos no se utilicen en el ambiente escolar adecuado y no se encuadren en el contexto de una psicología de la educación liberadora y al servicio del pueblo, no serán si no un medio más de explotación y aborregamiento en beneficio de quienes utilizan la educación para perpetuar su situación de privilegio.

²¹ C. FREINET, citado en PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de C. Freinet*, Madrid, Marsiega, 1975, p. 89.

¿Por qué la Escuela Moderna?

Celestín Freinet*

La gran tara de nuestra escuela es que, por sus técnicas y su espíritu, estaba prevista para una sociedad de finales de siglo, cuando todavía se oían por las calles los cascabeles de las caballerías, y los niños mataban las largas horas del atardecer viendo consumirse las brasas del hogar.

Este tipo de escuela se adaptaba bastante bien a la vida de finales de siglo. Preparaba a los hombres que más tarde tendrían que empuñar el pico y la pala, o que guiarían los caballos desde el pescante de un carruaje; hombres que, en un mundo que entonces despertaba a la instrucción, tenían necesidad de saber leer, escribir y contar.

El mundo que nos rodea ha cambiado; los cascabeles de las caballerías han cedido el sitio al petardeo de las motocicletas y los automóviles. La escuela continúa enseñando a sus alumnos cómo se enjaezan los caballos. Pero ya no hay caballos, ni arreos, ni carruajes... La escuela continúa formando cocheros cuando lo que tienen que manejar esos hombres son motocicletas, automóviles o aviones.

La escuela ha actuado como aquellas empresas que en otros tiempos torneaban y cocían pucheros de barro y que no quisieron cambiar ni su sistema de fabricación, ni su ritmo de trabajo, ni su producción. Y los pucheros de barro no se venden desde que el aluminio conquistó el mercado.

La diferencia consiste en que esas industrias de fabricación de utensilios de barro no han tenido más remedio que rendirse ante la evidencia: sus pucheros no se venden; luego, dejan de fabricar pucheros. No hay más remedio que *modernizarse*.

En cambio, la escuela persiste en la fabricación de sus anticuados productos sin darse cuenta de que ya nadie tiene

* En: Celestín Freinet. *Modernizar la escuela*. Barcelona, Laia, 1972, p. 9-13.

necesidad de ellos; y atiborra de cacharros sus talleres, en los que muy pronto será imposible llevar a cabo ningún trabajo inteligente.

La escuela debe modernizarse.

¿Es verdaderamente real -se preguntan numerosos educadores- ese desfase de la escuela? ¿Es absolutamente necesario emprender a bombo y platillo una campaña de modernización? A la postre, la escuela no es la misma que hace cincuenta años: los métodos de trabajo han evolucionado y los textos han sido modernizados, con sus páginas en color que parecen libros de lectura caros.

Es posible que haya habido mejoras sensibles. Pero los instrumentos, las técnicas y el método no han cambiado en absoluto. Es como si la alfarería hubiera querido modernizarse colocando en el portal un precioso rótulo de colores, pero conservando tal cual sus hornos, sus tornos y sus operarios. No podría producir otra cosa que pucheros de barro.

La escuela ha conservado exactamente los mismos utensilios y las mismas técnicas: las lecciones, los deberes, el estudio de los textos, las notas, la clasificación, los castigos y el supremo recurso a la memoria.

Y bruscamente se da cuenta de que todo eso ya no rinde: que los niños escriben mal, no saben leer, tienen una ortografía deplorable, no conocen la gramática, no saben la tabla de multiplicar; se da cuenta de que no saben adquirir aquello que la enseñanza media llama elementos de base y que eran el orgullo de la escuela laica de finales de siglo.

Todo el mundo se da cuenta de que hay algo que no funciona. Los pedagogos descargarían gustosamente su responsabilidad sobre aquellos niños que no son lo que eran en otros tiempos; esos niños distraídos y perezosos que no hacen más que lo que les viene en gana. Y también la descargarían sobre los padres que no saben imponer su autoridad.

Nosotros no pretendemos que todos estos elementos no cuenten para nada; que la saturación de las clases, la mecanización y el ruido no tengan nada que ver en el bajo rendimiento de los niños y en la crisis general de la juventud. Pero también la escuela cuenta para algo:

- Continúa imponiendo sus lecciones a niños que oyen demasiado barullo a su alrededor y que se burlan de los discursos.

- Quiere mandar autoritariamente a los alumnos que se niegan a obedecer pasivamente en un mundo que está en vías de democratización y en el que, lo queramos o no, la autoridad debe, como mínimo, cambiar de forma.

- Desarrolla lecciones sobre los objetos escolares y hace descripciones y observaciones sobre el sacapuntas o el cortaplumas a individuos que sueñan con automóviles lanzados a ciento cuarenta por hora o con cohetes interplanetarios.

- Pretende explicar el abecé de todo a niños que lo saben todo, que hablan como los mayores sobre temas que no son tratados en la escuela.

A los niños no les interesa en absoluto saber cómo se enjaeza un carruaje. Presienten su total inutilidad. No escuchan.

Y lo que es más grave: se acostumbran a no prestar atención, a no trabajar. Así aparecen en su personalidad dos zonas de vivencias: la escolar, que no es más que un halo superficial sin alcance alguno, y su rica vida personal.

El niño fracasa en la escuela. Por desgracia, esos fracasos repercuten en su estado de ánimo hasta tal extremo que los padres, preocupados, no paran de consultar con los psiquiatras el por qué sus hijos, siendo inteligentes, no quieren trabajar en clase y adoptan frente a la vida la actitud de seres pasivos e inadaptados.

La escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla; darle una motivación. Y para eso ha de abandonar las viejas prácticas, por mucha majestad que hayan tenido, y adaptarse al mundo presente y al mundo del futuro.

Las Técnicas Freinet

*Herminio Almendros**

Las técnicas escolares Freinet han conseguido abrir una firme brecha en el excesivo conformismo en que ha venido durmiendo la tradición docente. A la escuela, [...] se la ha mantenido en condiciones de tenaz resistencia al cambio, aferrada a rutinas, aspiraciones y nociones culturales empantanadas y muchas veces inútiles. Cambia la vida social, se modifica y varía a precipitado ritmo en nuestro tiempo; pugnan las nuevas generaciones por adaptarse a las transformaciones de la vida en torno, y ahí quedan, esencialmente sordos e insensibles, los medios oficiales persistentes en su paso tradicional retardatorio. Los jóvenes protestan -la protesta de los pequeños es su aversión a la escuela-, los jóvenes se rebelan cuando pueden, pero los procedimientos pedagógicos no cambian esencialmente, y persisten. ¿Quién se atreve a intentar siquiera el cambio de ese estado de cosas? Mentas preclaras han dejado hermosas teorías y verdades a lo largo del tiempo, y algunos educadores se han atrevido a ensayar tímidamente cambios en su trabajo. En definitiva, ha quedado de ello poco más que el intento; pero la porfía sigue aquí y allá y se manifiesta.

Freinet, humilde maestro rural, hombre de talento y decisión excepcionales, vio claro hace ya medio siglo, y desde su destartalada escuelita de pueblo se propuso arremeter, y arremetió, contra el descomunal gigante de la rutina pedagógica y la incomprensión generales.

[...]

Cuarenta años de labor en la real cantera de la escuela del pueblo; trabajo de centenares y miles de educadores unidos

*En: Celestín Freinet. *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Prólogo. Barcelona, Laia, 1979. p.7-9. (Título del editor)

en entusiasmado esfuerzo cooperador en torno al maestro guía, han ido abriendo, poco a poco, con paso firme, el camino más claro de una renovación profunda de las técnicas pedagógicas. El común artificio docente, moroso y rutinario, antipático y repudiado, puede dar ya paso a una nueva organización del trabajo escolar y a un modo de hacer y aprender más inteligente y humano. La abusiva lección verbal, el resumen amañado, la repetición de ejercicios previstos en el libro de texto, pueden ser sustituidos por el trabajo apasionante de expresión libre, el vivo y enriquecedor análisis del idioma para dejar bien impreso el texto en la misma escuela, la correspondencia interescolar, la documentación para ampliar y aclarar ideas, la composición libre, la individualizada actividad en planes de trabajo que el alumno propone y acepta, el cálculo vivo en la trama de la cooperativa de la escuela y en el estudio del medio, la atractiva ejercitación en ficheros autocorrectivos [...], el recurso de la biblioteca de la escuela y de documentos cuidadosamente clasificados, el trabajo en distintos rincones habilitados como talleres de dibujos de pinturas... de todo un amplio repertorio de quehaceres individuales y en equipo, que configuran un ambiente escolar sorprendentemente distinto del habitual, una nueva organización del trabajo con nuevos instrumentos que ha sido necesario crear para hacerla posible.

Los resultados a que ha llegado el movimiento Freinet, obra colectiva, ofrecen esto: la posibilidad de una completa renovación pedagógica; y no ofrecida en meros consejos y apelaciones a palabras y a teorías, sino como ejemplos reales de nuevos modos de trabajo con inventados instrumentos de eficacia comprobada en la práctica de miles de escuelas, y con un nuevo espíritu que vivifica la labor, le da sentido y la exalta.

Toda esa gran conquista del movimiento Freinet, insistimos, ha surgido de la realidad, de las muchas veces adversa realidad de las escuelas públicas. Los nuevos materiales y maneras, el nuevo estilo de las técnicas Freinet han nacido y han crecido en un proceso de tanteo, de modificación, de rectificación, de comprobación en un real trabajo innovador de muchos. Surgida la teoría de la práctica colectiva, los progresos, las innovaciones han sido producto de auténtico proceso científico en el amplio laboratorio de la real vida escolar.

Una pedagogía centrada en el niño

Jesús Palacios*

Está claro, por tanto, que la escuela tiene que ir al encuentro de la vida para servirla y, basándose en ella, dar un dinamismo y una motivación a la educación. Para ello tiene, por supuesto, que abandonar las viejas prácticas, por consagradas que estén; pero antes es necesario que modifique su concepción del proceso educativo y esta modificación debe empezar por el papel que atribuye al niño en ese proceso. Si «la escuela contra la vida» es fundamentalmente una escuela centrada en el adulto, «la escuela por la vida y para la vida» se centra en el niño y su verdadera educación.

«Toda pedagogía que no parte del educando es un fracaso, para él y para sus necesidades y aspiraciones más íntimas», escribe Freinet. [...] La pedagogía del simple rendimiento escolar crea unas limitaciones que no permiten evaluar en su justo precio las posibilidades del niño; pero en cuanto se libera la expresión de la vida de éste, en cuanto se le deja correr libremente por el cauce que él mismo se va abriendo, aparecen gran cantidad de valores y datos nuevos que, por mucho que no respondan a la idea prefijada sobre el niño, tienen que ser aceptados por fuerza.

El niño no se educa con arreglo a unas condiciones dadas de antemano debe, antes que nada, ser educado con arreglo a sí mismo, a sus posibilidades y a su dinamismo. En palabras de Freinet, hay que tomar al niño «no en el medio ideal que nos complacemos en imaginar, sino tal cual, es con sus impregnaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo». Si se consigue desarrollar su vida exaltando sus potencialidades, no hay que preocuparse ya

*En: Jesús Palacios. *La cuestión escolar*. Barcelona. Laia. 1984, p. 96-99

por su rendimiento: será óptimo. [...] Las reacciones del niño no son arbitrarias y sus conductas no son aleatorias; las respuestas que dé, dependen por un lado, de su potencia vital y, por otro, de los obstáculos o facilitaciones que su desarrollo vaya encontrando. Por eso, la pedagogía Freinet, en lugar de cultivar los sentimientos de inferioridad, exalta la capacidad creadora de los niños e intenta ayudarles a triunfar y a tener plena conciencia de sus posibilidades. La escuela, en definitiva, «tiene que tomar a los niños tal como son, partir de sus necesidades, de sus intereses más auténticos...y poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a estas técnicas, a fin de que la vitalidad pueda ampliarse, desarrollarse y profundizarse en toda su integridad y originalidad».¹

Aparece así en Freinet uno de los conceptos-claves que hemos encontrado a lo largo de toda la nueva pedagogía: el interés. La Escuela Moderna quiere para sus alumnos actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo del niño, trabajos cuyo interés, cuya necesidad y cuya utilidad sean percibidos por él, actividades y trabajos a los que el niño se entregará y cuya práctica generará dinamismo y provecho pedagógico. Si la línea de interés general de la clase no se sigue y no se integra a la enseñanza, el pensamiento infantil se desintegra (y esta desintegración, es según Freinet, una auténtica plaga de la enseñanza tradicional) y aparecen el desinterés y el aburrimiento [...] Por otro lado, si no es tenido en cuenta el interés del niño, si el maestro no es capaz de comprender al niño, se consagra el divorcio entre la escuela y la vida, divorcio a cuya significación nos hemos referido más arriba.

Lo importante es que el niño sienta el valor, el sentido, la necesidad y la significación individual y social de lo que hace. Una vez que la escuela le proporciona los medios para que lo haga, confía en el niño y le brinda la ayuda imprescindible; el niño debe escoger la dirección por la cual tiene que ir y el adulto debe tener un mínimo imprescindible de autoridad y control. Coincida o no con los criterios preestablecidos por la

¹. C. FREINET, citado en FREINET, E., *Nac. ped. pop.*, p. 127.

escuela, ésta debe respetar el interés y el ritmo del niño, limitándose el educador a ayudarlo a avanzar en sus esfuerzos. Por eso la base de las actividades escolares Freinet es el trabajo individual o por equipos de afinidades, centrado en los intereses y motivaciones del niño.

No se trata, por supuesto, de suprimir, olvidar o menospreciar los conocimientos o la enseñanza, sino de no recargar desenfadadamente de ellos la educación; se trata de reforzar más los impulsos vitales de los alumnos, de preocuparse menos por la acumulación de conocimientos que por el proceso de su asimilación e integración: «si sabemos exacta -y científicamente- lo que el niño desea, lo que puede digerir y asimilar en un momento dado, en las circunstancias particulares que condicionan su vida personal, podemos permitirnos presentarle en los libros, explicado, pormenorizado o concentrado, el alimento ideal que espera».²

². C. FREINET. *Educ. por el trab.*, p. 253

Un principio básico: la educación por el trabajo

Jesús Palacios*

Si el respeto al interés del niño es una de las constantes de las tendencias renovadoras de la Escuela Nueva, la importancia que se concede a la acción sobre cualquier otro elemento formador, es otra de esas constantes. [...] La educación por el trabajo es uno de los principios básicos de nuestro autor, y, al tiempo, una de sus finalidades más buscadas. Educación por el trabajo que equivale a cultura salida y emanada de la actividad laboriosa de los propios niños, a una ciencia hija de la experiencia, a un pensamiento continuamente determinado por la realidad y la acción: «Lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres es el trabajo, en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado; el trabajo, motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de paz y fraternidad...; el trabajo, que debe ser colocado en la base de toda nuestra educación»;¹ «el trabajo es un todo»,² dice Freinet. Una de las tareas esenciales de esta pedagogía del trabajo es crear una atmósfera de trabajo y elaborar, experimentar y difundir las técnicas que, transformando profundamente la educación, hagan este trabajo accesible a los niños, productivo y formativo.

[...]

¿Qué entiende exactamente Freinet por trabajo? Veámoslo a través de algunas definiciones que él mismo da: «Llamo exclusivamente trabajo a esa actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser que se vuelve una especie de función

* En: Jesús Palacios. *La cuestión escolar*. Barcelona. Laia, 1984, p. 99-102.

¹. C. FREINET. *Educ. por el trab.*, p. 123.

². *Idem.*, p. 127.

cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, inclusive si requiere fatiga o sufrimiento»;³ «hay trabajo cuando la actividad supone una respuesta a una necesidad natural del individuo y procura por lo tanto una satisfacción que es por sí misma una razón de ser»;⁴ la necesidad de trabajo es «la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades infantiles [...]

La escuela tradicional, hipnotizada por la preocupación de enseñar, ha subestimado, desconocido y descuidado las fuerzas que llevan al niño a la verdadera educación; ha suplantado esas fuerzas sustituyéndolas por disciplinas y normas de comportamiento concebidas primero como rito de iniciación y después como educación para las clases ociosas impartida en el marco artificial de las escuelas y colegios. La naturaleza social y formativa del trabajo ha sido, de este modo, olvidada y menospreciada, como si el trabajo fuese una actividad indigna de las clases más privilegiadas y apta sólo para aquellos que producen los bienes que la sociedad consume.

[...]

El trabajo es, por tanto, para Freinet, una de las piedras angulares de su construcción pedagógica [...]

Un grupo de alumnos cuya principal actividad es el trabajo, tiende a organizarse de manera específica dentro de su medio; la organización que, según Freinet, parece responder a las exigencias de una educación práctica es la organización comunitaria. El trabajo hace surgir la fraternidad («la verdadera fraternidad es la fraternidad del trabajo»)⁵ y el trabajo se organiza cooperativamente.[...] Y una vez que la vida cooperativa de la pequeña comunidad esté organizada, surgirá un orden espontáneo, no exento de reglas y disciplinas, que limitará las intervenciones del maestro a las de ayuda y consejo: «En la medida en que hayamos organizado el traba-

³. *Idem.*, p. 137.

⁴. *Idem.*, p. 228.

⁵. *Idem.*, p. 186.

jo...habremos resuelto los principales problemas del orden y la disciplina; y no de un orden y una disciplina formales y superficiales que no se mantienen sino por un sistema de sanciones, previsto como una camisa de fuerza que pesa tanto a quien la lleva como al maestro que la impone... La preocupación de la disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos».⁶ [...]

⁶. *Idem.*, p. 292

Un método: el tanteo experimental

Jesús Palacios*

Otra de las grandes inversiones que Freinet realiza respecto a la pedagogía tradicional, se refiere al método que la escuela utiliza para producir el aprendizaje, para enseñar. Y esta inversión se realiza ya en el punto de partida: en vez de concebir al niño como un ser que no sabe nada y al cual el maestro debe enseñar todo, la pedagogía Freinet parte de la tendencia natural del niño a la acción, a la creación, a expresarse y exteriorizarse; y sobre esta base intenta establecer el andamiaje de la adquisición de conocimientos.

Ya se ha visto cómo uno de los ataques más clásicos a la escuela es la excesiva importancia que da a todo lo intelectual. Freinet recoge esta idea en su crítica y postula también la desintelectualización de muchos de los procesos de aprendizaje; la base de estos procesos no es cuestión de inteligencia, sino de acción, de formas vitales favorables a la exploración, de medio ambiente estimulante y facilitador, etc. Los procedimientos escolares parten de lo intelectual, de la teoría, de la ciencia abstracta y tratan de dirigirse hacia la práctica, hacia lo real. Se trata de un camino anormal, pues el método natural parte de la vida normal, real, cotidiana, y se eleva hacia la comparación, la diferenciación, la ley: «El sentido común y la experiencia dicen (...) que una adquisición no se hace nunca mediante la explicación intelectual, por el retorno a las reglas y a las leyes, sino sólo por el mismo proceso general y universal del tanteo experimental que está en la base, desde siempre, del aprendizaje de la lengua y del andar»¹ Los métodos y técnicas Freinet posibilitan al niño

*En: Jesús Palacios. *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1984, p. 103-106.

¹J. C. FREINET. *Métodos naturales II: El aprendizaje del dibujo*, Barcelona, Fontanella 1970, p. 20.

aprender a leer y a escribir leyendo y escribiendo, aprender a dibujar dibujando, etc.

Así pues, si la inteligencia no es el motor, sino el resultado de la experiencia; hay que dejar al niño experimentar, explorar, para que se formen su inteligencia y su razón. Si no se parte de esta base, del ensayo experimental primero empírico y luego metódico y científico, difícilmente se llegará muy lejos en la aprehensión de la realidad y sus aspectos. El niño debe atravesar todas las etapas del camino que da lugar a los procesos de nacimiento y desarrollo de la inteligencia; es una condición necesaria de su desarrollo armónico y de su potenciación; para que construya firmemente el edificio de su evolución debe armar sólidamente las bases y el andamiaje. «En ningún caso -escribe Freinet- nuestra educación debe quemar etapas. El individuo debe pasar de los primeros recursos fisiológicos mecánicos a los reflejos sistematizados, de los tanteos mecánicos a la exploración inteligente.»²

El proceso de tanteo, del ensayo experimental, es general y universal, como manifestación que es de la vida que tiende a superarse y magnificarse. Todos los procesos no sólo de los seres humanos, sino también de los animales, del más pequeño al más mayor, según Freinet, se realizan por este proceso universal del tanteo experimental. En el caso concreto de la vida humana, sea cual sea la etapa del desarrollo que se considere, la ley del tanteo está en la entraña de toda evolución y todo aprendizaje y no sólo del escolar, por supuesto. Como método, parece aventajar a cualquier otro. Supone, por lo demás, una desviación total de la tradición pedagógica, pues en vez de colocar el estudio sistemático de leyes y reglas al principio del aprendizaje, implica organizar las actividades y ensayos experimentales del niño en un medio rico y facilitador. Cuando el niño haya asimilado la realidad y haya adquirido hábitos de respuesta frente a sus contingencias, entonces puede empezarse el análisis de las reglas y las leyes.

Con lo que ya va dicho es casi innecesario describir en qué consiste este proceso de tanteo. Hagámoslo, no obstante,

². C. FREINET. *Psicol. sensit...*, p. 125.

someramente. El recién nacido tiene, según Freinet, dos armas para enfrentarse a la vida. Por un lado, el instinto, que es como la huella que dejan en el niño, transmitida a través de las generaciones, los infinitos tanteos cuyo éxito ha permitido la supervivencia de la especie. Por otro, la permeabilidad a la experiencia, característica diferencial del ser humano, que hará posible el nacimiento y desarrollo de la inteligencia. Las modificaciones y exigencias del medio obligan al niño a reaccionar modificando esa huella del pasado con nuevas experiencias. Si el intento fracasa, se cierra el camino y el niño no volverá a repetir la experiencia por esa vía. Al contrario, si tiene éxito, la huella se profundizará y tendrá tendencia a adoptarse en ensayos posteriores. Cuando la experiencia ha dejado su trazo indeleble, el individuo pasa a una nueva adquisición: el acto se convierte en mecánico, sirviendo de trampolín para las adquisiciones ulteriores, y constituyéndose en técnicas de vida, que es la organización más o menos metódica de las reacciones frente a las dificultades. El comportamiento se organiza por la sucesiva sistematización de experiencias logradas que, desde ese momento, forman parte de la naturaleza: «Una experiencia lograda a lo largo del tanteo exploratorio crea como un reclamo de potencia y tiende a reproducirse mecánicamente para transformarse en norma de vida.»³

Cuando surge un obstáculo que estorba la realización de su destino, el niño hace sus tanteos exploratorios hasta que encuentra una brecha que le permita continuar la línea de su vida, conservando intacta, si no acrecentada, su capacidad de poder. Ha habido una desviación. Si el obstáculo resulta infranqueable para el niño, compensa la vida que deja de gastarse reforzando un dinamismo que ese momento está resultando eficaz para su destino, recobrando para la síntesis del ser un máximo de potencia. [...]

El tanteo experimental es, como se ve, uno de los pilares de la pedagogía Freinet. Y, por supuesto, el único camino para lograrlo es desartificializar los procesos de adquisición y

³. *Idem.*, p. 63-64.

ceñirse a los métodos naturales, aquellos con los que todos hemos aprendido a hablar, andar y defendernos en la vida. Los métodos naturales significan un radical cambio de atmósfera, pues «no son antinómicos ni de esfuerzos, ni de ejercicios metódicos, ni de orden y disciplina, sino que preparan, al contrario:

- el esfuerzo vivo, que es el único eficaz;
- los ejercicios que consolidan los éxitos técnicos;
- el orden y la disciplina que se convierten en un elemento esencial de la conquista de la vida».⁴

⁴. C. FREINET. *Métodos naturales*, tomo I, p. 65

Un objetivo: la verdadera educación

Jesús Palacios*

Evidentemente, todo lo que hemos visto implica un nuevo concepto de educación, una nueva forma de encarar los procesos educativos. En educación no basta con efectuar algunas transformaciones formales; se trata de realizar una labor de remodelación que vaya al fondo del problema. La propia finalidad de la educación debe ser por completo reconsiderada, atacando al conjunto de tareas de la función educadora. [...]

Teniendo en cuenta el principio básico de educación por el trabajo, [...] el objetivo de la educación postulada por Freinet es claro que va por nuevos derroteros. La labor de la educación será facilitar, estimular y ayudar a la expansión de las tendencias que parezcan buenas; hacer que el interés más hondo de los alumnos se aferre a las grandes tendencias vitales básicas. La educación es la ayuda que puede aportarse, la dirección que es posible imprimir al proceso normal de adaptación, que consiste, como hemos visto hace un momento, en la mecanización sucesiva de los comportamientos. «Somos incapaces de crear nada -escribe Freinet-. No suscitamos ningún torrente. Pero podemos ayudar a la vida a realizarse, al torrente a proseguir su destino con máxima capacidad de poder. Ese es el papel, limitado pero repleto de posibilidades, de la verdadera educación.»¹ [...]

El objetivo de la educación es promover el desarrollo del individuo con la ayuda del medio ambiente y del adulto. Educar es hacer variar los elementos de ensayo y éxito para establecer técnicas de vida favorables, es adaptar ambiente

*En. Jesús Palacios. *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1984, p. 106-110.

¹. C. FREINET. *Psicol. sensit...*, p. 46.

y crecimiento para hacer posible el camino hacia la plena eficacia del ser individual. Un niño bien iniciado, con buena capacidad y bien equilibrado, puede zozobrar rápidamente por culpa de un medio ambiente hostil y pervertido. Este medio ambiente, que unas veces es recurso y otras barrera, es normalmente una mezcla de los dos. De la disposición y funcionamiento de estos recursos-barrera depende, en último término, la conducta del individuo respecto del medio ambiente, que comprende los recursos-barrera en la familia, la sociedad, la naturaleza y las personas. El horizonte de la escuela debe ser, de esta manera, ensanchado, de modo que estén integrados en ella los procesos de la naturaleza y la sociedad. La preocupación educativa fundamental debe consistir en realizar dentro de la escuela un mundo que esté verdaderamente a la medida del niño, que evalúe su ritmo y responda a sus necesidades.

De esta forma, se educa. La escuela tradicional se limita a instruir, a adiestrar; en el adiestramiento el adulto decide previamente los caminos por los que el niño debe ir y la forma que debe tener el edificio de sus conocimientos; en la educación, es el niño quien se va superando por los carriles que más se ajustan a sus necesidades, es el niño quien, con ayuda de los adultos, levanta su propia construcción a su modo y manera.

[...]

Toda la filosofía y la psicología de la educación postulada por Celestín Freinet está contenida en sus «invariantes pedagógicas», que sintetizan todo su pensamiento. Las invariantes pedagógicas son aquellos principios inmutables a los que debe someterse toda acción educativa. He aquí las más importantes de las treinta invariantes señaladas por Freinet.²

- El niño es de la misma naturaleza que el adulto; la diferencia es de grado, no de naturaleza.

- Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás.

². Cfr. C. FREINET. *Las invariantes pedagógicas*, Barcelona, Laia, 1974, pp. 11 y 55.

- El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.

- A nadie le gusta que le manden autoritariamente; en esto el niño no es distinto del adulto.

- A nadie le gusta alinearse, ponerse en fila, porque hacerlo es obedecer pasivamente a un orden externo.

- A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso en el caso de que este trabajo en sí no sea particularmente desagradable. Lo que paraliza es la compulsión.

- A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.

- A nadie le gusta trabajar sin objetivos, actuar como un robot, es decir, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.

- El trabajo debe ser siempre motivado.

- Todo individuo quiere triunfar. El fracaso es inhibitorio, destructor del ánimo y el entusiasmo.

- No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo.

- La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la explicación y la demostración, proceso esencial en la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.

- La memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es verdadera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, cuando está al servicio de la vida.

- La inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, según enseña la escolástica, independientemente de los demás elementos vitales del individuo. La escuela no cultiva sino una forma abstracta de inteligencia que actúa fuera de la realidad viva mediante palabras e ideas fijadas en la memoria.

- Al niño no le gusta recibir lecciones *ex cathedra*.

- El niño no se cansa haciendo un trabajo que esté en la línea de su vida, que es funcional para él.

- A nadie, niño o adulto, le gusta el control ni la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejerce en público.

- Las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.

- El maestro debe hablar lo menos posible.
- Al niño no le gusta el trabajo en rebaño. Le gusta el trabajo individual o el trabajo de equipo en el seno de una comunidad cooperativa.
- La vida nueva de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y el trabajo escolar por los usuarios, incluyendo el maestro.
- La sobrecarga de las clases es siempre un error pedagógico. Los grandes conjuntos escolares conducen al anonimato de maestros y alumnos.
- La democracia del mañana se preparará con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no puede formar ciudadanos demócratas.
- Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo éstos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de renovación de la escuela.
- La oposición de la reacción pedagógica, elemento de la reacción social y política, es también una variante con la que hay que contar.
- Por fin, una variante que justifica todos los tanteos y autentifica la acción pedagógica: es la esperanza optimista en la vida.

Principios generales de la adaptación del nuevo comportamiento escolar al medio ambiente

*Celestín Freinet**

Habrará que reconsiderar por entero la propia finalidad de la educación.

¿Qué queremos obtener de nuestros niños?

Antes de instalar la fábrica, el ingeniero tiene una idea precisa de lo que pretende fabricar. Ha hecho un sondeo comercial preliminar para darse cuenta de las posibilidades y de las condiciones de salida de sus productos, de lo cual deducirá las normas de fabricación que le permitan enfrentarse con la competencia. Existe parcialidad en este examen, originada por la inhumana racionalización capitalista, puesto que el industrial no se plantea la pregunta esencial: «¿Será útil a la sociedad el producto que yo obtenga?», sino únicamente esta otra, egoísta y accesoria totalmente: «¿Podrá venderse mi producto? ¿Conseguiré venderlo suficientemente caro y en bastante cantidad? ¿Podré reducir suficientemente mis gastos generales para recoger un beneficio sustancial que merezca crear la empresa?»

Los padres y la sociedad -esos padrinos naturales de nuestra escuela pública- desgraciadamente razonan con mucha frecuencia como el capitalista interesado.

Para la mayoría de los padres, en efecto, lo que importa no es la formación, el enriquecimiento profundo de la personalidad de sus hijos, sino la instrucción suficiente para afrontar los exámenes, ocupar las plazas envidiadas, entrar en tal

* En: Celestín Freinet. *Por una escuela del pueblo*. México. Fontamara, 1984, p. 21-30

escuela o poner el pie en tal otro empleo oficial. Ciertamente son consideraciones humanas cuya flaqueza no incumbe únicamente a los padres, puesto que es la consecuencia de una concepción muy directamente utilitaria de la cultura, por creer como única virtud en la adquisición formal.

Por otra parte, la sociedad no es ni más comprensiva ni más generosa. Con mucha frecuencia, está dominada por la preocupación política de durar, sin tener tiempo para pensar en lo que ocurrirá dentro de diez o de veinte años. Sólo le obsesiona el inmediato mañana. Sólo para este mañana inmediato pide a la escuela que prepare al niño, para las finalidades inmediatas que impone y que quizá no sean más racionales, ni más humanas, que aquéllas que el industrial invocaba para emprender la fabricación en serie y el lanzamiento de un objeto inútil a la sociedad, o incluso peligroso y nocivo.

Frente a estas dos concepciones interesadas, que no tienen en cuenta, ninguna de las dos, el punto de vista del niño, tendremos que definir nosotros la verdadera finalidad educativa: *el niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve.* Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada.

Pero también sabemos que éste no es sino un ideal, aunque no es superfluo el formularlo. Sabemos que en la práctica los educadores tendrán que enfrentarse continuamente con el egoísmo, el interés mal entendido, la organización irracional y de cortos alcances, consideraciones todas que ponen en peligro de descentrar y perturbar el proceso educativo. Razón de más para que los educadores estén iluminados siempre por una clara visión del ideal al que, muchas veces, serán ellos los únicos en consagrarse.

La escuela centrada en el niño

Técnicamente hablando, la escuela tradicional se centraba en la materia que debía enseñar y en los programas que

definían dicha materia, precisándola y jerarquizándola. La organización escolar, los maestros y los alumnos tenían que supeditarse a sus exigencias.

La escuela del mañana se concentrará en el niño, miembro de la comunidad. Las técnicas, manuales e intelectuales, que deban dominarse, las materias de enseñanza, el sistema de adquisición, las modalidades de la educación se desprenderán de las necesidades fundamentales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenezca.

Se trata de un verdadero cambio de enfoque pedagógico, racional, eficiente y humano, que ha de permitir que el niño alcance su destino de hombre con la máxima potencia.

El niño construye por sí mismo su personalidad con nuestra ayuda

Si bien es posible establecer con certeza cuáles son las necesidades funcionales de la Sociedad en virtud de las cuales el Estado plantea, más o menos autoritariamente, sus exigencias límites, por el contrario es más fácil conocer con suficiente intimidad al niño, su naturaleza psicológica y psíquica, sus tendencias y sus posibilidades, su riqueza interior y su ímpetu, para poder basar nuestro comportamiento educativo en estos conocimientos. Cualesquiera que sean los progresos de las ciencias del niño en los últimos cincuenta años, todavía no podemos apoyarnos con éxito sobre lo que son solamente balbucesos. Nos veremos, pues, obligados a actuar como el criador de ganado que no consigue sino imperfectamente distribuir a las bestias la alimentación específica que aseguraría su desarrollo óptimo, por lo que no se le ocurre nada mejor que conducir a sus potros hasta el prado, donde los deja en libertad para que puedan escoger a sus anchas, entre dos galopes, la hierba sabrosa que dará agilidad y vigor a su cuerpo y un lustre de salud a su pelaje.

Actualmente no podemos pretender conducir metódicamente y científicamente a los niños, administrando a cada uno la educación apropiada, por lo que nos contentaremos con prepararles y ofrecerles un medio ambiente, un material

y una técnica susceptibles de facilitar su formación, preparar los caminos por los que avanzarán, según sean sus aptitudes, sus gustos y sus necesidades.

Ya no daremos más relieve a la materia que se memoriza, ni a los rudimentos de las ciencias que haya que estudiar, sino:

a) a la salud y al ímpetu vital del individuo, a la persistencia en él de sus facultades creadoras y activas, a la posibilidad, que forma parte de su naturaleza, de seguir avanzando siempre para realizarse con un máximo de potencia;

b) a la riqueza del medio educativo;

c) al material y a las técnicas que, en este medio permitirán la educación natural, viva y completa que preconizamos.

La escuela de mañana será la escuela del trabajo

No significamos con esto que se utilice el trabajo manual como ilustración del trabajo escolar intelectual, ni que se oriente hacia un trabajo productivo prematuro, o que el preaprendizaje desbanque en la escuela al esfuerzo intelectual y artístico. El trabajo será el gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular, actividad de la cual se desprendan todas las adquisiciones.

En la sociedad del trabajo, la Escuela que hayamos regenerado y encauzado estará perfectamente integrada al proceso general de la vida ambiental, constituyendo una rueda del gran mecanismo del cual hoy se ve separada muy arbitrariamente.

Cabezas bien formadas y manos expertas antes que odres repletos

La necesidad de fundamentar en el trabajo toda la actividad escolar, según acabamos de mencionar, supone que la escuela dé la espalda definitivamente a la manía de la instrucción pasiva y formal, pedagógicamente condenada; que se vuelva a plantear totalmente el problema de la formación ligado al de la adquisición; y que se organice, para ayudar a los niños, a realizarse por la actividad constructiva.

En teoría, hoy todo el mundo admite esta nueva orientación; en la práctica, tropieza con los hábitos persistentes y

rutinarios de la escolástica; socialmente, están contra ella todo el sistema de selección, de concursos, de exámenes, que siguen concediendo los lugares privilegiados a los odres repletos, en detrimento de las cabezas bien formadas servidas por manos expertas, que han de imponer su superioridad luchando enérgicamente.

Una disciplina racional, emanación del trabajo organizado

Esta nueva orientación pedagógica y social lleva en sí armonía nueva que suscita un orden profundo y funcional, una disciplina que es el propio orden en la organización de la actividad y el trabajo, una eficiencia que es el resultado de una racionalización humana de la vida escolar; conquistas todas ellas que, por encima de los formalismos en desuso, concurren a la formación armoniosa de los individuos dentro del cuadro social regenerado.

La Escuela del mañana no será de ninguna forma una escuela anárquica, como frecuentemente afirman los detractores de cualquier novedad, una escuela en la que el maestro no conseguiría mantener su necesaria autoridad. Por el contrario, será la más disciplinada por su superior organización. Lo que habrá desaparecido efectivamente de ella será esa disciplina exterior y formal que impide que la escuela actual sea el caos y la nada. La disciplina de la escuela del mañana será la expresión natural y el resultado de la organización funcional de la actividad y de la vida de la comunidad escolar.

En consecuencia, el problema disciplinario pasa a un segundo plano en beneficio de la organización material, técnica y pedagógica del trabajo, que debe ser el elemento esencial y decisivo del equilibrio escolar.

Una escuela del siglo XX para el hombre del siglo XX

La Escuela, que estará penetrada así por una vida nueva a imagen del medio, tendrá que adaptar, en consecuencia, no solamente sus locales, sus programas y sus horarios, sino también sus útiles de trabajo y sus técnicas, a las conquistas

esenciales del progreso en nuestra época. No sigamos adaptados por más tiempo a una escuela que lleva un retraso de cien años por su verbalismo, sus manuales, sus manuscritos, el balbuceo de sus lecciones, la recitación memorizada, sus modelos de caligrafía. ¡En el siglo del reinado incontestable de la imprenta, de la imagen fija o animada, de los discos, de la radio, de la máquina de escribir, de la fotografía, del tomavistas, del teléfono, del tren, del auto y del avión!

Este contraste [...] plantea en toda su acuidad la tarea de readaptación que se impone. Pero para las finalidades humanas que hemos definido.

Esta readaptación se hará partiendo de la base

Esta readaptación, esta modernización no se harán bajo el signo de la fantasía o de la moda, ni siquiera porque lo decreten así las autoridades superiores, por lo menos en lo que concierne a los detalles.

No se trata de quemar con ira todos los vestigios del pasado para sacrificar a un porvenir agitado e inquieto, dominado por la velocidad y la máquina. Esta adaptación se hará bajo el signo del equilibrio y de la armonía al servicio de la vida. Esto supone una educación mejor fundamentada que nunca sobre el país, la familia, la tradición, el esfuerzo perseverante de los hombres que nos han precedido; una formación que no descienda desde lo alto -no importa cuál sea la comprensión y la buena voluntad de la autoridad que lo decreta-, sino que ascienda de la vida ambiental, bien arraigada, bien nutrida, vigorosa y robusta, capaz de elevar hasta muy alto, en el esplendor de un destino provechoso, a los niños que están llamados a construir un mundo mejor que éste, que nosotros hemos permitido que se hunda como un lamentable castillo de naipes.

Complejidad social de esta readaptación

El problema pedagógico así concebido nos sitúa en el mismo centro de la complejidad social. En consecuencia, no descuidaremos ninguna de las necesidades sociales de la escuela; no subestimaremos ni el problema financiero, ni el

problema de la formación y de la readaptación de los maestros. Cualesquiera que sean las convulsiones que acompañen al nacimiento de un orden nuevo, nuestra revolución pedagógica nacerá del desorden existente, construirá el futuro en el seno del presente, buscará el convencimiento antes que la imposición, convenciendo no con palabras, sino con la evidencia de un progreso esencial en la organización, por el deslumbramiento de una eficacia multiplicada, por la irradiación casi mística del entusiasmo que anima a aquellos que, como precursores, han osado abrir las vías salvadoras de esta readaptación.

La escuela del pueblo no puede existir sin la sociedad popular

Nuestra insistencia en relacionar la obra del mañana con un pasado que sabemos que está condenado no ha de interpretarse como una tendencia hacia el estatismo político y económico. Por el contrario, denunciemos la ilusión de los tímidos que esperan hacer florecer dentro del caos social una pedagogía y una escuela susceptibles de servir de modelo para las realizaciones sociales del porvenir.

La experiencia nos obliga a ser mucho más humildes. Nos muestra que, salvo algunas raras excepciones, la Escuela no está nunca a la vanguardia del progreso social.

Puede estarlo en teoría -lo cual no es suficiente nunca-, pero en la práctica su florecimiento está sumamente condicionado directamente por el medio familiar, social y político, para que jamás se la haya visto desprenderse por una hipotética liberación autónoma.

Por el contrario, la Escuela sigue siempre con un lamentable retraso a las conquistas sociales. Nosotros podemos reducir este retraso y habremos conseguido una victoria apreciable.

El feudalismo tuvo su escuela feudal; la Iglesia mantuvo una educación a su servicio; el capitalismo ha engendrado una escuela bastarda, con su verborrea humanista que disfraza su timidez social y su inmovilidad técnica. Cuando el pueblo accede al poder, tendrá su escuela y su pedagogía.

Su acceso ya ha comenzado. No esperemos más para adaptar nuestra educación al mundo nuevo que va a nacer.

¿Cuál es el papel del maestro?

Jesús Palacios*

Que el papel del maestro debe ser totalmente replanteado y profundamente modificado para poner en práctica la pedagogía Freinet es, a estas alturas, evidente. Si se cambia la filosofía de proceso educativo, si el papel del niño es completamente distinto de aquel que le asignaba la pedagogía tradicional, el maestro, como agente propulsor de la acción pedagógica, debe modificar sus actitudes y su práctica.

Se trata, en primer lugar, de un cambio de actitudes. Tal y como lo defendía Don Lorenzo Milani, la preocupación esencial no tiene que ser «cómo debe enseñarse en la escuela, sino cómo debe ser uno para poder enseñar». ¹ Ser un buen maestro supone según Elise Freinet, ² saber volverse niño y ponerse al nivel del niño, supone que el maestro abra sin descanso su espíritu a la comprensión total del niño; supone que el maestro se de cuenta de que tiene que aprender más del niño que el niño de él; supone ser capaz de instaurar unas relaciones nuevas entre maestro y alumno; «en la antigua escuela, en efecto, el profesor instruido intenta educar a sus alumnos. Nosotros afirmamos: el niño mismo es quien debe educarse, elevarse, *con la ayuda del adulto*. Desplazamos el eje educativo: el centro de la escuela ya no es el maestro sino el niño (...). La vida del niño, sus necesidades, sus posibilidades, son la base de nuestro método de educación popular » ³

[...]

* En: Jesús Palacios. *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1984, p. 110-112.

¹. Citado por M. LODI, en *El país errado*, p. 20;

². Cfr. E. FREINET, *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*, Barcelona, Laia, 1972, pp. 17 y 55.

³. C. FREINET, citado en FREINET. E. *Nac. pedag. pop.* p. 85.

Como lo señala Freinet, el maestro era antes con demasiada frecuencia un predicador que daba lecciones de dignidad y amor filial, pero que golpeaba a veces ferozmente a sus hijos, que hablaba de humildad pero que basaba su prestigio en el orgullo. Todo esto tiene que desaparecer. En lugar de ser un predicador o un censor, el maestro tiene que saber promover su papel eminentemente auxiliar, su papel de catalizador y armonizador de ayudante que colabora con el niño a sortear los obstáculos y conservar el entusiasmo y la iniciativa; tiene que saber preparar, en un medio rico y favorable, los alimentos que se ajusten mejor a las apetencias de los alumnos, tiene que rebajar las barreras que se deben saltar y graduar los escalones que se deben subir, facilitando recursos y suprimiendo obstáculos, de tal manera que el niño pueda llegar sin crisis a sus cimas por medio de una sucesión de éxitos y una sistematización de los recursos. La preocupación educativa dominante no será, por tanto, la manera de enseñar ni el contenido de los libros, ni la técnica formal de aprendizaje; sino la creación de un ambiente que haga posible el proceso de aprendizaje; la preparación de locales adaptados al nuevo trabajo, la organización metódica de los talleres de trabajo, la fabricación de los instrumentos indispensables necesarios, el estudio de las condiciones de cooperación educativa y la puesta en marcha de todo el mecanismo así montado. El nuevo papel del maestro consiste, en palabras de Freinet, en «perfeccionar sin cesar, individual y cooperativamente, en colaboración con sus alumnos, la organización material y la vida comunitaria de su escuela; permitir a cada uno que se entregue al trabajo-juego que responda al máximo a sus necesidades y tendencias vitales; dirigir ocasionalmente, con eficacia, sin roña ni gruñidos inútiles, a los pequeños trabajadores en dificultades; asegurar, en definitiva, dentro de la escuela el reinado soberano y armonioso del trabajo».⁴

El maestro tiene que dedicarse menos a enseñar y más a dejar vivir, a organizar el trabajo, a no obstaculizar el impulso vital del niño, sino a reforzarlo, darle alimento y medios de

⁴. C. FREINET, *Educ. por el trab.*, p. 292.

realización. Lejos de creer que la educación es de naturaleza exclusivamente intelectual, independientemente de las condiciones materiales y el medio, lejos de aceptar que lo único que cuenta es la personalidad del maestro, con su verbo soberano y su saliva como elementos de trabajo, el maestro debe contentarse con ofrecer posibilidades de actividad, con colocar a los alumnos en una atmósfera de trabajo y organizar en la escuela un embrión de sociedad, con sus reglas, leyes y costumbres, en íntima relación con los procesos sociales actuales. Cada vez hay que contar menos con la erudición del educador y más con su capacidad para crear un medio favorable y facilitar la utilización óptima del material que se pone al alcance del niño.

El papel del maestro, como se ve, es un papel esencialmente antiautoritario; su esfuerzo debe tender a sustraer al niño del dogmatismo y de los autoritarismos disciplinarios e intelectuales, a dar al niño conciencia de su fuerza y a «convertirlo en actor de su propio porvenir en el seno de la gran acción colectiva»⁵. Que este nuevo papel requiere una formación especial de los nuevos maestros y una reeducación de los que han estado largo tiempo esclavizados por la escolástica, no necesita argumentación.

⁵. E. FREINET. *Nac. pedag. pop.* p. 39

El Maestro

Patricio Redondo*

El maestro es el factor más importante en la escuela

Es cierto que los elementos que ofrece la industria, los medios didácticos modernos, aparatos, libros de gran calidad, diapositivas, filmes, equipos para laboratorios, etc., favorecen en gran medida la tarea de enseñar y aprender. Aspiramos a una escuela en la que se pueda disponer de medios técnicos en abundancia, pero lo decisivo para alcanzar resultados satisfactorios siempre son la actividad del maestro, su capacidad para comprender a los niños, su sentido de responsabilidad y su cultura y preparación.

Por ello es importante la preparación de los maestros en las nuevas técnicas escolares.

Rechazamos la idea de que *el maestro nace*: no sabemos en virtud de qué elementos genéticos especiales que le inducen a ejercer esta profesión. No, *el maestro se hace*; el maestro es capaz de prepararse bien y actuar de un modo eficiente con los niños. Todo depende de la actitud que adopte ante su tarea.

Es evidente que el educador debe tener, en primer lugar, una actitud de entrega apasionada a su labor, que se sienta estimulado continuamente para comprender a los niños y a los padres de sus alumnos; al medio en que vive y a la sociedad a la que pertenece. La identificación personal con el trabajo es muy importante, ya que de nada le serviría al maestro una buena preparación cultural y pedagógica si se encontrara a disgusto con los niños o aceptara la profesión de enseñar como una pesada obligación. El maestro debe sentirse feliz en su actividad profesional.

En segundo lugar, sus conocimientos generales deben ser lo suficientemente amplios y sólidos para asegurar la respues-

* En: *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México, SEP/Diana, 1981, p. 45-57

ta adecuada a una situación, a un problema y a las múltiples circunstancias en que se desenvuelve. De ahí que no es suficiente el dominio de los programas en el plano estrictamente académico. Necesita asimilar especialmente los elementos que determinan el desarrollo social, en sus aspectos más generales, claro está, como también aquellos que están más directamente relacionados con el ser humano individual: psicología, filosofía, sociología.

En tercer lugar, son fundamentales los conocimientos pedagógicos y las experiencias de los educadores que han promovido los nuevos modos de enfocar la actividad escolar.

Todo esto es fácil cuando existe un verdadero espíritu de superación continuada.

Freinet señala que es posible alcanzar una sólida preparación en el proceso mismo del trabajo, "cuando los educadores se inician, con prudencia, pero seriamente, en el camino de la modernización".¹

Está claro que no se pueden poner en práctica las técnicas modernas de enseñanza sin la dotación indispensable de elementos materiales. Es evidente que "no se pueden fabricar cacerolas sin las herramientas necesarias para ello".² Pero, conjuntamente con los medios materiales, hacen falta la disposición de ánimo, el interés del propio maestro y el alma del educador.

La experiencia demuestra que un educador entregado firmemente a su tarea puede alcanzar señalados éxitos, incluso en la adquisición de los medios materiales indispensables para su trabajo -a veces con abundancia-, si moviliza a su alrededor la buena voluntad de los alumnos y de los padres de los alumnos. Hay muchos recursos disponibles que nadie utiliza. Y siempre se encuentra el espíritu generoso capaz de brindar una colaboración efectiva.

Con sencillez y naturalidad, con verdadera devoción y con interés por la tarea de renovación pedagógica es posible encontrar todos los elementos necesarios que garanticen la modernización de la escuela.

¹. Celestín Freinet, *Modernizar la escuela*, Barcelona, Laia, 1972, p. 36.

² Ibid, p. 42.

La Libertad

Enrique Vázquez*

La *ESCUELA ACTIVA* tiene como norma invariable el respecto a la personalidad del niño. He aquí una especie de revelación: ¡el niño tiene personalidad! El niño no es una copia accidental de los adultos, pero sí puede ser, como tantas veces es, la copia inconsciente o el renuevo consciente de ellos. ¿Cuántos adultos pueden honestamente hacer profesión de fe en el principio de no intervención en la personalidad natural del niño? En términos de estricta justicia, ¿es razonable imponerle al niño respeto a nuestra personalidad y a nuestras normas en tanto que nosotros, los adultos, seamos incapaces de reconocer y respetar la personalidad y de observar las leyes que rigen el universo de los niños?

Pensamos al respecto que la relación entre el adulto y el niño, para que sea armoniosa, debe basarse en el respeto a la personalidad mutua. No deberíamos los adultos, en conciencia, exigir ni imponer a los niños el deber de respetarnos en tanto no estemos dispuestos a reconocerles su derecho a ser respetados. Un principio importante de respeto es no inhibir en el niño el descubrimiento del sentido de la libertad. Nos referimos a la libertad entendida como una herramienta que permite el desarrollo de todas las facultades humanas y nunca como las "libertades" que algunas personas o instituciones le han adjudicado a la escuela activa y que no corresponden ni remotamente ni a su filosofía ni a su metodología.

La libertad en la *ESCUELA ACTIVA* debe entenderse como la no inhibición y la no represión de la acción física, intelectual y espiritual del niño, a lo cual debe añadirse el ambiente que

*En: Enrique Vázquez Herrera. *La Escuela Activa ¿por qué?*. México, 1995, p. 10-14

favorezca el florecimiento de todo ello. Ser libre es hacerse libre. ¿Cómo? Ejerciendo la libertad, mas no la libertad que degrada y envilece, sino aquella que construye e integra en el ser humano todo lo mejor y más positivo de su naturaleza. La libertad constructiva hace predominar las razones sobre las pasiones y el ejercicio de ella es propio de seres maduros, aquellos que no la convierten en caos, anarquía y libertinaje. Tiene sus riesgos, en efecto, pero creemos que es más deseable una libertad riesgosa que una servidumbre tranquila.

Sólo siendo libre puede practicarse la libertad. A partir de esto, la *ESCUELA ACTIVA* aspira a crear en el niño la conciencia de la libertad, entendida ésta, ya lo enunciamos, como el instrumento que permite el surgimiento y la evolución de todas las facultades.

Mencionamos antes las "libertades". Identificamos éstas con el sinnúmero de licencias que cierto liberalismo demagógico propio de mercachifles de la educación han postulado como lo propio de la escuela activa y de todo quehacer educativo. Freinet, el ideólogo por excelencia precisamente de la *ESCUELA ACTIVA*, ha apuntado al respecto: "La libertad no es en manera alguna una entidad que puede existir fuera de la vida y el trabajo. La libertad nunca es más que relativa. Sólo los espíritus pervertidos por una educación en exceso formal han podido elevar la libertad a la categoría de una necesidad individual o social. Lo que cuenta en todas las circunstancias no es la libertad por sí misma, sino la posibilidad más o menos grande que tenemos de satisfacer nuestras necesidades esenciales, de aumentar nuestro poder, de elevarnos, de triunfar en la lucha contra la naturaleza, contra los elementos y los enemigos. Para lograrlo, somos capaces de aceptar los más duros sacrificios en cuestión de libertad. Lo que nos pasa, lo que nos aniquila es que se nos contraría en la satisfacción de esas necesidades, que se nos impida ascender, que se nos constriña una vida y unas necesidades que son la negación misma de nuestras aspiraciones dinámicas. Ser libre es ir regiamente por el camino de la vida, inclusive si ese camino se halla rigurosamente delimitado, encuadrado por múltiples obligaciones... La privación de la

libertad es la imposibilidad en que caemos de marchar así hacia la luz, consciente o no, cuya atracción sentimos. Es extraviarse por senderos sin finalidad donde nuestros enemigos nos dominan sin cesar, despojando de cualquier sentido humano nuestros esfuerzos."

Y Neill, el creador de Sumerhill, a quien injustamente se le han adjudicado todas las desviaciones y perversiones de la educación contemporánea, apuntó al respecto: "Es imposible fijar leyes entre la libertad y la licencia: cada padre debe juzgar individualmente por dónde pasa la línea divisoria. A menudo debemos decirle no a una criatura, aunque seamos firmes partidarios de la libertad. Evidentemente, los padres que nunca dicen "no" están creando a un niño consentido que no estará en condiciones de enfrentar la realidad posterior. Semejante niño se criará con la idea de que el mundo debe suministrarle todo lo que desea. Actualmente, muchos padres abrigan la idea de que cuando se coarta al niño se le convierte en un tarado o en un Al Capone. ¡Falso! Los padres deben decir no cuando el no es necesario. No deben permitir que su hijo lo intimide. El hecho de dar a los niños todo lo que quieran puede implicar que se les conceda un amor que sus padres no son capaces de brindarles..."

Por último, con respecto a la libertad, Ferriere, el creador de la *ESCUELA ACTIVA*, señaló: "No se puede conceder un grado de libertad a una comunidad de niños o adolescentes, cualquiera sea su edad, si no han demostrado que la merecen. ¿Cómo saberlo? Muy sencillo: el que sabe obedecer, sabe ordenar; el que sabe gobernar, sabe gobernarse. El criterio para definir la madurez de un grupo será la obediencia de sus miembros a condición de que las órdenes dadas por el maestro, por el jefe o por la colectividad, en forma de leyes, ¡no sean irracionales!

La naturaleza del niño sano es activa. Si hay niños pasivos, tristes e indolentes ello es atribuible, entre otras cosas, a que la educación que recibe es también así: triste, verbalista, autoritaria y pasiva. Pero la educación activa, que es la educación en la acción liberadora y constructiva, permite el surgimiento y el desarrollo de la auténtica naturaleza infantil,

y de allí que la escuela, al ponerse en armonía con el niño mediante la acción y la libertad, deba ser activa.

La libertad en la *ESCUELA ACTIVA* debe ser identificada, consecuentemente, con la actividad, la productividad, el trabajo.

Conviene, finalmente, otra reflexión en torno a la libertad. Hemos definido ésta como la herramienta que nos sirve para el desarrollo y la integración de todas las aptitudes y facultades humanas y ella no está jamás fuera del ser que la hace posible.

Pero la manifestación de la libertad nunca deberá ser una manifestación irracional y meramente instintiva, sino que deberá darse dentro de los límites del respeto y la armonía. Estos límites deberán ser siempre lo propio, lo intrínseco del ser; no de otra manera podría ser, so pena de entrar en conflicto o choque con las formas sociales de toda índole. Son, por tanto, el orden y la disciplina las condiciones irrenunciables de la libertad. Por ello, la divisa de una de las primeras escuelas reformadoras de Europa fue ésta: la libertad es la obediencia a la ley. Carlyle, por su parte, señaló al respecto: pasar de la obediencia a la libertad es el proceso que debe llevar a cabo la educación cuando se enfoca desde el ángulo de la autoridad. Piaget, en fin, se refiere a la autonomía como lo propio de la libertad, y la define como un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las leyes comunes.

Los espíritus desorientados o hasta pervertidos por formas de educación excesivamente rígidas suelen identificar el orden, la autonomía y la disciplina con formas autoritarias o represivas de educación. Nada más lejos de la verdad. La disciplina, entendida ésta como la fuerza interna que motiva al individuo a realizar lo que debe hacer en el momento indicado, está estrechamente vinculada con los espíritus libres.

Quien carece de respeto por la disciplina o la identifica con la represión, no es apto para la libertad.

La Cooperación

Patricio Redondo*

Desarrollo individual y cooperación armónica

Desde el principio de su actividad, Celestín Freinet fundamentó su tarea pedagógica en dos principios que los consideró como los pilares decisivos de una educación integral: el desarrollo individual y la cooperación armónica.

Desarrollo individual al máximo; cada niño es único; cada niño es precisamente en el tiempo en que vive la única posibilidad de vida que tiene. Ese ciclo de vida coincide, durante la infancia, con la función educadora del maestro en la escuela; es una individualidad que se debe desarrollar al máximo; es un caudal de potencialidades que deben manifestarse con toda libertad, de un modo natural y espontáneo.

No podemos saber hasta qué punto el ser humano se podrá desarrollar a plenitud, pero es deber de los adultos, y en la escuela de los maestros, proporcionar los medios necesarios para que puedan florecer las potencialidades infantiles. Ahí tenemos una concatenación necesaria entre el individuo y el medio.

Lo individual es la existencia misma, el individuo considerado físicamente y con los rasgos de la personalidad que va formando. Es el ser único, con sus nombres y apellidos.

Pero el ser humano, en el momento en que viene a la vida depende necesariamente de los demás. La Naturaleza lo ha hecho indefenso no sólo en el momento de nacer sino durante un periodo más o menos largo. En este sentido es el más desvalido de los seres vivos. Abandonado a sí mismo, moriría. Sin embargo, su potencial es de tal magnitud que puede alcanzar metas muy elevadas, a condición de que el medio le favorezca.

* En: Patricio Redondo y la técnica Freinet. México. SEP/Diana, 1981, p. 172-177.

El medio en el que se desenvuelve el niño depende de una situación creada históricamente por la sociedad, por los adultos. Hay una interdependencia entre el individuo y las circunstancias que le rodean. Dicho en otras palabras, el individuo existe en virtud de un condicionamiento social, colectivo, que proporciona los elementos imprescindibles para su vida material y para su desarrollo. Así, la colectividad es la garantía de la existencia individual.

Fuera de ella el individuo no se desarrollaría en condiciones humanas.

De ahí se origina el carácter social del hombre, que en su rasgo principal. Carácter que aparece bien definido con el surgimiento del trabajo, que distingue al hombre del reino animal y de hecho determina la condición misma de la existencia humana.

Por eso, en el centro de cualquier sistema pedagógico racionalmente considerado hay que situar la actividad, es decir, *el trabajo*, en primer lugar, y luego, *la colectividad y el individuo*.

Es muy importante tener en cuenta estos tres factores en cada momento y en cualquier circunstancia, precisamente en este orden: trabajo, colectividad e individuo.

Una escuela es un lugar de trabajo. Hay que afirmar este punto de vista, con toda profundidad, para que se entienda bien. En la escuela deben realizarse tareas productivas, ya que como elemento positivo de educación, el trabajo siempre debe tener como finalidad la creación de valores materiales. El estudio mismo debe llevar a la representación concreta de ideas, pensamientos, proyectos y actividades múltiples que se materializan en resultados tangibles. De ahí los cuadernos, lo mismo los que tienen un carácter personal, manuscritos, que los cuadernos impresos; de ahí las múltiples realizaciones de la vida escolar.

El trabajo debe ser productivo en bienes de todo tipo, materiales y espirituales. Para eso se necesitan un buen equipo técnico y una organización adecuada para el estudio agradable.

No hay contradicción alguna entre el juego, que es una necesidad vital para el niño, y su entrega a una labor que

persigue fines productivos, que es el trabajo. Los niños comprenden muy pronto la diferencia. Lo importante es lograr que el trabajo se realice en el espíritu del juego, o sea decir, con placer, con interés y con dedicación totales.

[...]

El trabajo supone cooperación. En la jornada de trabajo escolar hay momentos de actividad en cooperación y momentos en que la tarea es individual. Los hay en que se conjugan simultáneamente los dos aspectos. Así, el texto libre que el niño presenta es fruto de un esfuerzo predominantemente individual, pero la discusión del mismo y las correcciones que se hacen son el resultado de una labor colectiva.

La composición en la imprenta es una tarea que se realiza individualmente en la parte en que cada niño introduce los tipos en los componedores, para formar las líneas; pero esta tarea se realiza en equipo. El proceso de ajuste, rectificación, impresión y elaboración del cuaderno es de carácter colectivo; necesita la cooperación.

Colectivos son también la correspondencia interescolar y los intercambios, pero, al mismo tiempo participan de la actividad individual de cada uno de los alumnos que se interesan en los envíos.

Lo individual y lo colectivo se entrelazan continuamente. Como en la vida, en la familia y en el hogar. Igual sucede en la fábrica, en el campo, en los centros de producción, en el deporte y en todo tipo de actividades; siempre nos encontramos con el esfuerzo individual vinculado a algún tipo de relación colectiva. Por eso es necesario entender esta realidad. El individuo aislado, solo, sin relación con los demás, es incomprensible en un plano de vida humana. El individuo depende siempre de la colectividad, en alguna forma; lo cual no quiere decir que quede absorbido por ella, como pieza de una máquina. El individuo ha de tener su propia personalidad bien diferenciada, sin que entre en contradicción con los demás, si no que sepa adoptar una actitud de colaboración. Esta es una tarea educativa por excelencia.

Por su parte, la colectividad necesita integrarse de individuos bien formados, sanos espiritual y físicamente, capaces de aportar sus iniciativas, sus capacidades y conocimientos al esfuerzo común. De ahí el énfasis en el desarrollo individual y la cooperación armónica, de que habla Freinet, como fundamento de la personalidad. El ser humano se debe ver como un ser libre, capaz de actuar con responsabilidad, poniendo lo mejor de su vida al servicio de los intereses colectivos, a los que se siente integrado.

En ello ocupa un papel primordial la comunicación entre maestro y alumnos, entre compañeros, entre la escuela y el hogar; entre maestros, intercambio de opiniones entre todos. Esta es una gran demanda de la sociedad de nuestro tiempo, que necesita expresión y comprensión, es decir, comunicación.

Una de las funciones más importantes de la escuela es la de reunir voluntades y lograr la mayor comprensión posible; esto es, romper los obstáculos que separan a los seres humanos.

Fuera de la individualidad de cada uno existe una realidad que va más allá de la casa, la familia, la población y el país mismo. Está la vida con el caudal infinito de creaciones, que hay que conocer y asimilar. La escuela debe lograr que la vida penetre con toda su fuerza en el ser de cada uno. A esto contribuyen las técnicas que practican los seguidores de Freinet.

Hasta ahora, la escuela se ha desenvuelto, por lo general, encerrada entre las cuatro paredes de los salones de clase: programas impuestos de un modo formal, tareas burocráticas, mecánicas, aburridas, lecciones aprendidas de memoria, etc. Con la técnica Freinet se abren posibilidades múltiples; los programas se vinculan a la vida, se hacen dinámicos, adecuados al ser de cada niño; las tareas surgen de la disposición de los medios y de las necesidades creadas por la misma vida de relación, de comunicación y de comprensión humanas.

La escuela rompe las cuatro paredes, por así decir, y se mezcla con los acontecimientos locales, regionales, del país, del Continente y del mundo entero. A su vez recibe las influencias del mundo exterior. Este es el gran sentido de la cooperación y de la comunicación. Así las perspectivas se amplían.

La Cooperación como Pedagogía

Aldo Pettini*

¿Freinet?, tipografía, texto libre, correspondencia, fichero... y poco más. Quien se aproxima a Freinet queda sorprendido por las técnicas con las que se tiende a identificarlo. Sucede a menudo que tal identificación, casi siempre acrítica y mecánica, impide una comprensión de la auténtica aportación de Freinet, del significado profundo del mensaje que, [...] intentó difundir durante toda su vida. Al mismo tiempo se corre el peligro de convertirlo en un "método" con unos materiales patentados, como sucede, por ejemplo, con M. Montessori. Sin embargo, Freinet sigue desde el principio una dirección distinta que lo condujo a rechazar el término "método"; prefiere el de "técnicas" para llegar pronto a la expresión "pedagogía popular", que equivale a "pedagogía Freinet".

La educación no puede realizarse con discursos vagos y genéricos. Para educar debemos emplear los instrumentos materiales y conceptuales -las técnicas- que posibiliten esa actividad educativa.[...] La realidad cambia cada día y, si el educador es responsable, cambia también las técnicas. Las técnicas Freinet se adaptan al paso del tiempo. Por eso la pedagogía Freinet es tan diferente de las que se definen como un conjunto de "verdades" definidas. Su actitud se caracteriza por el antidogmatismo, por un "laicismo pedagógico" entendido como investigación perenne, bajo el espíritu del "tanteo experimental" que es uno de los fundamentos de su pedagogía.

[...]

* En: Aldo Pettini. "La cooperación como pedagogía". Rev. Cuadernos de Pedagogía No. 54. Barcelona, 1979, p. 13-14

No debe olvidarse que las técnicas no son instrumentos para la realización de unos "valores" que están separados o enfrentados a aquellas; esa era la interpretación de una concepción dogmática. Las técnicas son los propios valores en su concreta realización, no pueden concebirse como meros instrumentos que se dirigen a unos fines externos. Freinet siempre ha rechazado esa concepción oponiendo la otra distinta; la técnica se convierte en "técnica de vida" y asume un significado muy distinto del meramente instrumental.

La cooperación, esencia de las técnicas Freinet

Pero de entre las técnicas Freinet, ¿cuál es la más importante? La respuesta más "freinetiana" a esa pregunta es esta: la cooperación. En efecto, la cooperación caracteriza de modo definitivo toda la actividad de Freinet; en primer lugar, una cooperación a nivel de adultos: la CEL, el ICEM y la FIMEM* son organismos cooperativos mediante los que los educadores superan el aislamiento y (a través de la prensa, los "stages", los congresos nacionales o locales...) pueden compartir experiencias, discutir y modificar sus propias estructuras cooperativas, haciendo avanzar sus ideas y renovando las técnicas según las necesidades que se les planteen.

Esa experiencia del mundo adulto encuentra un inmediato reflejo en el infantil. Así la cooperación constituye un elemento fundamental en la puesta a punto del texto libre; en el trabajo de grupo, que arranca del uso de la tipografía; en ese momento extraordinario que es la correspondencia interescolar... Puede afirmarse que para averiguar si se hace un uso legítimo de las técnicas Freinet basta con observar si realizan o no formas válidas de cooperación; ese es el indicador más adecuado, mejor que la consecución de algunos resultados externos, aparentes.

[...]

* Cooperativa de la Enseñanza Laica; Instituto Cooperativo de Escuela Moderna y Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna, respectivamente. (Nota del editor).

De los Dichos de Mateo

*Celestín Freinet**

*¡No soltéis nunca la manos...
...antes de tocar con los pies!*

Es la gran ley psicológica del tanteo experimental. Es permanente y universal como la necesidad superior de conservar y defender la vida. No se le ocurrirá a nadie el lanzarse de lo alto de una pared para ver como se aplasta abajo sobre la tierra dura. Y los audaces, a veces, se muestran temerarios sólo porque no miden en su justo valor la profundidad del precipicio. Esperan poder agarrarse con las manos el tiempo suficiente para rebotar sobre las piernas al caer. Si se equivocan, catástrofe.

La misma ley es válida en pedagogía. No abandonéis un método de trabajo más que cuando hayáis encontrado otro mejor al que agarraros. Haréis como el excursionista que quiere avanzar y subir, ciertamente, ya que el destino humano es el de partir a la conquista de un trozo de cielo azul que os tiente por encima de las montañas. Seguiréis los caminos trazados el mayor tiempo posible, mientras conduzcan a la dirección deseada; os pararéis para dormir y revituallaros en los refugios acogedores, instalados hace cien años por los audaces como vosotros que abrieron el camino. Después os marcharéis de allí, bien equipados, con un guía, para afrontar la invicta montaña.

Pero entonces iréis lenta y metódicamente, sin aventurar un paso más que cuando el lugar para poner el pie está tallado en la roca; no lanzándoos sobre un nevero más que cuando

* En: Celestín Freinet. *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Prólogo. Barcelona, Laia, 1979, p. 26-29, 62-63 y 77. [Título del editor]

permanecen en la orilla segura los demás miembros de la cordada, dispuestos a agarrarse y retroceder si cometéis una imprudencia o dais un paso en falso.

Cebadores y educadores

Compadezco a los criadores -a los que hoy se llama cebadores- y a sus animales encerrados en los establos de los que no salen más que para ir al matadero.

¡Pero si no sufren! Su comedero está siempre lleno en abundancia de una cantidad imponente de hierba y de heno. ¡Ya que hace falta cantidad, ¿no?, para llenar la barriga!

Si algunos animales, no domesticados del todo, refunfuñan al tragar su parte, se la cubrirá con sal o con hogazas... ¡Tendrán que comer lo que se les da! ¡No son ellos quienes deben escoger, qué diablos!

Si la digestión es difícil, la ciencia indicará un producto maravilloso que, diluido en el agua, evitará cualquier molestia. Y, a fe mía, los animales dan mucha leche; sólo que al cabo de tres años languidecen y mueren agotados.

Yo no tengo ninguna de estas preocupaciones. Llevo a mis animales a los pastos más ricos. Tienen hambre, lo cual es natural; escogen, lo que también es natural. Adquieren un pelaje brillante y buena grasa, lo que es, asimismo, normal. Me basta con garantizarles pasto y seguridad.

Compadezco a los educadores que no son más que cebadores y que tienen la pretensión de tratar metódica y científicamente a sus alumnos encerrados en unas salas en las que, afortunadamente, sólo permanecen unas horas por día.

Su gran preocupación es hacerles tragar la masa de conocimientos que han de llenar unas cabezas obstruidas hasta la indigestión y la náusea. Su arte consiste en el rebozado y el acondicionamiento y también en la medicación susceptible de volver asimilables las nociones ingeridas.

Guardad en vuestros alumnos el apetito natural. Dejadles escoger su alimento en el medio rico y favorable que vosotros les prepararéis. Entonces seréis educadores.

La historia del caballo que no tiene sed

El joven ciudadano quería ser útil en la granja donde se albergaba:

-Antes de llevar el caballo a los campos -se dijo- voy a darle de beber. Será ganar tiempo. Estaremos tranquilos durante todo el día.

Pero, ¡a ver! ¿Es el caballo quien manda, ahora? ¿Cómo? ¡Se niega a ir por el lado del abrevadero y no tiene ojos ni deseos más que para el campo de alfalfa cercano! ¿Desde cuándo mandan los animales?

-¡Vendrás a beber, te digo!

Y el campesino novato tira de la brida, después va por detrás y golpea a brazo partido. ¡Al fin! El animal avanza. Está junto al abrevadero...

-Tal vez tiene miedo... ¿Y si le acariciara?... Ves, el agua está clara. Mójate la nariz. ¡Cómo! ¿No bebes? ¡Toma!

Y el hombre hunde bruscamente la nariz del caballo en el agua del abrevadero.

-¡Vas a beber esta vez!

El animal resopla y respira pero no bebe.

El campesino llega, irónico.

-¡Ah! ¿Crees que es así como se trata a un caballo? Es menos tonto que un hombre, ¿sabes? No tiene sed... Lo matarías pero no le harías beber. Tal vez lo simule; pero el agua que haya tragado te la vomitará. ¡Trabajo perdido, viejo!...

-¿Qué hacer, entonces?

-Bien se ve que no eres campesino. No has comprendido que el caballo no tiene sed a estas horas de la mañana, sino que necesita alfalfa fresca en abundancia. Deja que se sacie de alfalfa. Después tendrá sed y lo verás galopar hacia el abrevadero. No esperará a que le des permiso. Te aconsejo, incluso, que no te pongas demasiado por medio... Y cuando haya bebido podrás tirar del ronzal.

Uno se equivoca siempre cuando pretende cambiar el orden de las cosas y hacer beber a quien no tiene sed...

Educadores, estáis en una encrucijada. No os obstinéis en una «pedagogía del caballo que no tiene sed». Id intrépida y prudentemente hacia la «pedagogía del caballo que galopa hacia la alfalfa y el abrevadero».

***El caballo no tiene sed:
¡Pues cambiad el agua del estanque!***

Hemos olvidado un capítulo en la historia del caballo que no tiene sed.

En el mismo momento en que el joven granjero hundía en el agua del estanque el hocico del caballo-que-no-tiene-sed y que, ¡brrrr!, el resoplido obstinado del animal salpicaba el agua como una cascada alrededor de la fuente, aparece un hombre que declara sentenciosamente:

-¡Pues cambiad el contenido del estanque!

Lo cual se hace inmediatamente, pues era necesario -orden de las autoridades- hacer beber a aquel caballo-que-no-tiene-sed.

Trabajo perdido. El caballo no tiene sed ni de agua turbia ni de agua clara. ¡No... tenía... sed! Y lo demostró arrancando el ronzal de las manos del joven granjero y saliendo al trote hacia el campo de alfalfa.

De lo cual se deduce que el problema esencial de nuestra educación sigue siendo, no como querían hacernos creer hoy, el «contenido» de la enseñanza, sino la preocupación esencial que debemos sentir, esto es, provocar la sed en el niño.

¿La calidad del contenido es entonces indiferente?

Sólo es indiferente para los alumnos que han sido educados en al antigua escuela para beber sin sed cualquier brebaje. Hemos acostumbrado a los nuestros a considerar sospechosa, al principio, toda bebida, a probarla y a comprobarla, a construir por ellos mismos su propio criterio y a exigir por todas partes una verdad que no está en las palabras, sino en la conciencia de las justas relaciones entre los hechos, los individuos y los acontecimientos.

No preparamos a los hombres que aceptarán pasivamente un contenido -ortodoxo o no- sino a los ciudadanos que, el día de mañana, sabrán abordar la vida con eficiencia y

heroísmo y que podrán exigir que corra en el estanque el agua clara y pura de la verdad.

Provocar la sed en el niño

¿Habéis visto a las madres que tratan de hacer comer a sus hijos? Esperan, con la cuchara en la mano, que el paciente entreabra la boca todavía llena para meter en ella la ración de papilla... ¡Otra más para papá! ¡Otra para el gato!...

Al final se desborda. El niño escupe su comida, cuando no le produce una indigestión.

Poned a este niño en un ambiente vivo, si es posible comunitario, con la posibilidad de entregarse a las actividades propias de su naturaleza. Se presenta entonces a las comidas, o antes de las comidas, hambriento. El problema de la alimentación cambia de sentido y de carácter. Ya no teneis necesidad de hacer tragar precipitadamente una papilla rehusada de antemano, sino proporcionar solamente los materiales suficientes y válidos. Los procesos de deglución y de digestión ya no os incumben.

¿Verdad que no se hace beber al caballo que no tiene sed?

Pero cuando haya comido hasta saciarse, o arrastrado el pesado arado, volverá por sí mismo al estanque familiar y, entonces, podréis tirar del ronzal, gritar o pegar... el caballo beberá hasta no tener ya sed, despues se marchará calmado.

A menos que la obligación a que le habéis sometido, de beber en esta fuente, y los golpes que le habéis dado no hayan creado una especie de asco fisiológico hacia la fuente y que el caballo rehúse en adelante beber el agua que le ofrecéis y prefiera buscar en otras partes, libremente, el charco que le saciará.

Si vuestro hijo no tiene sed de conocimientos, si no le apetece en absoluto el trabajo que le presentáis, será también una pérdida de tiempo «entonarle» al oído las demostraciones más elocuentes. Es como si le hablarais a un sordo. Podéis adular, acariciar, prometer o golpear, el caballo no tiene sed. Desconfiad: con vuestra insistencia o vuestra brutal autoridad corréis el riesgo de suscitar en vuestros alumnos una especie

de asco fisiológico hacia el alimento intelectual y tal vez taponéis para siempre los caminos reales que conducen a las profundidades fecundas del ser.

Provocad la sed por cualquier cauce. Restableced los circuitos. Suscitad una llamada desde el interior hacia el alimento deseado. Entonces, los ojos se animarán, las bocas se abrirán, los músculos se agitarán. Hay aspiración y no atonía o repulsión. Las adquisiciones se hacen en adelante sin intervención anormal por vuestra parte, a un ritmo que no tiene una medida común con las normas clásicas de la Escuela.

Todo método que pretenda hacer beber al caballo que no tiene sed es lamentable. Todo método que abra el apetito de saber y aguce la poderosa necesidad de trabajo es bueno.

II Acercamiento a las técnicas Freinet

Métodos naturales y métodos tradicionales

Celestín Freinet *

Hay entre los Métodos tradicionales y nuestros Métodos naturales una diferencia fundamental de principio, sin la comprensión de la cual todas las apreciaciones serán siempre injustas y erróneas: los métodos tradicionales son específicamente escolares, creados, experimentados y más o menos preparados para un medio escolar que tiene sus fines, sus modos de vida y de trabajo, su moral y sus leyes, diferentes de los fines, de los modos de vida y de trabajo del medio no escolar y que llamaremos medio vivo.

No criticamos de antemano estos métodos, ni a quienes los practican en el marco particular de este medio escolar, y tampoco aseguraremos que nuestros métodos naturales se acomodarían mejor a este marco, y con mucho más éxito.

Es la existencia misma de este medio escolar tal como es lo que juzgamos irracional, retrasado, peligrosamente desfasado con relación al medio social y vivo contemporáneo e impotente, por este hecho, para facilitar y preparar la educación bien comprendida que formará en el niño el hombre de mañana, consciente de sus derechos, pero capaz también de cumplir sus deberes en el mundo que ha de construir y dominar.

Decimos y probarlo sería fácil:

-Que la Escuela tradicional enseña una moral verbal sin influencia alguna sobre el comportamiento de los niños y que sólo apunta a consolidar y a justificar las prácticas escolares de obediencia pasiva y de instrucción dogmática.

* En: Celestín Freinet. *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona, Fontanella, 1979, p. 37-43

Superando este marco escolar, hemós de avanzar audazmente hacia una forma práctica y constructiva de la enseñanza moral a través de la cooperación bajo todas sus formas, a través de la organización normal del trabajo y del establecimiento de relaciones más humanas entre maestros y alumnos en un medio pedagógicamente favorable.

Es la propia forma -social y humana- de la Escuela lo que hemos de reconsiderar.

-Que la Escuela tradicional emplea técnicas de redacción, de cálculo, de dibujo o de música que aparecen como mecanismos minuciosamente montados para funcionar en un medio escolar, pero que no tienen ninguna relación con la conducta de los individuos y las exigencias sociales en un medio no escolar.

De ello resulta una falsa cultura que jamás se integra en la vida de los hombres y que por ello constituye un error social y una falsa maniobra humana.

Lo que pretendemos realizar es esta integración de las técnicas en la vida, la supresión de este hiato entre la Escuela y el medio.

-Que la Escuela tradicional enseña una clase de historia que constituye el error pedagógico más grande de nuestro siglo, y que queremos sustituir por una historia viva, a la medida de los niños, una historia humana y útil.

-Que la Escuela tradicional, esencialmente autocrática, no prepara al niño para desempeñar su papel de ciudadano activo de una sociedad democrática.

Éste creemos que es, objetiva e irrefutablemente planteado, el problema pedagógico, social y cultural para el que aportamos soluciones que ya han sido sometidas a pruebas.

Si creéis que las críticas anteriores son falsas o exageradas, si pensáis que la Escuela cumple normalmente con su papel en nuestra sociedad de 1956, que los niños no sólo son instruidos sino educados como desean; si están persuadidos -contra toda evidencia- de que los métodos que emplean preparan al niño para abordar la vida con un máximo de eficiencia, entonces, quédense con la tradición. Nuestros

métodos naturales trastornarían inútilmente sus costumbres y su tranquilidad.

Pero si se dan cuenta de que la Escuela funciona, todavía en 1956, según los principios y la atmósfera de la Escuela de principios de siglo, si comprenden que, todavía menos que los organismos industriales o comerciales, no puede ser anacrónica y que, por lo tanto, hay que efectuar las reformas indispensables, entonces sacarán partido de los resultados de nuestra amplia experiencia colectiva, y abordarán con un espíritu crítico y dialéctico el grave problema de nuestra pedagogía popular, laica y democrática.

Una reconsideración fundamental de una Escuela que nos ha marcado durante mucho tiempo y que se tiene tendencia a aceptar como un estado de hecho, constituye, nos damos cuenta, una inmensa empresa. Por ello no nos extrañarán las numerosas preguntas y objeciones que tal vez preocupan a quienes dudan. Consagraremos esta primera parte de nuestro trabajo a responderles.

¿Qué es un método natural?

Si preguntan a una madre, sea catedrático o mujer de letras, o incluso profesora de gramática o de fonética, según qué método ha enseñado a hablar a su hijo, os mirará extrañada. ¡Como si pudiera haber dos formas de enseñar la lengua a un niño! ¡Como si pudiera, incluso, existir una forma de enseñar la lengua! El niño sólo tiene una forma de aprender a hablar según el único proceso natural y general de ensayo experimental que hemos definido en nuestro libro *Essai de psychologie sensible appliquée a l'éducation*.¹

El niño emite un grito más o menos accidental, más o menos diferenciado. Se da cuenta, de una forma más intuitiva que formal, de que este grito tiene un determinado poder sobre el medio.

Es este grito, lentamente modulado por la experiencia, luego articulado, el que se convertirá en lenguaje. ¿Bajo qué

¹ C. FREINET. *La psicología sensitiva y la educación*, Buenos Aires, Troquel, 1969.

móviles, bajo qué normas se realizará esta evolución, se llevará a cabo esta conquista?

Resumimos aquí este proceso, que por otra parte no es particular de la adquisición del lenguaje:

a) El ser humano está, en todas sus facetas, animado por un principio de vida que le empuja a subir sin cesar, a crecer, a perfeccionarse, a procurarse mecanismos y herramientas, a fin de adquirir un máximo de dominio sobre el medio que le rodea.

Si no existiera esta necesidad, todas nuestras solicitudes, todos nuestros inventos pedagógicos serían profundamente inoperantes, como lo son las tentativas, no obstante pacientes y metódicas, de educación de los monos.

b) El individuo experimenta una especie de necesidad, no sólo psicológica sino funcional, de poner de acuerdo sus actos, sus gestos, sus gritos con los de los individuos que le rodean. Todo desacuerdo, toda desarmonía es experimentada como una desintegración, causa de sufrimiento.

Sería insuficiente hablar, llegado el caso, de imitación. Es más profundo, más orgánico y más imperativo; es un gesto que suscita un gesto parecido, como una vibración que se transmite con una misma longitud de onda; es un ritmo que sacude los músculos de una forma similar, un grito que llama a un grito idéntico.

En virtud de esta ley de resonancia, es natural que el niño que quiere crecer en capacidad se esfuerce en poner sus gestos y sus gritos al unísono con el comportamiento y las palabras de su medio ambiente.

c) *¿Cómo se realiza esta conquista?* No existe otro proceso más que el *tanteo experimental*, y la propia ciencia no es más que el resultado.

En su esfuerzo natural para poner sus gritos al unísono con los gritos del ambiente, el niño ensaya sucesivamente todas las posibilidades fisiológicas y técnicas, todas las combinaciones que permite su organismo: movimiento de la lengua y de los labios, acción de los dientes, inspiración y expiración. Retiene, para repetirlos y utilizarlos, los ensayos que han

surtido efecto y que, por la repetición sistemática, se fijan en reglas de vida más o menos indelebles.

Así llega, en un tiempo récord, a la imitación perfecta de los sonidos diversos que oye. Este resultado se obtiene después de una serie más o menos larga de experiencias, pero el individuo -adulto o niño- no ahorra esfuerzos cuando está comprometida toda su vida.

Y la prueba de que no hay más que ensayo y no construcción lógica, es que:

- el niño no llegará a imitar perfectamente una lengua si la oye imperfectamente, si como consecuencia de algún defecto orgánico, por ejemplo, su oído deficiente no percibe ciertas inflexiones, o si, oyendo perfectamente, la gama de experiencias que le son posibles se ve alterada por una debilidad congénita o accidental;

- el niño imita igualmente los defectos que las cualidades. Se pone simplemente al unísono con la expresión ambiental. De ahí la persistencia de los acentos, de los idiomas locales, así como de ciertas pronunciaciones defectuosas comunes a una familia o un grupo.

d) El proceso de *tanteo experimental* no es forzosamente más largo que las pretendidas construcciones lógicas.

Este proceso puede, por otra parte, perfeccionarse y acelerarse. Un medio "que ayuda", que presenta modelos lo más perfectos posibles, que facilita y motiva una permanente experiencia personal, que orienta la repetición y la sistematización de los logros al disminuir las falsas maniobras y los riesgos de error, sin duda alguna es decisivo en esta aceleración.

El educador cometería un error fatal si creyera que tiene que descuidar la generalidad de este proceso para sustituirlo por un método artificial, aparentemente lógico y científico, que pretendería evilar y suprimir este ensayo considerado superfluo. ¿Por qué, dirá, dejar al niño retrasarse en una infinidad de gestos mal coordinados, a un avanzar rastreando o a gatas, a largas maniobras mal dirigidas a lo largo de los muebles o de una silla a la otra para llegar por fin a este dominio que es el único que importa: la marcha regular, la

carrera o el salto? ¿No bastaría descomponer científicamente los gestos, los movimientos, las contracciones o el relajamiento de los músculos, para realizar una educación racional del andar que ahorrarían a los aprendices sus laboriosos intentos?

Y sin embargo, este razonamiento al parecer simple, lógico e ineluctable, no ha sido aplicado todavía ni al aprendizaje del andar ni al del lenguaje, o, si lo ha sido, hay que creer que el fracaso ha sido demasiado patente para que prosiga la experiencia. Ya sea científico o no, es un hecho cierto y general, íbamos a decir universal: todos los niños del mundo, comprendidos los hijos de los maestros y profesores, aprenden a andar y hablar según un método natural que no conoce jamás el fracaso, incluso en los medios más desfavorables para la educación. Todos los niños del mundo, excepto los que padecen una tara fisiológica, aprenden a andar y a hablar naturalmente, con un máximo de eficiencia y sin tener jamás ese sentimiento de fatiga o de duda ante la tarea a desempeñar, que es uno de los defectos mayores de la Escuela. Esto se produce naturalmente, de la misma forma que salen los dientes o que aparece la barba.

No hay razón mayor para que no pueda hacerse, por el mismo proceso, con igual naturalidad y sin el menor esfuerzo anormal, sin deberes y sin lecciones, el aprendizaje de todas las disciplinas que forman parte de la cultura.

Si, pero -objectarán todos aquellos marcados por la teorías escolares tradicionales- este proceso natural, evidente para el andar y el lenguaje, no lo es forzosamente para la adquisición de disciplinas más intelectuales de las que tiene la responsabilidad la Escuela. Andar y hablar son una cosa. Escribir, redactar, filosofar, resolver problemas, dibujar y pintar son harina de otro costal.

Si fuera posible una generalización de los métodos naturales de este tipo -dirán incluso algunos realistas-, no se habrían perdido desde hace cien años en métodos imperfectos e inoperantes que habríamos podido ahorrarnos. Y la mamá profesora que olvida su ciencia pedagógica cuando se trata de dejar hablar y andar a sus hijos, no tomará el camino inverso en la Escuela, para adquisiciones que son de la misma

naturaleza y qué deberían acomodarse por lo mismo a idénticos procesos.

Estos razonamientos se formulan sin convicción, sin que nadie haya intentado jamás una explicación. Basta la ley de la rutina.

Pues, si lograr el seguro equilibrio en el andar puede aparecer, en efecto, como una adquisición puramente mecánica y técnica, no sabríamos subestimar, por otra parte, el aspecto intelectual del lenguaje. Ajustar los movimientos sutiles de la lengua y los labios a la expresión de un pensamiento impalpable es por lo menos tan "intelectual" como habitar la mano a trazar sobre una hoja los signos que no son más que la transcripción material de un pensamiento expresado por el lenguaje. Sería, pues inconcebible que el método natural que triunfa en el cien por cien por lo que respecta a la adquisición del lenguaje no presente la misma segura eficiencia cuando se trata de la escritura y de la lectura, que no son más que una segunda etapa del mismo.

Y si este método natural es válido para la escritura y el lenguaje, ¿por qué no había de serlo para las otras disciplinas escolares?

No creemos que ningún razonamiento "científico" pueda argumentar contra esta certeza, y no es precisamente el hecho de que el método tradicional escolar se haya generalizado en todos los grados de todas las Escuelas del mundo lo que nos ha de hacer dudar en al reconsideración emprendida. El innovador no sería innovador si no tuviera en contra de él en principio la unanimidad de aquellos a quienes no ha iluminado todavía la experiencia emprendida.

El nuevo método natural

Celestín Freinet*

A. Nuevos principios

1 El niño aprende indefectiblemente a andar, salvo en el caso de taras fisiológicas graves, sin teorías ni lecciones, sino desplazándose, entrenándose, andando a cuatro patas, después sobre los pies y apoyándose, y finalmente a dos piernas.

De igual modo, no aprende a usar la lectura y la escritura estudiando el cómo, sino dibujando, escribiendo y expresándose.

El proceso normal no es tal como lo concibe la Escuela tradicional -lectura, escritura, traducción gráfica del pensamiento-, sino traducción del pensamiento primero mediante la palabra y el dibujo, después a través de la escritura, y finalmente por medio del reconocimiento de las palabras y las frases hasta la comprensión del pensamiento que encierran, reconocimiento que constituye la lectura propiamente dicha.

2. Los progresos en este nuevo camino se hacen, no según los principios más o menos racionales, sino a través de un lento tanteo experimental, de la repetición automática de intentos logrados, según un principio de progreso y economía, de audacia y prudencia, mediante una constante referencia a los modelos adultos, que el individuo intenta imitar instintivamente con la mayor perfección posible.

3. Pero este tanteo experimental supone la permanencia de un motor íntimo que, en el primer grado, es la necesidad de perfección y de potencia del niño; en el estadio siguiente la motivación se obtiene por medio de técnicas apropiadas de la noción de correspondencia, que es la razón de ser inicial de la escritura y la lectura.

* En: Celestín Freinet. *El método natural de lectura*. Barcelona, Laia, 1981, p. 137-156.

4. Este tanteo experimental que domina nuestra comportamiento pedagógico supone:

- una intensidad de vida al máximo en una escuela integrada en el medio ambiente;
- un material nuevo que permita el trabajo del niño en los diversos estadios de su evolución;
- modelos lo más perfectos posibles en los diferentes géneros de actividad: palabra, escritura, lectura, música, dibujo, comportamiento general;
- la actitud esencial coadyuvante del ambiente, familiar primero, y sobre todo, en lo que respecta a nosotros educativo.

5. Las reglas de gramática y de sintaxis no tienen ninguna utilidad en este primer grado escolar (y si no son útiles, son nocivas, sobre todo si comportan una coacción). Las reglas, en su forma abstracta y muerta, no se enseñan desde el exterior. Se aprenden usándolas, impregnándose de ellas y únicamente así. Se les utiliza antes de conocerlas. Incluso en los grados siguientes, no son sino el resultado de la experiencia efectiva.

Los procesos escolares parten ostentadamente del intelecto, de la teoría, de la ciencia abstracta, y van hacia la práctica más o menos adaptada al comportamiento. Paso profundamente anormal. El nuevo método natural parte de la vida normal, natural y compleja, hacia la diferenciación, la comparación, la exploración y la ley.

Este restablecimiento será una de las grandes victorias de nuestra pedagogía popular.

B. Materia y Técnica

[...]

1. Nuestro método natural de escritura-lectura es esencialmente un método de vida.

Igual que el niño aprende a hablar mejor cuanto más le ayuda todo -organismo fisiológico-, cuando todo concurre a asegurarle una mayor vitalidad en función de una exaltación permanente de su potencia, así él superará el proceso descrito con tanta mayor rapidez y seguridad cuanto más se beneficie

de una vida poderosa y rica, equilibrada y ayudada por el medio ambiente.

Insistimos en este elemento de la vitalidad, porque los métodos tradicionales de adquisición pasiva desplazan el verdadero problema, reduciéndolo con demasiada frecuencia a un formalismo objetivo, aparentemente científico, que frena la vida en lugar de exaltarla y explotarla en vistas a las adquisiciones esenciales.

Cuanto más equilibrados y vivos sean nuestros niños -fisiológica y psicológicamente- tanto más rico habrá sido y será el tanteo experimental al que se entregan en la familia, en la naturaleza, en el medio social y escolar; cuanto más hayamos sabido organizar alrededor de su actividad vital un conjunto de circunstancias que permitan y ayuden ese tanteo experimental, más expedito y seguro será el dominio del lenguaje -por experiencia del tanteo- y más rápido el dominio de la escritura y de la lectura por el tanteo experimental natural.

¡Vamos a escribir: la velocidad de adquisición de estas técnicas está en función de la riqueza del lenguaje del niño. Pero no es suficiente, y sería constreñir peligrosamente los datos de esta evolución, ya que puede darse una cierta vivacidad de lenguaje, una riqueza ilusoria de palabras que son accidentales o la consecuencia de ejemplos maléficos que han hipertrofiado una función hasta separarla de la misma vida del individuo, de la que debería ser el reflejo y el motor.

A esta riqueza ilusoria puede muy bien no corresponder una evolución normal del proceso de escritura y de lectura, si este proceso no se beneficia de los mismos estímulos y no participa de los mismos errores. Por esta razón diremos que la adquisición natural de la escritura y de la lectura está en función de la riqueza de vida del individuo, de su equilibrio específico, del máximo equilibrio entre el ser y su ambiente, de la actitud y de las posibilidades que le ofrece ese ambiente.

Exaltemos, organicemos, armonicemos esta vida desde la primera infancia, y facilitaremos al mismo tiempo la adquisición de nuestras técnicas de escritura y de lectura.

Esto nos lleva:

- a aconsejar al maestro a que actúe socialmente para mejorar la situación material, moral y psíquica de los niños en la familia;
- a promover la creación y organización de jardines y rincones para la infancia, tal como hemos preconizado en otros trabajos; a transformar el máximo posible nuestras escuelas maternas y parvularios en medios vivientes, con una vida rica y compleja, de acuerdo con los consejos técnicos que ya hemos dado en otra parte.

2. El lenguaje no es de ninguna manera la etapa intermedia indispensable en el proceso de relaciones entre el niño y el ambiente. Lejos de descuidar el lenguaje, la escuela debe contribuir a su desarrollo, guardándose, sin embargo, de orientarlo hacia una forma estrictamente escolástica que corre el peligro de separarse de la vida.

Es toda la vida -y no únicamente la vida escolar, sino la vida en toda su integridad, natural, social y sensible- la que debe ser complemento de la educación del lenguaje.

Esto supone también una nueva reorganización de la escuela, una concepción diferente del ambiente que constituye, de los medios que emplea, de las relaciones que tiene o que fomenta entre los individuos por un lado, y entre los individuos y el medio ambiente por otro.

Actualmente nuestras preocupaciones pedagógicas deben orientarse hacia esta readaptación.

3. No olvidaremos, sin embargo, que los padres y la sociedad esperan de la escuela una acción eficaz en el sentido de la especialización por una forma particular de la educación que es la adquisición de una cultura, y, en este primer grado, el dominio de las técnicas indispensables de escritura y lectura.

Aún conservando un máximo de riqueza vital, nuestra escuela se orientará, no obstante, hacia las actividades que permiten esta especialización. Para esto seguiremos el nuevo proceso revelado por la experiencia que acabamos de exponer.

4. Hacia la expresión y la comunicación por medio del dibujo.

Poned a disposición de los niños una pizarra, con tiza, naturalmente; dadles papel, lápices, preferentemente de co-

lores, pinceles y pinturas, y en forma espontánea el niño dibujará. Entendemos que debe empezar por el principio, pero por su principio, no por el nuestro. Ninguna lección, ninguna corrección, ninguna apreciación desagradable. Es necesario dar siempre al niño esta sensación indispensable de victoria, al menos provisional. Ayudémoslo únicamente a ejercitarse para dominar los movimientos de su mano y sus dedos, a comparar con los modelos dignos de ser imitados para que experimente continuamente esa necesidad vital de superarse y perfeccionarse: saquemos punta a los lápices, preparemos los colores, instalemos a los pequeños artistas, situémoslos ante paisajes sugestivos, mostrémosles láminas impresionantes, creemos una atmósfera de confianza en la que el niño se vea empujado a expresarse y a manifestarse.

Con todo, no nos conformaremos con dejarles hacer. Haremos como la mamá que sabe el momento -ni demasiado pronto ni demasiado tarde- de tender el dedo al niño que estaba a punto de fracasar y que conserva así todo el beneficio de su victoria, o que le ayuda a pronunciar las palabras que tienen dificultad en salir de una boca todavía torpe. Ayudar, ayudar, ayudar siempre, dejando al niño la impresión de que lo ha conseguido, de que ha franqueado una etapa y puede, por tanto, con toda confianza, aventurarse nuevamente. *Ayudar, ayudar, en lugar de corregir y sancionar.* Esta debería ser la recomendación general a inscribir en la portada de todos los tratados de pedagogía, a grabar en la entrada de las escuelas y sobre la mesa de los maestros.

El niño dibuja; si para hacerlo no nos necesita, tanto mejor. Si no, si nos damos cuenta de que se cansa y corre el peligro de fracasar, ayudémosle, ayudémosle.

Ayudemos al niño a dar forma a un dibujo, ya sea con un pequeño trazo o un imperceptible golpe de pincel, pero que quede englobado dentro de su trabajo, ayudémoslo a terminar y a embellecer una realización de la que se siente orgulloso. Atención, no obstante: no se trata de corregir, menos todavía de llevar la mano, pues el trazo que nosotros haríamos correría el peligro de romper la gracia de una obra en potencia; es

como si para que el niño aprendiera a hablar intentásemos abrirle los labios a la fuerza.

Dejemos que el alumno suba él mismo los escalones; ayudémosle únicamente en los casos difíciles para que logre su objetivo con un máximo de seguridad y rapidez.

He aquí, por último, dos medios de exaltar y satisfacer ese gusto del niño por el dibujo cultivando su necesidad de perfección, de expresión y de potencia.

Haceros de una multicopista con la que podáis reproducir, con sus colores esenciales, los dibujos más logrados y más expresivos. O bien comprad una que reproduzca sólo las líneas (con las sombras si es necesario) aunque no los colores. Tirad unas veinte o treinta copias del dibujo escogido.

Veréis primero la maravilla de los niños ante este prodigio: la reproducción instantánea y perfecta de una realización gráfica. Imaginad la emoción del joven autor, que ve así difundida y honrada su obra. Estos sentimientos, unidos a la alegría de la tirada a multicopista, serán por sí mismos una exaltación incomparable de esa necesidad de dibujar para crear, exteriorizarse, expresarse, entrar en contacto con el medio ambiente.

Y esto no es todo:

Cada niño tendrá una cubierta de anillas que será su verdadero libro, reemplazando así los viejos silabarios. Añadirá cada día un ejemplar del dibujo multicopiado, del suyo y del de sus compañeros. Pero antes habrá coloreado esta hoja multicopiada, apropiándose por así decirlo, y recreando la obra de otro así despersonalizada.

Otros ejemplares de estas mismas hojas, debidamente coloreados, formarán una exposición alrededor de la clase; otros serán enviados a los padres y aquellos con los que se mantenga correspondencia, de los que ahora vamos a hablar.

Estas actividades, hechas posibles debido a los nuevos medios que hemos puesto a disposición de las escuelas, constituyen eficaces estimulantes de esta necesidad que tiene el niño de crear, de poseer, de comunicar una obra que le es propia y que, en alguna forma, es expresión de su personalidad y de su naturaleza.

La escuela tradicional tenía sus alumnos, a quienes constantemente hacía sentir su imperfección y su impotencia, calificándola y castigándola. Lejos de cultivar tan peligrosamente los sentimientos de inferioridad, nosotros exaltamos el poder creador de los niños, les ayudamos a triunfar, a tomar conciencia de sus posibilidades. Contribuimos a que la vida venza y se supere.

Un nuevo medio más de exaltación: coged un trozo de linóleo y calcad el dibujo a reproducir. Con los medios que hemos preparado, y siguiendo nuestras indicaciones técnicas, grabad el dibujo, que tiraréis a tinta en la imprenta, con nuestro material especial. Este resultado es gráficamente superior al de la multicopista, sobre todo cuando la grabación obtenida de esta manera ha sido realizada con colores.

Para triunfar en todas estas técnicas, no es necesario estar especialmente dotado para el dibujo. Ciertamente que no es indiferente el que el educador posea cualidades artísticas que enriquezcan la ayuda que aporta a sus alumnos. Pero, aunque no se tengan estas cualidades artísticas, la posibilidad material de dibujar, la reproducción de esos dibujos y su difusión dan un alimento, una meta, un impulso a la actividad de los niños. Las metas buscadas serán infaliblemente conseguidas: el dibujo creador, y expresivo después, realizará plenamente su papel de preparación a la segunda fase de la escritura-lectura.

5. La escritura

La multicopia de los dibujos, su difusión, su envío regular a escuelas alejadas, las cartas que escribiremos a los correspondientes y que primero serán escritas exclusivamente por el educador, habiéndolas dictado los niños, copiándolas ellos después, todo esto empujará a los alumnos a la práctica de la escritura independiente del dibujo.

Ya hemos visto que los niños se interesan primero por los nombres propios y por los nombres familiares. Escribámoslos en la pizarra, en fichas, e imprimámoslos para que los alumnos puedan impregnarse de ellos, captarlos, copiarlos para dominar definitivamente el grafismo.

Para superar este estadio de la imitación y orientarnos hacia la expresión, al menos una vez al día hagamos transcripción manuscrita de los pensamientos, las palabras, los sentimientos, y de la expresión oral o mímica de los niños. En esta forma tendrán dentro de su espíritu, en los oídos y en su comportamiento, el significado íntimo de las palabras y las frases «dibujadas» en la pizarra. Tomarán conciencia de esta relación: pensamiento-grafismo. Y al mismo tiempo que se familiarizan con las formas esenciales de las nuevas palabras, se verán a su vez impelidos a expresarse mediante un procedimiento similar del que hemos visto su nacimiento y evolución.

Evitemos, sin embargo, el escribir por escribir, incluso cuando traducimos pensamientos infantiles, ya que el ejercicio podría degenerar rápidamente en deber. Hay que dar necesariamente una meta a esta transcripción y una meta natural que no puede ser más que la difusión, la extensión del pensamiento más allá de las paredes de la escuela, dándoles así una mayor utilidad que si quedase encerrado en el círculo restringido de la clase.

En este estadio no se puede pedir a los niños que tengan un cuaderno de textos que reemplace al libro. Todavía son poco diestros para escribir y copiar. Tienen conciencia de esta imperfección y no estarán satisfechos de su cuaderno, ya que no les saldrá bien.

El que les salga bien supone el empleo de la multcopista o, mejor, de la imprenta.

Entonces se realiza el milagro; el ciclo queda bien cerrado: el texto escrito en la pizarra que el niño comprende perfectamente como vehículo de expresión, es multicopiado, o compuesto e impreso después. Negro sobre blanco, es una página majestuosa que se ilustra, que se añade al libro de la vida -que se convierte así en rica colección personal-, que luego se difunde, en hojas separadas o en forma de periódico, entre los padres y llega hasta la lejana curiosidad de los niños con quienes se mantiene correspondencia.

Entonces sí se tienen ganas de expresarse, de ver su lenguaje traducido en la pizarra, copiado en la multcopista y

en la imprenta; se está satisfecho y con razón. Se está entusiasmado con la victoria, una victoria que los nuevos medios técnicos convierten en permanente. Se experimenta la necesidad de leer el texto manuscrito y después el mismo texto impreso, de adivinar el pensamiento que se esconde bajo las líneas recibidas de los que han escrito. Y a su vez uno quiere expresarse... El proceso está en marcha... Basta con facilitar constantemente su eclosión.

La escritura copiada se convertirá en medio de expresión cada vez más perfecto, más práctico y sin lecciones. Las lecciones -que no serán casi más que yuxtaposición de algunas victorias, experimentación ordenada en el marco de la vida infantil- no pueden y no deben preverse sino para corregir algunos errores o insuficiencias de nuestra organización técnica, para suplir las bajas accidentales del tono y el equilibrio vital. No son más que males menores. Nuestro método natural se basta a sí mismo, y quedaría por precisar en qué medida son útiles estos restos de las viejas prácticas escolásticas.

6. La lectura.

Después de algún tiempo el proceso de lectura está en marcha, y sin duda más adelante de lo que os imagináis.

El niño reconoce naturalmente las palabras que, bajo el impulso de la motivación realizada, y gracias a los medios técnicos utilizados, ha aprendido a escribir, y después las que ha aprendido a construir. Compara espontáneamente estas primeras adquisiciones con los grafismos que encuentra en los libros, en el periódico, en las cartas de los que le escriben.

Existe una actividad sutil pero permanente, que no es fácil medir como ocurre con la infinidad de ejercicios que practica el niño antes de llegar al lenguaje correcto o al andar con seguridad. En un cierto momento adivina el pensamiento expresado en un texto o en una carta; después, con un simple golpe de vista, sabe repetir el sentido de los textos impresos. Sabe leer, aunque es incapaz de articular las palabras que no reconoce.

Como podemos ver, es el triunfo de lo que la pedagogía moderna ha llamado la *lectura silenciosa*, que consiste fun-

damentalmente en reconocer, adivinar el sentido de un texto a través de los signos gráficos que han servido de intermediarios. Poco importa que este reconocimiento se haga mediante un procedimiento lógico, un globalismo intuitivo, o los dos a la vez. Lo esencial es que el niño esté en posesión de esta llave mágica que le hace dominar el misterio de la comunicación por medio de la escritura. Entonces lee de la mejor manera, inteligentemente. Nunca insistiremos demasiado en el valor de semejante costumbre en el inicio del proceso: el ver en los escritos, no tanto su forma impersonal y desencarnada sino el pensamiento que expresa esta forma, la vida que lleva dentro de sí, para nuestro enriquecimiento íntimo.

Un buen día, más pronto o más tarde, tendrá lugar la manifestación; el niño, dueño de la técnica de la lectura, seguro de su victoria, se pondrá a leer verdaderamente, en voz alta, pero sin balbucear, sin deletrear, sin vacilar. Del reconocimiento será total y definitivo, el ciclo acabado: *del lenguaje al lenguaje con la escritura como intermediario.*

El niño ahora está de pie. ¿Cómo se ha producido esta situación? Lo esencial ¿no es que el resultado, del que nunca habías dudado, esté ahí, que podáis anunciar la victoria: *¡sabe andar! ¡sabe leer!... ?*

Fijaos que nada impide al educador que, mientras espera sea definitivamente comprendida la revolución que representa semejante orientación, doble y complete este proceso natural mediante ejercicios que le parezcan eficaces.[...]

Simplemente queremos subrayar que estos medios jamás deben ser lo esencial del método; no son sino ayudas cuya eficacia es quizá más una ilusión que una realidad experimental. El educador actúa con ellos como el padre que yendo de paseo se sintiera un poco humillado de ver que su hijo se arrastra a gatas y lo cogiese de la mano para hacerlo andar como un hombre, arrastrándolo a veces en forma lamentable, sin consideración al ritmo lento del niño y a la debilidad de sus vacilantes piernas. Dudamos que este ejercicio haya servido en alguna medida al tanteo experimental que llevará al niño indefectiblemente a andar correctamente. Lo que sí se ha beneficiado es el orgullo del padre.

Si a los padres e inspectores les gusta ver que los niños andan antes de la edad, tomados de la mano para conducirlos, mediante ejercicios de vuestra invención, a un dominio ilusorio de la escritura y la lectura. El daño no será irremediable si realmente no olvidáis el proceso normal, que es el único que garantiza las conquistas, y si no precipitáis exageradamente vuestro ritmo hasta agotar quizás al niño del que sois responsables.

Esta orientación pedagógica que se hace posible por las nuevas técnicas de trabajo, que hemos puesto a disposición de la escuela, necesita también, es verdad, un cambio radical en el espíritu y en la concepción del papel del educador. Y esto, no nos hacemos ilusiones, es otro asunto.

Igual que la madre entiende al niño que empieza a balbucear y le responde, y tiene con él la más emocionante de las conversaciones, el nuevo educador deberá hacer lo mismo escuchando con simpatía la experiencia infantil. Se iniciará en el lenguaje gráfico de sus alumnos, en el lenguaje de los dibujos, ese sutil balbuceo, en el sentido de los primeros rudimentos de la escritura. En lugar de corregir y sancionar, se entrenará en ayudar técnica, intelectual y prácticamente; aprenderá a leer las primeras letras y los primeros textos realizados, a fin de que se establezca la comunicación mágica en la que el niño se apoyará para ascender obstinadamente hacia la conquista y el poderío.

Desde el punto de vista escolar, sólo vemos un inconveniente a este método.

Los procedimientos tradicionales dan una especie de garantía formal a los educadores, a los padres y a los inspectores: el niño está en tal página de su silabario o de su primer libro; copia con más o menos perfección, y esta perfección puede ser medida. ¡La pedagogía está salvada! Qué importa si los niños sufren y lloran ante ejercicios que su ser no comprende ni asimila, por una cultura de lorito que no influye en su personalidad y su futuro, sino malamente.

Nosotros reconocemos humildemente estar tan desarmados como la madre en la forma objetiva de medir los progresos realizados por nuestros niños. Pero tenemos otros criterios más tranquilizadores: nuestros niños *viven*, y no es necesario

ser un gran psicólogo para apreciar los signos que jalonan la intensidad de esta vida; la mirada, el comportamiento, lo natural, la actividad, la paz y la armonía son las mejores garantías de la eficiencia definitiva de nuestra pedagogía. La conquista, la potencia y la cultura van incluidas en esta mirada, en este comportamiento, en esta naturalidad, en esta actividad. Sin ellas no habría ni paz ni armonía.

Es esta vida la que habrá que aprender a apreciar y a medir. La apuesta vale la pena, ¿no es verdad?

Porque nosotros edificamos sobre la roca. Y la solidez y permanencia de nuestra construcción serán en definitiva la mejor de las justificaciones.

Durante ocho o nueve años habéis enseñado a vuestros alumnos los rudimentos formales de la lengua, y lo habéis hecho con grandes esfuerzos de ejercicios, de lectura -explicadas o no-, de copiar, de dictados, de estudio memorístico de las reglas gramaticales, de control y de sanciones. Y he aquí que al ir al servicio militar lo han olvidado todo: ortografía, sintaxis y lectura. Y no únicamente los malos estudiantes, sino algunos de vuestros mejores alumnos -al menos aquellos que no han continuado sus estudios- demuestran una ignorancia que es vuestra vergüenza, el deshonor y el fracaso de vuestros métodos.

Porque han abandonado todo trabajo intelectual a la salida de la escuela, diréis, o quizá mejor, todo trabajo escolástico. Pero esto no basta para atenuar las consecuencias de todos vuestros errores.

El niño que ha aprendido a hablar en su pueblo mediante el método de tanteo experimental, único que ha existido, jamás olvidará la lengua de sus padres ni el acento de su pueblo, y deberá permanecer lustros lejos de su país para hablar una lengua sin relación con su lengua materna. Le bastará, en cambio, volver a su pueblo al cabo de diez o veinte años, respirar el aire natal, oír el susurro del río, encontrarse de nuevo mezclado en la vida, en cuyo seno y mediante la cual se hicieron sus primeras y esenciales conquistas en la vida, para que las palabras, las formas, las expresiones, las inflexiones que uno creía superadas para siempre, reaparezcan

instantáneamente, con una fidelidad que nos sorprende y nos deja mudos.

Adaptando a la adquisición de la escritura-lectura un método idéntico, encontramos nuevamente el proceso íntimo, establecemos conexiones sensibles, permanentes e indelebles; ponemos en marcha un mecanismo que se irá perfeccionando, que se integrará verdaderamente en la vida de los individuos, para identificarse con esa vida como esas cosas familiares que prolongan y complementan lo mejor de nuestro comportamiento individual, que exaltan nuestra incesante necesidad de progresar hacia la potencia equilibrada y la armonía.

En la vida de los pueblos existen orientaciones inocentes en apariencia y que, sin embargo, tienen su importancia. El futuro les reconocerá todo su valor.

El texto libre

Aldo Pettini*

«Un texto libre, como su nombre indica, es un texto que el niño escribe libremente, cuando desea escribirlo y según el asunto que lo inspira». Tamagnini afirma que «es, en sustancia, la expresión libre del niño respecto a un interés actualizado relativo a su vida y a sus vinculaciones con el ambiente»¹ y, por ello, no se confunde con la redacción de asunto libre, que es otra cosa distinta, en cuanto se supone que en un momento dado, todos los muchachos tienen alguna cosa que contar.

Naturalmente no bastará decir a los muchachos: «sois libres para escribir cuando y lo que queráis», con el fin de obtener una producción de textos libres rica en cantidad y calidad. Es necesario ante todo, repite continuamente Freinet, que el niño se encuentre inmerso en situaciones estimulantes y motivadoras tales como las ofrecidas por la imprenta y la correspondencia, sin las cuales la técnica del texto libre quedaría reducida a un mero trámite escolar.

Así pues, la situación de permanente relación social con otros niños, garantizada sobre todo por la correspondencia, hace posible evitar que el niño, a falta de acontecimientos relevantes, se ponga a escribir de cualquier cosa y de esta manera, hace un texto libre. Esto sucedería, afirma Freinet, si la técnica de trabajo no estuviera apoyada en múltiples aspectos de la vida y del ambiente de los niños: desde las conversaciones con que se inicia la jornada escolar, a la preparación de las respuestas para los compañeros cercanos o lejanos, a las excursiones a lugares abiertos, los intereses

* En: Aldo Pettini. *Celestín Freinet y sus técnicas*. Salamanca, Sígueme, 1977, p. 71-79.

¹ G. Tamagnini, *Didáctica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*. Camerino 1965, p. 45.

ambientales están en primerísima línea. Y cuando el interés, sea del género que sea, comienza a definirse para transformarse en un «complejo de interés», entonces las pistas que se abren son infinitas y abundan los temas de los textos.

Los niños escribirán, por tanto, sus textos libres en casa o en la escuela, en hora de actividades libres previstas en el plan de trabajo, cada vez que tengan alguna cosa que contar. Al comienzo de la jornada escolar, los textos libres son leídos por sus autores a toda la clase, mientras un alumno escribe en la pizarra su título y autor. Después se trata de decidir cuál de esos textos tendrá el honor de ser impreso. La elección se hará mediante votaciones, sin excesivos formalismos, según la forma considerada más idónea, para que el texto elegido sea aquel que ha interesado más a los alumnos.

Pero el texto elegido no pasa rápidamente a la imprenta tal como ha sido presentado por el autor. Sería una forma de respeto excesivo hacia el pensamiento infantil, no muy de acuerdo con el criterio de Freinet, quien está convencido, por el contrario, de que «no puede haber educación sin una influencia, directa o indirecta de los educadores. El niño no aprenderá a escribir correctamente, si no tiene constantemente ante los ojos la perfección de los textos impresos o escritos. Entonces, corregimos todos juntos este texto libremente escogido para hacer de él una página que retenga todo lo que tiene de único, de original y de profundamente humano el pensamiento infantil, y que, sin embargo, esté representado en una forma, y con una plenitud de expresión que ayuden a los niños a avanzar por *tátonnement* experimental en el conocimiento y el manejo de la lengua».

En esta fase de la «puesta a punto» del texto libre es donde se revela sobre todo la aversión de Freinet hacia una espontaneidad radical y todas aquellas posiciones que tienden a minimizar el papel del educador. Este, claramente, tendrá la tarea no de «integrar» el pensamiento del niño, sino, por el contrario, de hacerlo consciente de sus limitaciones y de ayudarlo a conquistar un nivel superior de expresividad y de conocimientos lingüísticos.

El texto elegido se escribe en la pizarra tal y como lo tenía

su autor y es leído y puesto a discusión por toda la clase, frase por frase. Se advierten los errores ortográficos y gramaticales, se clarifica la puntuación, sintaxis, léxico; el contenido se precisa mejor y, si es necesario, se enriquece.

Se trata de un complejo ejercicio lingüístico, sostenido por una motivación válida: hacer el texto lo más inteligente y claro posible para los amigos lejanos (los corresponsales) que deberán leerlo. Por ejemplo:

«Esta frase va al principio, pero ¿no se comprendería mejor, si colocásemos antes tal otra?»

Este verbo ¿expresa bien tu pensamiento? ¿No puede dar lugar a un malentendido? ¿Y este nombre? ¿Te parece que lo van a comprender o habría que precisarlo con un adjetivo? ¿Cuál? Toda esa parte es inútil. ¿Le añade algo nuevo al texto?».

Este trabajo, en el que todos los alumnos son invitados a participar, debe ser orientado por el maestro con mucha delicadeza, si no quiere imponer su propio punto de vista. El peligro se puede evitar, pero a condición de que se sepa «tolerar -mejor, entender- la crítica de los niños» para ponerse lealmente a su servicio. Por lo demás, ni siquiera de la puesta a punto, añade Freinet, se debe hacer un fetiche: a veces se tienen textos acertados, en los que nos limitaremos a precisar la puntuación o a sustituir algún término impropio.

La puesta a punto del texto libre constituye, por este motivo, un momento de gran importancia en la vida de una clase que practica las técnicas Freinet. Desde el punto de vista de las estructuras lingüísticas hace surgir valiosos temas de reflexión ortográfica y gramatical que, corregidos al fin de la «sesión» serán después fijados a través de los ejercicios con ficheros autocorrectivos.

Pero el valor del texto libre, evidentemente, va mucho más allá de las «oportunidades» ortográficas y gramaticales, y consiste en la posibilidad de penetrar en el mundo real del niño para poder colocarlo en la base de la obra educativa.

[...]

La puesta a punto

Veamos ahora cómo tiene lugar, en la práctica, la puesta a punto del texto libre. El texto (hemos elegido deliberadamente uno entre los más comunes) tiene inicialmente la siguiente forma:

El despertar en la mañana

Dormía tranquilamente cuando algo me sorprendió; era mamá que me llamaba para ir a la escuela. Entonces me restrego los ojos. Mamá me dice: «Vamos, perezosillo, levántate». Me levanto y me vestí. Entonces me lavé con agua fresca y partí para la escuela.

Oigamos ahora la descripción de la puesta a punto hecha por el maestro (estamos en una clase unitaria):

Dejé al niño que escribiese ese texto en la pizarra mientras me ocupaba mi curso preparatorio. Cuando el texto está copiado, se levantan manos para señalar las faltas de ortografía, que son corregidas rápidamente. Hecho esto, esbozo una mueca: «No es nada del otro mundo y Roland nos habría podido dar muchos detalles...».

Se levanta una mano: «Señor, él ha olvidado las comillas». Se las ponemos. Pregunto: «¿Todo el mundo está contento con la primera frase?».

Uno: *-Surprit, eso no cuadra.*

Yo: ¿Qué hay que poner?

Otro encadena: *-Me réveille en sursaut.*

Corrijo y continuamos.

Pregunto: -Roland, ¿por qué te restregas los ojos?

-Todavía tenía ganas de dormir. Dormitaba (*Je sommeillais*).

-Busquemos un sinónimo de *sommeiller*.

Me veo obligado a indicarles el verbo *somnoler*, que todos copian en su pizarrilla.

-¿Qué pensabas cuando te restregabas los ojos?

Roland, con una sonrisa: -Me habría quedado en la cama con gusto.

-Entonces dínoslo correctamente, haz una frase para completar tu trabajo.

-¡Qué bien se está en la cama!

Otra voz: -¡Ya está aquí la mañana!

Otra: ¡Qué duro es levantarse tan temprano!

(Aprovechamos para rectificar una falta que muchos cometían en la expresión «tan temprano»).

Seguimos: -¿Qué haces cuando tu mamá te hace levantar?

Me levanto rápido.

-¿Por qué?

-Porque tenía miedo de llegar tarde.

Añadimos: «Me levantaré enseguida porque tenía miedo de llegar tarde y me vestí».

Raymond, de repente: -¡Se olvidó de desayunar! (Risas).

Pregunto: -¿No has desayunado esta mañana?

Roland responde, enrojecido: -Sí, en la cama...

Raymond: -¡Eso hay que contarlo!

Y ya tenéis a Roland contando que ha desayunado chocolate y una rebanada de pan tostado. Escribimos este episodio y ya íbamos a poner punto final cuando Marie-Jeanne:

-No se habrá ido así.

-¿...?

-Seguramente habrá besado a su mamá.

Ya está listo para ponerlo en limpio.

«Yo dormía tranquilamente cuando algo me despertó sobresaltado; era mamá que me llamaba para ir a la escuela. Dormitaba todavía: «¡La mañana ya! ¡Qué duro es levantarse tan temprano! ¡Con lo bien que se está en la cama!». Entonces me restregué los ojos. Mamá me trajo el tazón de chocolate y una rebanada de pan tostado. Comí bastante aprisa. Cuando hube terminado mamá vino a buscar mi tazón vacío. Ya no tenía deseo de dormir. Mamá me dijo: «Vamos, perezosillo, levántate». Me levanto rápido porque tenía miedo de llegar tarde, y me vestí. Entonces me lavé con agua fría (¡Que fría está!) y partí para la escuela después de haber dicho adiós a mamá».

Terminada la puesta a punto, el texto se utiliza inmediatamente, según las posibilidades que ofrece, para la formación

punto», de explicaciones gramaticales y ejercicios diversos, en particular, la conjugación de los verbos.

[...]

Observaciones

Al intentar dar ahora una valoración conjunta de esta técnica, no podemos dejar de reconocer su validez pedagógica, siempre que se practique coherentemente. En primer lugar, queda claro que el texto libre puede constituir verdaderamente el medio para tender un puente entre la escuela y la vida, así como para hacer posibles concretamente las aspiraciones de «partir del niño» propias de la pedagogía contemporánea.

En segundo lugar, no se ha descuidado el hecho de que la dimensión social creada por la imprenta pone al alumno en condiciones de experimentar directamente la naturaleza social del lenguaje. Basta pensar (y lo veremos mejor hablando de la correspondencia) en el significado que adquiere la presencia en clase de textos libres (que provienen de los periódicos o de la correspondencia) escritos por otros niños, para disminuir notablemente el peligro de la formación de *clichés* expresivos, originados casi siempre a partir del acontecimiento narrado por ciertos textos libres.

Hay que saber valorar, por otra parte, la intensa experiencia democrática que vive el niño, cuando se le invita a juzgar y elegir los textos libres. Y aunque al comienzo será seleccionado el texto de un amigo, la elección se hará cada vez más madura, más responsable y motivada.

Adquiere un relieve particular el hecho de que, a veces, un texto libre de prosa, se reviste o se transforma directamente en una expresión poética; las escuelas que practican las técnicas Freinet ofrecen numerosos testimonios válidos de ello. Esto tiene lugar cuando estamos ante formas expresivas en las que predominan «lo intuitivo y lo afectivo», y cuando el texto expresa «lo que el autor ve, oye y siente cuando cierra los ojos o los levanta hacia el cielo insondable, o cuando entra en sí mismo para escuchar los ecos misteriosos de la voz de

los ojos o los levanta hacia el cielo insondable, o cuando entra en sí mismo para escuchar los ecos misteriosos de la voz de los mundos». Otras veces, por el contrario, el texto libre se desarrolla en forma de «historia» o de «relato», generalmente como transfiguración fantástica de elementos reales.

[...]

Pero si queremos que el texto libre pueda manifestar plenamente su fecundidad, es necesario que se practique con una frecuencia tal que no se reduzca a un acontecimiento marginal, al lado de las actividades de tipo tradicional. Por otra parte, «la técnica del texto libre no es autosuficiente. Es sólo una etapa, inmediatamente posible en todas las escuelas», que se abre a la realización de un conjunto metodológico bastante más amplio. En este marco precisa con mayor claridad la eficacia de la tipografía escolar, que, por lo demás, no se presenta ni siquiera como instrumento definitivo y absoluto: «Debe cumplir su papel, pero sólo su papel, escribía Freinet en 1939. Nosotros no nos fabricamos un tirano, un nuevo capricho pedagógico». Y su eficacia podría incluso disminuir un día, «si las técnicas nuevas: cine, radio, discos, llegaran a satisfacer de forma más perfecta la necesidad de expresión que actualmente constituye la gran razón de ser de la tipografía en la escuela».

Sin embargo, no podemos dejar de referirnos a un peligro connatural en la técnica del texto libre. La idea de los niños que «imprimen solos el propio libro de lectura», como a veces se dice, es sin duda seductora y parece muy cercana a las sugerencias más vivas de la pedagogía moderna. Garantizar el goce social de la producción lingüística es, sin duda una de las formas de motivación más eficaces. Pero ¿el niño debe leer siempre y sólo escritos de otros niños? ¿Cómo puede producirse un enriquecimiento de contenido y forma sin el contacto con una producción más madura, más «importante», que progresivamente nos haga advertir sus insuficiencias? Actuando acriticamente, corremos el riesgo de caer en una actitud puerocéntrica, en la que el niño sea considerado como el único protagonista de su educación, fuera de toda influencia de los adultos.

varias veces- ha creído siempre indispensable «el papel del maestro» o, más en general, el del adulto, para que la espontaneidad inicial del niño pueda transformarse en cultura. Y esto no puede suceder sin un contacto con el mundo de los adultos y con cuanto ellos han producido.

[...]

La corrección colectiva del texto libre

Ramón Costa Jou*

[...]

En las sesiones anteriores hemos hecho referencia a los fundamentos teóricos de los textos libres como un medio para la enseñanza del lenguaje. Hemos precisado que el lenguaje constituye la expresión material del pensamiento. A su vez, señalamos el pensamiento como un fenómeno complejo, cuyo punto de partida, origen o causa, se halla siempre -en último análisis- en los objetos y fenómenos de la realidad, en los estímulos que ofrece el medio (familia, escuela, sociedad) en que el niño vive. Vinculamos en ello psicología, sociología y pedagogía.

Hemos dado los fundamentos científicos, apoyándonos en los conocimientos sobre el origen y formación del hombre, para defender la necesidad de desarrollar el espíritu colectivo, la colaboración leal y sincera entre los niños, en la realización de las tareas escolares en la clase. El trabajo en la escuela -como todas las actividades socialmente útiles y necesarias- debe fundamentarse en el principio de colaboración, partiendo del esfuerzo individual y de las capacidades personales.

En la sesión de hoy vamos a ofrecer un ejemplo concreto, que nos viene de la Escuela Experimental Freinet, de San Andrés Tuxtla, Veracruz, con la que estamos plenamente identificados, para estudiar conjuntamente cómo se corrigen los textos libres y cómo, por este medio, se atienden los problemas de aprendizaje y los aspectos educativos.

[...]

* En: Ramón Costa Jou. *Seis lecciones sobre los textos libres*. México, 1969, p. 53-61. [Título del editor]

La transcripción en la pizarra, tal como lo ven ustedes, puede hacerla el maestro o un alumno que designe.

MIS VACACIONES

V grado.

Texto: Ingrid Simpson M.

- 1) El jueves -2 de noviembre- 1967 fui al seguro, de Lerdo
- 2) por que me iban a Internar en el seguro de Lerdo
- 3) porque el viernes me iban a operar de las anguinas
- 4) y estube en cama 10 dias
- 5) sin poder comer un poco más
- 6) el martes fui en la tarde al parque y al cine
- 7) el miercoles me levante a las 8 y desayune
- 8) me vestí y me vine a la escuela.

[...]

1. Observen que los renglones están numerados y cada uno de ellos tiene un cierto sentido. El maestro lee el texto. Naturalmente, el maestro puede designar un alumno para que lo lea, si así lo considera oportuno.

Es evidente que leerá, por ejemplo, anguinas, miercoles, levante, desayune y las líneas 4) y 5) tal como están escritas, y los niños, inmediatamente se darán cuenta de que lo oyen mal. Enseguida querrán corregir, en el texto, las palabras que están mal escritas. Luego (consecuencias que se deducen), hay que escribir bien, para que pueda leerse bien; para que se oiga bien lo que se lee y se comprenda tal como el autor ha pensado lo que ha escrito. Conviene hacer estas observaciones.

2. El maestro va designando a diferentes alumnos -por orden- para que pasen al pizarrón y subrayen las palabras que encuentren mal, en las letras mal escritas. Si se hace con tiza de color destaca más. En la parte central del pizarrón, a la derecha del texto que se corrige, los alumnos van escribiendo las palabras tal como deben escribirse según las normas ortográficas. Ahí tendremos una columna que va integrándose en el diccionario personal de ortografía. Los niños visualizan las palabras en su forma correcta.

En este caso concreto tendremos:

VACACIONES

Seguro
 porque
 intentar
 anginas
 estuve
 diez
 días
 más
 miércoles
 levanté
 desayuné.

En esta lista tenemos un conjunto de sugerencias, ya sea para plantear conocimientos nuevos o bien para reforzar los adquiridos. (Se trata de alumnos de quinto grado y lógicamente deben conocer muchas de las normas que se han olvidado en el ejemplo que se estudia o que la autora en cuestión no ha tenido en cuenta. Esto quiere decir que el refuerzo de los conocimientos debe ser constante.)

Empleo de la c y otras palabras que se escriben con c, aunque el sonido común sea como s. La mayúscula en los nombres propios y por qué Seguro, que se refiere al Seguro Social, es un nombre propio. La conjunción causal porque. La palabra anginas y el uso de la g antes de la vocales. Los pretéritos del verbo y sus formas en verbos irregulares. Puede hablarse del verbo estar. Los números dígitos como adjetivos. La palabra días y los diptongos. El más como adverbio de cantidad. Uso de los acentos en las palabras agudas, llanas y esdrújulas. Empleo de la v. Los verbos reflexivos y el pronombre. Enclíticos. En fin, el maestro debe tener un dominio completo del programa oficial de enseñanza -en este caso el que corresponde a quinto grado para asegurar en cada momento los conocimientos mínimos que señala, bien para su refuerzo y dar seguridad a los alumnos, bien para plantear nociones nuevas necesarias.

3. Otros aspectos.

En la línea 1), la función del guión, parecida al paréntesis o incluso a la coma, para separar una frase explicativa. El empleo incorrecto de la coma. La línea 1) quedará redactada así:

1) El jueves -2 de noviembre de 1967- fui al Seguro de Lerdo

En la línea 2) corrigen las palabras porque e internar; la primera, porque debe formar una sola palabra, y la segunda, debe escribirse con letra minúscula; asimismo se dan cuenta de la repetición Seguro de Lerdo, que se oye mal. Ahí entra en función el empleo del pronombre. La línea queda redactada de esta manera:

2) porque me iban a internar en él.

Al empezar la línea 3) los niños observarán la repetición de la palabra porque. Ellos mismos encontrarán con toda probabilidad, la manera de sustituirla por otra formulación que ofrezca la continuidad de la idea, en el mismo párrafo. Pero enseguida hay que hacer la observación de que a nadie se opera de anginas (probablemente habrá de hacerla el maestro), porque anginas quiere decir inflamación de un órgano y esté órgano es lo que se opera. ¿Cuál? -Las amígdalas. Aquí cabe la consulta a una Enciclopedia para la mayor comprensión. Luego, para expresar bien la idea tendremos:

3) ya que el jueves debían operarme las amígdalas.

Puede haber distintas variaciones e incluso ampliaciones, que tal vez sea necesario considerar. (Educar es abrir perspectivas).

Ya tenemos la expresión de una idea completa, un pensamiento, un párrafo inclusive. Al final del mismo corresponde un punto, o bien punto y coma. Ahí hay una cuestión de estilo que depende de cómo lo considere el autor. Este pensamiento completo, corregido ya, puede transcribirse a la parte derecha del pizarrón como texto aceptado.

4. En la líneas 4) y 5) encontramos una forma de expresión confusa. No se entiende bien. La autora, en este caso, explicará mejor la idea, para que sea bien comprendida y probablemente la dejará redactada de este modo:

4) Estuve en el hospital diez días después de la operación;

5) al principio casi no podía comer, pero después ya comí un poco más.

Siguiendo el mismo sistema, hasta el final, las líneas 6), 7) y 8) quedarán así:

6) El martes regresé a mi casa y por la tarde de ese día fui al

7) parque y al cine. El miércoles ya me levanté a las ocho, desayuné

8) normalmente y vine a la escuela, porque las clases empezaban de nuevo después de las vacaciones.

Esta breve composición escrita, que hemos utilizado como muestra, puede dar lugar a muchas sesiones de trabajo, a muchas clases. Por ejemplo, el análisis gramatical en función de los componentes de la oración, sujeto (en la primera línea del texto ver su formulación elíptica), predicado, complementos, palabras de enlace (preposiciones y conjunciones), etc. Se comprenderá que con treinta alumnos en un aula pueden obtenerse apreciables cantidades de trabajos escritos para su estudio de esta manera. El maestro deberá incluso dosificar el contenido, cuidando bien la comprensión y asimilación correspondientes, no sólo para cumplir las previsiones legislativas oficiales a este respecto (los programas de la Secretaría de Educación), sino para asegurar la formación consciente y sólida de los educandos.

¿Qué representan las vacaciones? -La protección a la salud.-Función del Seguro Social.-El cuerpo humano y sus órganos.-La medicina y la cirugía.-Los alimentos.-El medio social.-Nuestra ciudad.-La casa.-Los viajes.-Medios de transporte.-Formación de itinerarios.-Cálculos aritméticos. Geografía e historia.-Actividades creadoras subsiguientes, dibujos, grabados, composición tipográfica, etc.

A la vez que este conjunto de aspectos *instructivos*, cuyo objetivo es el de elevar la suma de conocimientos, formar la concepción científica de los fenómenos y desarrollar capacidades que lleven al alumno hacia la investigación individual, es muy importante atender los aspectos educativos ligados a ello.

En primer lugar, considerar el trabajo individual de cada educando en su auténtico valor, estimularlo al máximo, darle mucha importancia, pero siempre en su integración al esfuerzo colectivo del grupo, de la clase, del aula. Esto demanda, como factor inexcusable, la organización de las tareas en la escuela en un ambiente de confianza, de amistad, respeto, sencillez, en fin, todo un conjunto de cualidades que deben modelar al carácter de cada uno como premisa consubstancial para las relaciones humanas correctas.

En segundo lugar, el tacto del maestro se expresa precisamente en su actividad concreta ante los alumnos. Asegurar la participación de todos, atendiendo las diferentes asociaciones (por semejanza, por contacto, por oposición, etc.) que se producen normalmente y tratando de concentrar la dispersión que todo ello originaría siempre hacia el objetivo central que motiva el estudio. Tal es el ejemplo, Mis vacaciones, descritas por la alumna Ingrid Simpson.

La globalización consiste precisamente en establecer los enlaces necesarios entre distintos temas o materias que están relacionados con un motivo central, lo que sirve para desarrollar la capacidad de observación, el espíritu reflexivo y el sentido crítico, pero la conclusión debe llevarnos en todos los casos a reforzar el punto central que estamos tratando, para asegurar la firmeza de los conocimientos.

Señalamos, en tercer lugar, el surgimiento y desarrollo de un proceso de autoeducación y de iniciativas creadoras estimulado por el maestro, que siempre debe tener ante los alumnos una actitud coherente de aceptación y de orientación adecuada.

En esta misma sesión comprobamos tales aspectos ante las acertadas observaciones que se han hecho por ustedes en esta clase, muchas veces como aclaración al contenido como información complementaria y también solicitando la opinión del profesor ante problemas como el niño retraído, que no participa en la actividad del conjunto, o en el caso que se hagan preguntas durante la clase que el maestro no está en condiciones de contestar.

Nuestro criterio es que la autoridad del maestro no disminuye ante los alumnos cuando la ha conquistado por su entrega entusiasta a la labor, aunque en un momento dado se le formule una pregunta que no pueda contestar acertadamente. En tal caso, la salida correcta consiste en ofrecer los caminos adecuados para la investigación y el estudio, ayudando al alumno a satisfacer su legítima curiosidad o su interés.

La preocupación por el niño que está inhibido puede dar lugar al descubrimiento de factores esenciales en su psicología -probablemente en su vida afectiva- que de todos modos hay que descubrir y siempre lo logrará el maestro que despierta la confianza en los alumnos y, a su vez, la tiene en ellos.

Resultado de esta actividad, como objetivo inmediato, ha de ser la elaboración del "libro de vida" personal del alumno, durante el año escolar, y del "libro de vida" de la escuela.

[...]

La correspondencia interescolar

Aldo Pettini*

En el conjunto metodológico elaborado por Freinet, la correspondencia interescolar ocupa una posición de primerísimo orden. [...]

En efecto, la correspondencia interescolar [...] enriquece la vida de la clase con una fecunda motivación social; por otra parte, poniendo al niño en contacto con usos, costumbres, tradiciones, modos de pensar frecuentemente diversos de aquellos a los que están acostumbrados, extiende la experiencia infantil a otros ambientes inmediatos, facilitando así el paso del pensamiento egocéntrico al heterocéntrico, lo que forma parte sin duda de los fines propuestos a la escuela.

[...]

Tomados los acuerdos necesarios entre los maestros, las dos clases correspondientes empiezan con regularidad a intercambiarse las páginas impresas, con envíos cada vez más frecuentes, en la proporción de una para cada alumno, que llega de esta forma a poseer algo parecido al *Libro de la vida* de su clase, pero esta vez es el de la clase correspondiente, del que surgen motivos y temas nuevos para la vida de la clase.

Bien pronto, sin embargo, surge en los niños el deseo de conocer mejor a sus compañeros lejanos y de unirse a ellos con relaciones más estrechas y personales. En este momento los maestros, de común acuerdo, proceden a emparejar a los alumnos, designando a cada uno su correspondiente compañero, al que de forma regular (por lo menos quincenalmente) le son enviadas cartas, textos libres no seleccionados para la impresión, dibujos, fotografías. A estos medios, por así

* En: Aldo Pettini. *Celestín Freinet y sus técnicas*. Salamanca, Sígueme, 1977, p. 94-100.

decirlo tradicionales, se añaden todos aquellos que proporciona el progreso técnico: cintas grabadas, diapositivas, films de pequeño formato, etc., que hacen aún más viva y personal la relación entre las dos clases.

A intervalos más largos se intercambian también paquetes, que contienen regalos personales y otros dirigidos a toda la clase: juguetes, productos locales, especialidades gastronómicas, etc.

La relación entre los alumnos se hace cada vez más personal y directa, y adquiere un destacado colorido de afectividad, que mantiene gran parte de la actividad escolar. Se escribe para responder a una pregunta que hace el correspondiente, para comunicarse alegrías y dolores, pequeños y grandes hechos de la propia vida. [...]

Casi no merece la pena aclarar que la relación epistolar constituye un estímulo válido para la adquisición de algunos elementos formales (como, por ejemplo, la lectura clara y ordenada y la corrección ortográfica), cuyas deficiencias disminuyen sensiblemente la comprensión de cuanto se quiere comunicar.

[...]

Sin embargo, detenerse en este punto sería para Freinet un error. Tiene la constante preocupación, en efecto, de orientar la experiencia del niño de forma que pueda desembocar en la cultura. Será necesario superar, entonces, la fase de los lazos estrictamente afectivos, acoplando sobre esta base una «utilización» pedagógica de la correspondencia, que permite la elaboración y la conquista de los contenidos culturales, de los que potencialmente es portadora la correspondencia. Esto tiene lugar mediante la lectura a toda la clase, por parte de cada alumno, de las cartas recibidas. De tal lectura surgen comentarios, respuestas a preguntas hechas por el correspondiente y, sobre todo, interrogados sobre los aspectos desconocidos del otro ambiente. Se tomará nota atentamente de todo lo que se desea conocer mejor, elaborando de esta manera proyectos precisos de trabajos a desarrollar individualmente o en grupos.

De tal forma, la correspondencia conduce progresivamente a los alumnos a la exploración y al estudio del ambiente para la continua comparación entre ambientes diversos. Y esto de un modo completamente natural, según la capacidad y los intereses propios de cada edad, sin que resulten forzados por parte del adulto. Las preguntas que una clase hace a la otra, nacidas de la lectura colectiva, constituyen frecuentemente, para la clase que las recibe, una auténtica plataforma para el estudio del ambiente que sólo hace falta traducir a la práctica.

Un ejemplo brillante de la utilización pedagógica de la correspondencia es el ofrecido por R. Daniel de la escuela de Vinets.[...]

¡El correo! ¡El correo!

Con gritos de alegría, los discípulos se precipitan en torno a mí y me rodean. Yo doy el paquete al responsable, que lo distribuye. Cada uno recibe con gran contento su parte del envío y corre a su pupitre para tratar de enterarse de ello.

Después de la alegría personal, la alegría colectiva: cada uno muestra a sus compañeros lo que ha recibido. He aquí lo que han enviado nuestros normales correspondientes desde Túnez: Una carta personal para cada alumno. Y para la clase: una caja de dátiles, de fotos y de recortes de periódicos sobre el oasis.

¿Cómo aprovecharemos este envío? El aprovechamiento comprende dos partes: el aprovechamiento colectivo, y el aprovechamiento personal.

El aprovechamiento colectivo

1. Lectura

Cada alumno lee su correspondencia a sus compañeros. En el curso de esta lectura, algunas palabras no se comprenden (morabito, mezquita, etc.); ésta será una pregunta aclaratoria del lector a su correspondiente.

2. Geografía a) De cada carta escogemos todos los detalles que puedan enriquecer el álbum que hemos titulado: «Túnez a través de la correspondencia interescolar». De esta forma, escribimos hoy:

Alimento: Se come cuscus, mhamsa, droh, y en el invierno, por la mañana, pastas después del café.

- Vestidos: Cahabía: capote de mangas cortas con capucha.

Recolecciones: Recogemos las naranjas y las mandarinas desde diciembre a febrero.

b) Estudio: la palmera de dátiles y el oasis. Examinando las fotos enviadas por nuestros corresponsales y las del fichero, y saboreando los deliciosos dátiles, surgen las cuestiones, que escribimos en la pizarra: ¿Cómo crece la palmera de dátiles? ¿Cómo cuelgan los dátiles? ¿Por qué la palmera de dátiles no crece en nuestro país? ¿La palmera de dátiles crece mucho? ¿Hay distintas especies de palmera de dátiles? ¿Qué se hace para envasar los dátiles? ¿Hay muchos dátiles en una palmera? ¿En qué momento se hace la recolección de los dátiles? ¿Cómo se llaman las flores de las palmeras de los dátiles? ¿Cómo se trepa por la palmera de los dátiles? ¿Cuáles son las regiones que producen más dátiles? ¿Cada cuánto tiempo produce frutos las palmeras de dátiles? ¿Por qué hay agua en el oasis? ¿De dónde viene el agua del oasis? ¿A dónde va? ¿Es buena para beber el agua del oasis? ¿Son grandes los oasis? ¿Por qué están situados en los cerros de arena en el Sahara? ¿Qué enfermedades puede haber en el Sahara? ¿Por qué el Sahara es un desierto? ¿Por qué los nómadas prefieren estar en el Sahara más que en los pueblos? ¿Por qué hace calor de día y frío de noche? ¿Solamente habitan en el Sahara los nómadas? ¿Por qué en el Sahara se utiliza el camello y no otros animales?

Cada alumno escoge diversas cuestiones y prepara por escrito las respuestas correspondientes, consultando los documentos reunidos por el responsable.

Cuando todos los alumnos han terminado el trabajo, cada uno expone el resultado de sus investigaciones y el maestro añade algunas cosas pues... ha visitado el desierto de Gabes...

Pero han quedado sin respuesta las siguientes cuestiones: ¿Cómo reconocer una flor masculina en la palmera de dátiles de una flor femenina? ¿Por qué hace frío por la noche en el Sahara? ¿Cuál es la mejor variedad de dátiles, la seca o la blanda? ¿Son altas las dunas del Sahara? Pedimos a nuestros corresponsales que nos informen sobre estos puntos.

Los alumnos se dividen en tres grupos para hacer las fichas: La palmera de dátiles. El oasis. La vida en el Sahara.

Cada alumno tendrá estas tres fichas, que enriquecerán su fichero.

El aprovechamiento individual

1. Carta de respuesta. Cada alumno hace el borrador, después lo lleva al maestro, que señala las faltas de ortografía, inexactitudes, con las explicaciones que sean necesarias.

2. Copia de la carta en limpio. El alumno se aplica porque quiere que su corresponsal tenga buena opinión de él.

3. Respuesta a las cuestiones y trabajos requeridos por el corresponsal y que pertenecen a todos los campos.

4. Adorno de la carta: dibujos.

Copia de un texto no seleccionado para la impresión. Cuestiones propuestas al corresponsal.

Conclusión

He aquí un envío que ha dado pie, sobre todo, a una explicación de geografía y de francés...; pero esto ha conducido además a utilizar el envío para el estudio del cálculo, cuando los niños han hablado del viaje que querrían hacer para visitar a sus corresponsales. Entonces, han tenido lugar los siguientes trabajos: uso del horario de ferrocarriles, establecer un itinerario de acuerdo con las horas, operaciones sobre los números complejos, gastos del viaje.

Con mucha frecuencia, en efecto, la correspondencia regular entre dos clases encuentra su complemento en el conocimiento personal mediante visitas recíprocas [...] se refuerzan estos vínculos de naturaleza humana, que hacen de la correspondencia interrescolar algo más que una simple técnica didáctica, que una «ocasión» para el estudio de la geografía, y le permiten alcanzar elevados valores humanos.

[...]

La difusión por varios países del mundo de las técnicas Freinet hace posible la realización de correspondencias internacionales, que, poniendo en comunicación a niños de nacionalidad, lengua y costumbres diversas, contribuyen a la comprensión internacional con mucha mayor eficacia que tantos discursos. Dada la dificultad ocasionada por la diversidad de las lenguas, las correspondencias internacionales no se llevan a cabo mediante el emparejamiento de los alumnos. Por lo tanto, consisten principalmente en el intercambio [...] de documentos visuales, acompañados de breves explicaciones, de acotaciones intercaladas, de pequeños paquetes que contienen objetos que dan a la clase un testimonio concreto del país de origen.

La correspondencia escolar

Merce Viana*

La correspondencia escolar nace del deseo innato que el ser humano tiene de comunicarse con otras personas, del deseo que los niños tienen de comunicar a otros sus pensamientos, sus sueños, sus interrogantes...

Dentro de la pedagogía Freinet, la correspondencia es una de las técnicas más importantes. Es un elemento esencial para que el niño pueda materializar:

-Su necesidad de constatar su existencia en una sociedad.

-La afectividad. Por la correspondencia nacen nuevos lazos afectivos con otros niños, se confía a otros y le sirve de estímulo en su trabajo.

-La necesidad de llevar a cabo intercambios, tanto de orden creativo (poemas y cuentos), como científico (experiencias).

-La posibilidad de salir de su entorno y dar a conocer su medio. La correspondencia le va a favorecer que tome conciencia de sus condiciones de vida, de la vida de su pueblo o barrio para poder comunicárselo a sus correspondientes.

-Los conocimientos. Estos estarán más motivados por la necesidad de dar respuesta a las cuestiones y problemas planteados por los correspondientes.

"La correspondencia interescolar enriquece la vida de la clase con una fecunda motivación social; por otra parte, poniendo al niño con usos, costumbres, tradiciones, modos de pensar frecuentemente diversos de aquellos a los que están acostumbrados, extiende la experiencia infantil a otros ambientes inmediatos, facilitando así el paso del pensamiento

* En: Merce Viana Martínez. *Influencia de las técnicas Freinet en el proceso educativo*. Moviment. Cooperatiu d' Escola Popular. Valencia, España.

egocéntrico al heterocéntrico, lo que forma parte sin duda de los fines propuestos a la escuela."¹

Con esta técnica se puede motivar muchos aprendizajes que parten de algo muy vivo que es la propia necesidad de aprender.

Ahora bien, no podemos ver el lado bonito de esta técnica y quedarnos satisfechos, esto sería un error. "Será necesario superar, entonces, la fase de los lazos estrictamente afectivos, acoplando sobre esta base una "utilización" pedagógica de la correspondencia, que permite la elaboración y la conquista de los contenidos culturales".²

Esto se conseguirá cuando la clase lea las cartas y se interrogue sobre todos aquellos aspectos que desconoce dando lugar, de esta manera, a proyectos de trabajo que permitan la incorporación de nuevos conocimientos.

Otro aspecto a tener en cuenta es el interés que despierta esta técnica en las familias. Pronto se incorpora a ella colaborando en los envíos e incluso en las visitas que se realizan (viajes-intercambio, en los que los niños se hospedan en las casas de la familia de los corresponsales).

Aspectos que favorecen la correspondencia y repercuten, en la interacción en el aula:

a) A nivel pedagógico

- Motiva la investigación.
- Mayor conocimiento de la historia y geografía al estudiar su medio y conocer el de los corresponsales.
- Toma de conciencia de su entorno.
- Precisión del lenguaje escrito.
- Ayuda a la comprensión lectora.

b) A nivel social

- Mayor afectividad.
- Mejora las relaciones personales entre los niños.

¹. Aldo Pettini. *Celestín Freinet y sus técnicas*. Salamanca, Sígueme, 1977. p. 95.

². *Idem.* p. 97.

- Aumenta el nivel de socialización.
- Ayuda a integrar al niño en su medio.
- Acerca a la familia a la escuela.
- Aumenta el nivel de comunicación.

La conferencia en la Escuela Activa

*Violeta Selem, Alba Guzmán y Enrique Vázquez**

La Conferencia es la exposición oral y gráfica de un tema, preparada y dicha por un alumno o por un equipo de alumnos ante sus condiscípulos. Este trabajo se complementa eventualmente con material audiovisual conseguido por el propio expositor o expositores. La culminación de una Conferencia debe ser invariablemente el diálogo derivado de la propia exposición, mediante preguntas y respuestas, que preferentemente deberán crear un ambiente crítico-dialéctico en el que el maestro puede intervenir para afirmar o rectificar información o juicios o como simple moderador.

Entre otras, la Conferencia tiene una función globalizadora pues da ocasión a ejercitar el lenguaje a todos los niveles: a) por la lectura de comprensión para elaborar la síntesis de la información, b) por el lenguaje escrito en el momento de realizar la síntesis, c) por la descripción o interpretación del material gráfico que ilustra el tema, y d) por la exposición oral de la información y los juicios derivados de ella.

Desde el punto de vista información -que es al que mayor importancia confiere la sociedad contemporánea ¡oh, desatinado!- la Conferencia constituye un recurso cuya excelencia es innecesario ponderar. Hace varias décadas que pedagogos y educadores conscientes vienen insistiendo en lo poco afortunada que resulta la enseñanza verbalista centrada exclusivamente en el maestro, cuyo discurso dogmático sólo alcanza a atrapar una mínima parte de la atención y el interés del caleidoscópico universo infantil. La preparación de una Conferencia nos ha permitido constatar que un niño -sin distinción del grado de escolaridad- es capaz de recabar y procesar en unos cuantos días un acervo de información que en boca del

* En: *La escuela activa en la Escuela Activa*. México, 1979.

maestro verbalista no registraría en innumerables horas-clase. Hemos constatado también que cuando esta información es transmitida mediante la Conferencia, a nivel niño, o sea con el vocabulario, el sentimiento y la pasión propias del niño, dicha información puede ser captada y procesada con un grado de profundidad e interés sorprendentes.

No estamos subestimando la importancia de la información como parte del proceso educativo; sólo señalamos como desatino la actitud que subordina la formación a la información. Informar no es educar. Concebimos la educación como una acción intelectual, física, moral y emotiva en virtud de la cual el educando es susceptible de realizarse integralmente y, por consecuencia, de trascenderse a sí mismo y a su sociedad. Damos, pues, especial importancia al aspecto formativo, y en este orden las conferencias constituyen nuestro mejor coadyuvante.

En efecto, desde el punto de vista formativo, la Conferencia nos ha permitido conocer y contemplar, crear y recrear las múltiples facetas de la personalidad del niño. Cada día podemos contemplar cómo mediante una conferencia, el niño desarrolla y afirma la seguridad, la confianza, la actitud crítica y autocrítica y la discriminatoria, la responsabilidad, el espíritu de la investigación, la capacidad de análisis, la floración del lenguaje, la aptitud para la observación y la síntesis, además de ser ésta la ocasión que permite al niño vivenciar su participación activa en su propia educación. Es importante señalar también que mediante la Conferencia se redimensionan ciertos atributos humanos que otrora fueron la herramienta fundamental de grandes culturas y hoy por hoy se encuentran subvalorados. Nos referimos a las facultades para la descripción, la narración, el diálogo y la comunicación. Damos especial relevancia a la comunicación. Por una extraña paradoja, el siglo de las comunicaciones instantáneas y espaciales nos han venido arrastrando a un grado de incomunicación humana tan alarmante que no dudamos en tipificar este fenómeno como un delito de la humanidad. Toda acción educativa que en nuestro tiempo no contemple la necesidad de vigorizar las aptitudes y facultades de la comunicación a

nivel humano es una acción fragmentaria. En el ámbito escolar la preparación y presentación de conferencias son actividades que coadyuvan poderosamente a reivindicarle al niño el caro atributo de la comunicación.

Funciones de los padres

Es sabido que en la Escuela Activa debe mantenerse y fomentarse la vinculación de los padres de familia y que esta vinculación establece y da funcionalidad a la comunidad escolar que debe estar integrada por alumnos, maestros y padres. Ninguna ocasión más propicia para la consecución de este propósito que las conferencias. Cuando el niño resuelve dar una Conferencia debe acudir a todas las fuentes de información a su alcance para recabar la información y el material necesarios, y siendo los padres, como idealmente deben ser, los más cercanos a los niños, toca a ellos el deber -y el derecho- de colaborar estrechamente con ellos para conseguir, seleccionar e interpretar esos elementos. Este trabajo constituye una formidable ocasión para fortalecer la comunicación padres-hijos, además de que confiere una nueva dimensión al sentido tradicional de la tarea, pues la transforma en una actividad creativa, placentera y por todos conceptos enriquecedora para ambas partes.

Función del maestro

El maestro no es de ninguna manera un espectador pasivo de la Conferencia. Su función es colateral a la del conferenciante o conferenciantes, toda vez que él deberá tener presente toda aquella información propia o complementaria del tema en cuestión para estar en posibilidad de responder o ampliar aquellas cuestiones que no puedan ser elucidadas por los alumnos y, como antes se mencionó, para conducir o dirigir la dinámica del grupo a manera de que llegue a convertirse en un auténtico diálogo crítico-dialéctico que es idealmente el corolario de una buena Conferencia. Al maestro corresponde también la obligación de sugerir bibliografía y fuentes de información, una vez elegido el tema, rectificar

errores de la propia información, de interpretación o de juicio, evitar incidencias, hacer aclaraciones pertinentes con vista a la objetividad, plantear y replantear preguntas que pueden derivar en situaciones problemáticas, las cuales pueden eventualmente ser aprovechadas para realizar trabajo de investigación de todo el grupo, en la escuela o fuera de ella. El resultado de esta investigación se expondrá y analizará al día siguiente como una ampliación y afirmación del tema de la Conferencia.

Fuentes de motivación

Son muy heterogéneas y a veces sorprendentes las causas o situaciones que motivan a los niños para elegir el tema de sus conferencias. Consignamos las siguientes, de acuerdo a la experiencia de nuestros maestros, sin que éstas sean todas:

Visitas, lecturas, viajes, noticias, programas, dudas, sueños, temas del programa docente.

El tema puede surgir de cualquier actividad docente o extradocente. Por ejemplo, de una visita que el grupo de tercer año de primaria realizó a un parque público, la maestra Pilar relata lo siguiente: "Los niños encontraron unos caracoles que llamaron su atención y decidieron llevarlos a la Escuela para observarlos en la clase de biología. Fue tal su interés por ellos que comenzaron a investigar sobre estos animales. Cuando los observaron en la clase de biología su interés aumentó, por lo que les propusimos que continuaran investigando y de ahí nació la iniciativa de preparar una Conferencia para darla a los demás grupos. A todos les agradó la idea. Se formaron equipos y cada uno de éstos dio una conferencia a cada uno de los grupos de la Escuela. Por esta experiencia pude darme cuenta de la importancia que tienen las conferencias por equipos, ya que para poder preparar y organizar una Conferencia de esta naturaleza entran en juego el compañerismo, la cooperación -unos traían libros, otros láminas, aquéllos dibujos, éstos recortes, etc.- y el sentido de responsabilidad y de organización, los cuales se hicieron evidentes por la distribución que hicieron del trabajo y el cumplimiento del mismo. Unos a otros se estimulaban. Había algunos niños

tímidos que no querían participar, pero sus demás compañeros se ofrecieron a ayudarlos y nadie quedó excluido. El equipo que daría la Conferencia a sus compañeros de preprimaria se encontraba hondamente preocupado por hallar el vocabulario más comprensible para los niños de cinco años, en tanto que los que iban a grupos superiores buscaban el correspondiente. Tal era el entusiasmo y la preocupación por poder transmitir su experiencia a todos sus compañeros."

Esta experiencia, frecuentemente repetida en todos los niveles escolares, nos da pie a una observación que estimamos de gran importancia por cuanto pone de relieve las peculiaridades y bondades del trabajo por equipos. En una sociedad que de manera tan irrefrenable tiende a fomentar el individualismo y hacer de él un dogma, reviste especial interés toda actividad o actitud que despierte en el niño el espíritu comunitario. Cuando un conjunto de niños trabaja en una Conferencia no nos entusiasma tanto la Conferencia en sí como el hecho de que este conjunto de niños se constituye espontáneamente y actúa como un "grupo social". Este grupo genera una mentalidad colectiva, crea el espíritu comunitario, con el resultado de que el individuo como tal se subordina a una acción general que, en función del trabajo a realizar, eleva la conciencia de su responsabilidad. Si es un niño apático, la presión del grupo lo activará; si tiene gusto o tendencia hacia alguna especialidad, el propio grupo le dará aprovechamiento; si es un niño poco dotado, la colaboración con compañeros más favorecidos le reportará la satisfacción de realizar un trabajo brillante y, en fin sea cual fuere la condición de cada uno se fortalecerán ostensiblemente sus capacidades y las aptitudes para la organización. Apuntemos también que a los niños les gusta ayudarse a sí mismos y que esta ayuda es a menudo más eficaz que la del maestro. Y no olvidemos que al juzgar los resultados de su propio trabajo, los niños suelen ser más severos que el propio maestro. Y a propósito de éste, no perdamos de vista que el éxito del trabajo por equipos dependerá en buena parte de la actitud que el maestro adopte ante el equipo, pues el espíritu comunitario, la acción del "grupo social", difícilmente florecerán ante un maestro impo-

sitivo, dogmático y carente de respeto hacia el niño. Ya alguien dijo que el espíritu sobrepasa a las técnicas: importa liberar al niño, no someterlo.

Las lecturas que responden a los intereses de los niños son también una fuente de motivación muy rica para las conferencias. Tal ocurrió en el cuarto año, cuando un alumno leyó un libro sobre la vida de los pollos. Habiéndole interesado el tema, resolvió profundizar más e investigó cuanto estuvo a su alcance para preparar una Conferencia. La exposición fue tan amplia que todo el grupo solicitó a la maestra especializada de biología una práctica para la observación del desarrollo del embrión del pollo. Esta actividad se realizó exitosamente y no solamente suscitó el interés de los alumnos de cuarto año, sino que toda la Escuela se mantuvo a la expectativa durante los días que duró la incubación. Cuando finalmente nacieron unos pollitos fue un día de fiesta para todos los alumnos. No se piense que en la Escuela tenemos una incubadora; los propios niños improvisaron una con una caja de madera, un foco, una paca de paja y un termómetro.

Otra fuente de motivación muy importante son los viajes que realizan los niños. Edelmira, nuestra maestra de cuarto año, relata lo siguiente: "Cuando Martha fue de viaje a Chihuahua, preparó a su regreso una Conferencia para sus compañeros a la que tituló "Nuestro Viaje". Esta conferencia fue una narración de todas sus experiencias y observaciones desde que salió hasta que regresó a México. De manera imaginaria, todos sus compañeros hicieron el mismo viaje y conocieron así la vida de los menonitas, el ambiente y las costumbres de los tarahumaras, los imponentes paisajes del Ferrocarril Chihuahua-Pacífico, etc."

Este tipo de conferencias tienen singular importancia por lo mismo que antes mencionamos en el sentido de la necesidad de rescatar las demeritadas actitudes y facultades para la narración y la descripción.

El comentario de las noticias cotidianas es parte sustancial de nuestra actividades de todos los días. Los niños reciben las noticias a través de todos los medios de difusión y las llevan a la Escuela para su discusión y análisis. Esta ha sido

una fuente de motivación sumamente rica para las conferencias, por ejemplo: la crisis de energéticos, la contaminación ambiental, la crisis del Medio Oriente, los deportes en general, la aparición del cometa, los terremotos e inundaciones, la explosión demográfica, etc. Estas conferencias se prestan naturalmente a infinidad de correlaciones con un contenido riquísimo de información y a prácticas de globalización muy interesantes.

A menor edad de los niños, más determinante es la actitud del maestro para descubrir las fuentes de motivación. El diálogo es en este caso nuestro mejor instrumento. Martha, de primer año, lo consigue muy exitosamente centrandó su interés en lo que el niño dice, tratando de indagar todo cuanto quiere decir acerca de lo que le interesa, preguntándole hasta que el grupo percibe con claridad la situación que el niño quiere comunicar. Esto constituye un estímulo para todos los integrantes del grupo en virtud de que cada niño percibe un ambiente propicio para la comunicación de sus experiencias e intereses, lo que da origen a la revelación de muchos temas para la preparación de sus conferencias.

Es preciso señalar que en la elección de los temas no es solamente la espontaneidad del niño lo que cuenta. Las conferencias son también un coadyuvante para el cumplimiento del programa docente. Por ejemplo, respecto al programa de Ciencias Sociales de grados superiores, a menudo es necesario profundizar o ampliar el conocimiento acerca de algún país, su historia, su geografía, sus características raciales, económicas, sociales, políticas, etc. En estos casos, el maestro presenta a los alumnos una selección de temas entre los cuales ellos tienen opción a elegir uno para la presentación de una conferencia, por ejemplo: se hace una distribución de los Estados de la República Mexicana, del Continente Americano, de Europa o de Asia, y cada alumno o cada equipo elige un tema. Se fijan las fechas para las conferencias y esto se traduce en un programa de conferencias con orden y secuencias propias, cuyos resultados elevan notablemente la comprensión y el conocimiento del programa de Ciencias Sociales.

Algunos aspectos formativos

Nuestras educadoras de los grados preescolares otorgan a las conferencias una extraordinaria importancia por sus nobles características formativas. Cardinal, como es, el desarrollo de la personalidad del niño de preescolar, resulta innecesario encomiar aquí la trascendencia implícita de toda acción educativa proyectada con finalidades formativas.

Alicia atiende a los niños de tres años. A esta edad, cuando el pequeño acude a la escuela por vez primera, tiene mucha importancia el proceso de relación y de sociabilización. Ella encuentra a menudo en las conferencias un instrumento muy noble para esos fines y señala que "después de una conferencia el niño se siente muy orgulloso de poder transmitir algún conocimiento a sus compañeros". Y agrega: "Con los niños tímidos se llegan a obtener muy buenos resultados, pues el hecho de poder hablar ante sus compañeros propicia el florecimiento de la confianza y de la seguridad y esto se traduce en beneficio de su proceso de sociabilización". María Esther, quien trabaja con los niños de cuatro años, abunda en lo anterior y le da relevancia a un aspecto que comparte la totalidad de los maestros de todos los grados: el esfuerzo del niño por preparar y elaborar el material para sus conferencias. Este pequeño acervo de información y de material gráfico conseguido, dibujado, recortado y elaborado por él resulta característico de su personalidad y consecuentemente, nos lo revela tal como es. Natalia atiende a los niños de cinco años, y entre las bondades de las conferencias señala concretamente la referente a "la libertad para trabajar, para crear, para investigar y observar, lo cual enriquece notablemente al niño en todos los aspectos, ya que la conferencia responde a sus intereses específicos".

Es de sumo interés señalar que, cuando los niños están habituados al trabajo de las conferencias desde sus primeros años escolares, los resultados de esta disciplina se hacen ostensiblemente manifiestos a medida que avanza hacia los grados superiores. Marisa, maestra de sexto año y que lo es también de secundaria, resume así su experiencia: "La Con-

ferencia propicia que el niño domine todas las formas de lectura: en silencio, de comprensión, oral. Aprende a señalar las ideas más importantes dentro de un texto, desarrolla la capacidad de síntesis para elaborar fichas bibliográficas y la habilidad para presentar gráficamente un tema preparando su propio material. He notado que cuando un niño se ha ejercitado para este trabajo desde los primeros niveles de la escuela, alcanza el dominio de todo lo antes señalado. Este hecho he podido constatarlo a través de mis experiencias a nivel secundaria, donde he tropezado con el problema de que los alumnos no "saben leer", sintetizar, ordenar ni escribir una guía que contenga lo fundamental para el momento de exponer su tema".

Blas, nuestro maestro de quinto año, señala también, como resultado de las conferencias, la confianza que el alumno adquiere en sí mismo, pone de relieve el esfuerzo espontáneo del alumno y señala al respecto: "La respuesta del grupo a este esfuerzo es muy positiva. El niño aprende a escuchar; recíprocamente, esta actitud refuerza la confianza del conferencista ya que -con el ejemplo del grupo- sabe escuchar a su vez cuando él forma parte del auditorio."

La evaluación

El sistema de evaluación de la Conferencia es flexible. De hecho, cada grupo va experimentando e implantando modalidades. En general, la evaluación de una Conferencia es bilateral: el auditorio enjuicia la responsabilidad con que se ha preparado el trabajo, el nivel de calidad del mismo, la actitud del conferencista o del equipo, el esfuerzo aplicado en la preparación, el contenido de la información gráfica y oral; a su vez, el conferencista o el equipo enjuicia la actitud del grupo, el interés, la atención y, mediante el diálogo final, el grado de comprensión y de aprovechamiento resultantes. Algunos grupos, por mayoría de votos, evalúan la Conferencia como excelente, buena, regular, etc.

Conclusiones

Primera.- Teniendo siempre presente el proceso simultáneo de la educación: formación e información, la Conferencia

La conferencia

Raoul Faure*

constituye un recurso didáctico y humano satisfactor e integrador de ambos aspectos. Desde el punto de vista informativo resulta coadyuvante invaluable en la tarea docente por virtud de su función globalizadora y de su proceso integrador. Desde el punto de vista formativo, contribuye poderosamente a la manifestación y a la afirmación de la personalidad del alumno.

Segunda.- La Conferencia propicia el trabajo por equipos, la comunicación a todos los niveles, el espíritu comunitario y el proceso de sociabilización del alumno de todas las edades.

Tercera.- Estando, como estamos, en contra de la explicación a ultranza y de la acción puramente verbalizadora en la que la voz del maestro es el instrumento preponderante de un simple proceso impositivo de enseñanza, la Conferencia constituye un recurso educativo que permite superar la acción unilateral del maestro en atención a la actividad bilateral simultánea educador- educando que es la tierra donde germinan la experimentación, la observación, la investigación, la reflexión, todo lo cual fructificará progresivamente traducido en el espíritu científico y en la visión humanística.

Cuarta.- En virtud de que contiene los elementos fundamentales para la creación de una conciencia educativa acorde con nuestro tiempo, la Conferencia es una opción que, instrumentada como técnica, puede ser instaurada en todos los ámbitos escolares. Opción que deberá emerger paralelamente a la conciencia de una educación en la que el espíritu humanístico subordine, como rector del hombre integral, a la ciencia, la técnica... y al utilitarismo.

En toda escuela moderna se da la palabra a los niños que tienen algo que decir de interés para todos. Siempre hay un tiempo dedicado a las conferencias infantiles. Para el maestro es el momento más agradable, ya que se convierte en atento oyente entre otros atentos oyentes.

Jean, de 8 años, con motivo del regreso de su tía de un viaje a la Côte d'Ivoire, se apunta para dar una conferencia. Hace varios días que ha preparado sus documentos, ha preguntado a su tía, le ha hecho explicar su viaje. Está tan impaciente como nosotros. En la primera clase, enterados de la hora de la conferencia (Jean es de la segunda clase), hemos escrito en nuestro plan de trabajo: el viernes conferencia de Jean, «La Côte d'Ivoire». El señor inspector está en la escuela, precisamente en el despacho de la directora.

Ginette, la presidenta de la Cooperativa llama a su puerta: «Señor inspector, en nuestro plan de trabajo está prevista una conferencia de Jean, de la segunda clase, ¿podemos asistir?»

-¿Una conferencia? No estaba enterado..., pero naturalmente pueden asistir.

Estamos todos reunidos: los alumnos mayores, los medianos, la directora, el señor inspector, el maestro; sentados en los bancos y en los pupitres para escuchar a Jean que, muy cómodamente instalado en la tarima nos explica el viaje de su tía y el atraque del barco en el muelle que se ha construído en Abidjan a causa de la «marea». Habla sobre su duración, las escalas, nos hace seguir el trayecto en el mapa. Después enseña las fotos, las estatuillas de madera negra, los colmillos de marfil

*.En: Raoul Faure. *Medio local y geografía viva*. Barcelona, Laia. 1979, p. 35-57.

esculpidos y transformados por artistas negros en piraguas. Muestra a los indígenas trabajando en la talla de la «caoba».

Hay aplausos, se hacen muchas preguntas y Jean aporta todas las precisiones que puede. Inspector, maestros y alumnos son uno solo.

La conferencia de Jean ha sobrepasado el tiempo previsto... el inspector felicita al conferenciante... y en términos tan sencillos como los de Jean prolonga aún más la sesión, dando muestras de su amplia erudición. Hace rato que ha pasado la hora de salida y la conferencia aún continúa.

Éste no es más que un ejemplo, entre tantos otros que podríamos citar de conferencias que han obtenido un completo éxito. La conferencia infantil, aunque sólo dure algunos minutos, es seguida siempre con atención y es provechosa para todos.

La conferencia infantil es una de las técnicas más válidas y fecundas de la Escuela Moderna.

El diario escolar

*Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, A.C. **

Uno de los fines más claros de la Escuela Moderna debe ser educar al niño por medio de métodos naturales que permitan su desarrollo intelectual y socioafectivo en forma sana. El diario escolar es un instrumento que da paso a la enseñanza natural de la lengua oral y escrita. Lejos de enseñar los aspectos gramaticales, sintácticos y morfológicos a partir de las reglas, memorizaciones y "ejercicios", el diario nos ayuda a ofrecer una enseñanza viva y espontánea.

¿Por qué el diario escolar? En la Escuela Moderna toda técnica que se utiliza, que se experimenta tiene invariablemente el fin de cambiar la dinámica de la clase tradicionalista y ofrecer una nueva perspectiva motivante que abra la curiosidad, el espíritu científico y creador al conocimiento y a la cultura. Sustituir planas, dictados, copias, composiciones, redacciones vacuas, etc., es el cometido de las técnicas modernas como el texto libre, la correspondencia, el diario de grupo y personal, etc.

He aquí, cómo llevamos la técnica del diario escolar en nuestro grupo. Comúnmente los niños escriben el diario según como ellos hayan decidido al inicio del año escolar.

Puede ser por orden de lista, en el orden como están sentados o en forma voluntaria. Al término del día el diario es llevado a casa; el niño escribe lo que sucedió durante la jornada en el salón de clases (o si sucedió algo extraordinario en la escuela también se anota). Cuando es fin de semana o día festivo también escriben los padres de familia.

Así pues, el diario contiene anécdotas, quejas, ejemplos del trabajo realizado, indiscreciones, testimonios, remem-

* En: "El diario escolar". *Paquete informativo Técnicas Freinet*. México, 1995.

branzas, felicitaciones, críticas, sugerencias, llamadas de atención, consejos, etc.

El diario no tiene personalidad propia, tiene tantas personalidades como escribientes hay: niños, padres, maestros, visitas, etc. Cuando el niño lee al grupo el diario (una lectura viva porque se lee lo que se vivió, lo que trascendió, lo que impactó) se pone mucha atención porque se harán las correcciones pertinentes: si faltaron detalles o acontecimientos, si se lee mal, o muy "quedito", si hay redacción deficiente, etc.

El diario es por excelencia catártico y terapéutico; es el testimonio que como sujetos sociohistóricos dejamos a la posteridad, es la huella que dejamos al paso del tiempo, es el documento (históricamente hablando) que evidenciará que existimos; es un medio de comunicación, en donde se aprende a leer y a escribir de forma natural y viva. El diario es la vida de quienes lo escriben, es el espacio donde se plasma por escrito los sentimientos, proyectos, hechos, ilusiones y frustraciones personales y colectivas, producto de las interrelaciones sociales, es la huella del aquí y ahora.

El cálculo vivo

*Celestín Freinet**

La frase ha tenido éxito, del mismo modo que se han impuesto ya en pedagogía las nociones del texto libre, diario escolar, correspondencia, planes de trabajo, conferencias, dibujo libre [...]

Con ello, introducimos un nuevo dato -un fermento- en el circuito de la pedagogía antigua. Nosotros queremos que este fermento desempeñe plenamente su papel para que haga fermentar la pasta.

Pero hay pedagogos que, sin negar las virtudes de este recurso a la vida, quisieran apelar a ello solamente como a un tímido ayudante, como a un nuevo complemento de la antigua pedagogía.

Así, por ejemplo, el señor Ischer, director de los Estudios Pedagógicos en la Escuela Normal de Neuchatél, en Suiza, nos escribía:

«No se aprende la aritmética mediante los problemas de vida, sino que en cuanto una noción está asegurada, se ejerce y repite a través de los problemas de vida.»

El señor Ischer considera, por tanto, aquí unos mecanismos que no pueden confundirse. Pero ¿cuáles son esas nociones aseguradas o por asegurar? ¿Y no es, en primer lugar, el medio ambiente el que debe proporcionarnos los elementos de cálculo y, por lo tanto, plantear los verdaderos problemas, portadores de las únicas nociones que merecen ser estudiadas? Fuera de esta experiencia viva, solamente hay mecanismos y condicionamientos, y ya hemos hablado de sus peligros.

* En: Celestín Freinet y M. Beaugrand. *La enseñanza del cálculo*. Barcelona, Laia, 1979, p. 19-27 y 86-91.

Se trata siempre del mismo desacuerdo, sobre el que ya discutimos en nuestro libro sobre la enseñanza de las ciencias.

Existen dos tendencias:

La escolástica, que presenta a los niños reglas, principios y leyes que están como preestablecidos, seguros y definitivos y que hay que admitir en cualquier caso como los dogmas que la Iglesia sitúa, al principio de toda fe.

Todo cuanto puede decirse es que el procedimiento no es, en absoluto, científico sino más bien dogmático y que desconfiamos del dogma aunque sólo sea por la deplorable costumbre de servidumbre que imprime en los espíritus.

Los escolásticos, pues, dicen tanto en ciencia como en cálculo: he aquí las leyes que hay que admitir y aprender; ahora vamos a suministrar los ejercicios y las experiencias que os permitirán comprender su alcance.

La sanción de este error es inmediata: los niños se someten sólo de muy mala gana a esas obligaciones; penetran a disgusto en esa casa que no es la suya puesto que sois vosotros quienes habéis elegido su emplazamiento y construido sus paredes.

Es como si le dijerais a vuestro hijo, entusiasmado ante la porción de campo que le ha tocado en suerte: «He aquí tu jardín. Voy a labrarlo, plantar patatas y lechugas, ya que tú no sabrías hacerlo de acuerdo con las reglas; las cuidarás y las regarás para que crezcan.» Se priva al niño de lo que precisamente le apasiona por estar al principio de la creación y de la vida.

El método natural restablece el proceso normal. No se impone ninguna regla con anticipación, sino observaciones y experiencias de la vida misma, problemas planteados de los que buscaremos juntos la solución, y que a través de la saludable inquietud provocarán la búsqueda de los principios y de las leyes.

Sabemos que para convencer a los escolásticos del buen fundamento de semejantes prácticas necesitamos, en primer lugar, hacerles admitir la superioridad de los procesos de tanteo experimental sobre una pseudo conciencia que autoriza,

prepara y mantiene unas técnicas escolares embrutecedoras y sin vida. [...]

La intuición

[...]

¿Qué fines pretendemos con nuestro método de cálculo?

¿Cuándo nos sentimos satisfechos?

Nos parece que hemos logrado nuestro fin cuando, frente a los problemas, en la mayoría de los casos la mayoría de nuestros alumnos nos dan una respuesta tan rápida como segura, como si su mente se viera iluminada de pronto con una luz fulgurante.

Es lo que denominamos la intuición matemática.

¿Qué es la intuición matemática?

¿Es esencialmente un fenómeno misterioso que se sitúa fuera de la naturaleza?

¿O bien es, al contrario, el broche final del trabajo de cada uno y también de las generaciones anteriores?

En este caso ¿cómo cultivarla?

¿Qué parte atañe al maestro?

¿Qué parte concierne al alumno?

Si la intuición matemática -la intuición en general presenta unos caracteres misteriosos, no deja de ser, sin embargo, como nos dicen los psicólogos, y parece probarnos la experiencia, el resultado de todo trabajo consciente e inconsciente.

[...]

Creo que nosotros, los maestros, tenemos harta tendencia a esperar del trabajo consciente unos resultados inmediatos y no poner bastantes esperanzas en el trabajo inconsciente. Los testimonios de los grandes matemáticos prueban que las chispas de intuición se producen con frecuencia mucho tiempo después de las búsquedas conscientes, cuando a veces se sienten desanimados por su fracaso. Esto es debido a que, entre ese trabajo consciente y la chispa de intuición, se ha producido en su mente un lento trabajo de decantación y de maduración.

Pero parece ser que ese trabajo inconciente, más que el trabajo conciente, no puede hacerse sin una adhesión del individuo, renovando esta adhesión en los momentos en que la investigación abandona durante algún tiempo el inconsciente en favor del consciente.

¿Cómo obtener, pues, del niño una participación, sino total por lo menos parcial, en este trabajo de investigación?

Liberando su mente de las preocupaciones y del temor de las notas, composiciones, clasificaciones, del temor al maestro y a los compañeros.

Haciéndole sentir, más bien que explicándoselo, que ese trabajo es indispensable porque nos arma para la lucha por la vida. El cálculo, tal como lo concebimos, que consiste en resolver los problemas que nos plantea nuestro ambiente y el mundo en general, concurre a ello de otro modo distinto, desde luego, que los problemas de los manuales.

Haciéndole sentir que esta búsqueda es apasionante, que satisface la necesidad de superación que existe, de una manera más o menos aparente, en cada uno de nosotros.

Por lo tanto, lo que hay que crear en la clase es un clima, lo mismo que hemos creado un clima de expresión libre.

Si el maestro sabe eliminar tensiones, si es -sin pregonarlo- un ejemplo de superación, si sabe utilizar el entusiasmo de sus alumnos más dotados, pronto habrá conquistado a la mayoría de la clase.

Pero es indispensable que nuestra escuela sea en eso, como en lo demás, la escuela del éxito y no la escuela del fracaso. Para que cada alumno se abra camino, hay que ayudarle primero a encontrar las pistas que le convienen.

Por tanto, evitaremos los extensos análisis sistemáticos que impiden a todos la misma pista y concederemos una gran importancia a la abundancia y a la variedad de las historias cifradas y de los títulos.

El análisis

Entendamos: no rechazaremos los análisis un poco profundos que son las respuestas a los «¿por qué?» y a los

«¿cómo?», sin los cuales no existe verdadera formación del espíritu.

Los filmes a cámara lenta nos permiten observar mejor el salto de un caballo o la zancada de un corredor. Del mismo modo, los análisis metódicos de los problemas hacen resaltar cómo actúa el pensamiento y de ese modo ayudan a las técnicas. Es indispensable. Pero no seamos de esos cineastas que abusarían de la cámara lenta en sus programas.

No es preciso decir que nos alzamos contra el análisis mediante lecciones dogmáticas del maestro que desembocan en unos razonamientos tipo que todos los alumnos deben emplear por obligación.

A falta de otra cosa mejor, nos habíamos plegado al diálogo maestro-alumno, preguntando el maestro y respondiendo los alumnos. Freinet ha demostrado sobradamente, a través de sus obras, cuán nocivo es este método para el desarrollo mental del niño. Frente a un adulto que da la impresión de tender trampas, el niño se siente disminuido, algunas veces humillado y con frecuencia pierde el dominio de sus facultades.

Nuestro amigo Bersol fue el primero a quien se le ocurrió la idea de un método verdaderamente dentro del espíritu de la Escuela Moderna. Con sus pequeños del Curso Preparatorio aplica el método de las exposiciones, que utilizamos en las otras enseñanzas, pero que no se nos había ocurrido aplicar al cálculo. Frente a un problema, los alumnos reflexionan; luego, los voluntarios se dirigen, por turno, a la pizarra, tiza en mano, para exponer sus procedimientos de solución. Los otros preguntan. Se oyen críticas.

De este modo, día tras día, de una manera absolutamente natural, el maestro sigue la formación del espíritu en sus alumnos.

Y los niños se sienten alegres buscando y ofreciendo a sus compañeros un abanico de técnicas entre las cuales cada uno puede escoger lo que facilite sus tanteos, y le permita adquirir un estilo personal.

De esta manera nuestros alumnos penetran en el terreno de la invención matemática.

Nuestro proceso es el mismo que el de los adultos frente a un problema científico o matemático.

1. Búsquedas personales caracterizadas por una preocupación de economía y de originalidad.

2. Trabajo colectivo de confrontación de las diferentes soluciones con explicaciones, críticas y elección.

3. Mejora de la solución elegida:
primeramente por el trabajo personal, después, por el trabajo colectivo.

4. Generalización.

[...]

Por aquella misma época, R. Bourdoncle citaba igualmente un excelente ejemplo, del que transcribimos:

El sábado, por regla general, únicamente resolvemos problemas surgidos de la vida escolar o que nos aportan los niños.

1. La Cooperativa escolar nos proporciona muchos: gastos colectivos, suministros, gastos para viajes-encuestas, ingresos y gastos de fiestas escolares, giros postales, gastos de electricidad (horno de cerámica).

2. Luego tenemos los problemas que aportan los niños. Todavía son pocos. Me ocurre lo mismo que al principio de los textos libres se nota la influencia del manual. El niño no puede prescindir de la escolástica que continuó enseñando los otros días de la semana. Habría que lanzarse más, como cuando se empieza en lenguaje por el texto libre.

Habría que suprimir todas las lecciones. Me doy perfecta cuenta que deberían bastar la vida y la necesidad de calcular de los niños, y que mi papel debería ceñirse a ayudar al chiquillo a encontrar la respuesta de los problemas que se plantea. Quisiera dirigirme hacia ese camino. Por esto me gustaría conocer las experiencias realizadas por otros compañeros.

De momento voy tanteando y compruebo que los problemas que plantea la vida lograrían hacer recorrer una buena parte del programa e incluso sobrepasarlo en ciertos puntos.

3. Los problemas surgidos de las encuestas o las conferencias. Éstos han sido siempre los más vivos; quizá porque son

menos particulares que los anteriores e interesan más a la clase.

Son muy variados: construcción de una cuba de cemento (medida, capacidad, importe del vino sacado de la vendimia), la lechería, luego de la visita a una cooperativa lechera (cantidad de leche aportada, kilometraje de los que la recogen, transformación en mantequilla, quesos, funcionamiento de la fábrica, salarios; capital social, gráficos, amortización), etc.

Extracto de la conferencia sobre los explosivos agrícolas:

«Para que papá pueda irse, coloca una mecha bastante larga, unos 70 cm. aproximadamente.»

Un alumno:

-¿Cuanto tiempo tarda en quemar?

-No lo sé.

Intervengo: «Con el trozo que vas a quemar ¿no podríamos saber cuánto tiempo tarda?»

Explican: «Se mide el trozo de mecha, se calcula el tiempo que se necesita para que queme.»

Los del Curso de fin de estudios: «Es fácil».

He aquí nuestro problema resuelto en el tufo a pólvora. El enunciado queda así redactado: Javier ha hecho quemar 13 cm. de mecha en 28 segundos. ¿Cuánto tiempo dispone su papá para ponerse al abrigo de la explosión?

Ahora, el problema se soluciona al momento.

Clase de la señora Dauphin [...]: Cálculo oral y cálculo escrito

A fin de disponer por la mañana de un cierto tiempo para ocuparme del Preparatorio y también para no andar a ciegas, copié la víspera por la tarde algunos de los problemas que me habían aportado los niños durante el día. Les pedí que buscaran, con respecto a ellos, todo lo que pudieran y que escribieran todas las preguntas que les gustaría hacer sobre esos temas. El trabajo se recopiaba en el cuaderno del día y lo examinábamos por la tarde colectivamente.

Pronto caí en la cuenta que este procedimiento presentaba inconvenientes.

Ejemplo: El padre de Jean-Marie mató una liebre, un conejo y una ardilla;

el conejo pesaba 1 kg.,

la liebre 7 libras,

la ardilla 200 g.

Una vez abierta, pelada y vaciada, la liebre pesaba 3 kg.

Los niños buscaron por escrito: el peso de 2, 3, 4, 5 conejos, el de 2, 3, 4, 5... liebres y lo mismo en cuanto a las ardillas.

Ninguna comparación.

Ninguna diferencia.

En una palabra ninguna idea de relación de esos diferentes pesos entre sí.

Ninguna pregunta.

Durante la información colectiva de la tarde, he aquí cuales fueron las reflexiones:

-¡Pesa mucho esa liebre!

-¡Es la más grande de todas!

-¿Cuántos kilos hacen 7 libras?

¿Y cuánto pesan la piel y las entrañas? ¡Podríamos buscar el peso!

-¿Cuánto pesa más la liebre que la ardilla? ¿Y el conejo?

-¿Cuántas ardillas se necesitan para hacer el peso del conejo?

... y calculamos...

¿A qué se debe esta diferencia entre las dos maneras de proceder?

-En el primer caso, abandonado a sí mismo, el niño se repliega y no hace sino repetir lo que sabe hacer...

-En cambio, en el trabajo oral colectivo, se siente continuamente estimulado, solicitado. También él quiere demostrar que sabe hacer algo, aún más e incluso mucho más. Las preguntas de un compañero, las sugerencias de otro, una precisión, una advertencia del profesor y he aquí el más fuerte, el más rebelde que formula él mismo preguntas que sólo nunca hubiera formulado.

¿Deseo de superar a los demás? Quizá...

¿Deseo de superarse a sí mismo? Sin duda, pero todo ello, por lo general, de una manera inconsciente y ocasionado por todos los fenómenos psicológicos interiores que no podríamos diferenciar.

El niño, incluso el mayor de ellos, necesita sentirse ayudado, sostenido, guiado y animado para osar aventurarse por unos caminos desconocidos. Para ello necesita la seguridad que le proporciona la presencia del maestro y creo que esta presencia es indispensable para asegurar sus progresos.

La señora Dauphin aborda aquí un punto importante: el pensamiento se enriquece al socializarse. La preocupación exagerada por las reglas limita considerablemente el pensamiento. [...]

La enseñanza de las ciencias

Celestín Freinet*

Hemos dicho repetidamente que no somos teóricos y que, por lo tanto, dominados por nuestro exclusivo afán de eficiencia práctica en nuestras clases, no podríamos tener posiciones a priori. No buscamos en absoluto el cambio por el cambio, ni la novedad por la novedad; cuando lo que existe nos conviene y estamos muy contentos de usarlo y aprovecharnos de ello.

Si la enseñanza actual de las ciencias nos pareciera satisfactoria, no tendríamos ninguna razón para buscar mejoras de la misma y el presente estudio sería superfluo. Debido a que conviene, o parece que convenga a ciertos educadores que trabajan exclusivamente en el marco escolástico, encontramos muchas dificultades para hacernos escuchar, aunque hablemos con buenas razones de nuestros métodos naturales.

Para definir nuestra línea nos enfrentamos a las mismas dificultades que hemos tenido que superar en lengua, en historia, en dibujo, en música, y ahora en cálculo. Entre el personal docente, hay una minoría de maestros que tienen la ventaja de ser particularmente competentes en una o varias especialidades: unos saben lengua y pueden, sin material nuevo, enseñarla con competencia y amor; otros son científicos que se acomodan con indiscutible éxito a los métodos preconizados por los manuales; otros, por último, poseen excepcionales cualidades aritméticas, históricas o artísticas. Se trata con frecuencia de esas personalidades que redactan los cursos y las lecciones de las revistas pedagógicas y que realizan los manuales que siguen siendo los instrumentos

* En: Celestín Freinet. *La enseñanza de la ciencia*. Barcelona, Laia. 1979, p. 9-13 y 63-71.

[Título del editor]

básicos de la Escuela. Naturalmente, ellos saben servirse de estos instrumentos, y es cierto que si todos los educadores tuvieran sus aptitudes pedagógicas y técnicas el problema estaría, al menos parcialmente, resuelto.

Pero estos educadores no son más que una ínfima minoría, digamos que 1 por 100 o un 1 por 1000. Los otros 99 ó 999 se espabilan como pueden, con instrumentos y técnicas que no consiguen dominar nunca, o que emplean de una manera mecánica, sin una comprensión profunda de ellas y, por lo tanto, sin un auténtico provecho pedagógico.

Esta situación de hecho, sensible para la lengua o el cálculo, es particularmente grave en lo que concierne a la enseñanza de las ciencias. Los especialistas en la materia, o al menos los que poseen esas aptitudes excepcionales a las que nos hemos referido, encontrarán suficientes y válidas las directrices de los manuales y las revistas pedagógicas porque están en condiciones de añadir a las mismas una importante parte de su experiencia como maestros para la cual nosotros nos reconocemos impotentes.

¿Y por qué nos sentimos incapaces? Precisamente porque esta enseñanza científica que sufrimos en el transcurso de nuestra larga escolaridad ha fracasado, en primer lugar con nosotros mismos, de una manera total y, por lo tanto, no tendríamos que intentar realizarla con nuestros alumnos, forzosamente en una forma idéntica.

Veamos, a este respecto, mi propia experiencia, que me parece que es también la de todos aquellos que se han visto envueltos en el engranaje escolástico.

La escuela primaria de principios de siglo, desprovista entonces de manuales, no me proporcionó ni tan sólo un embrión de enseñanza científica. Al menos tuvo la ventaja, para mí, de no deformarme ni desanimarme ante las nociones abstractas de esta enseñanza.

En el Curso Complementario, los manuales metódicos empezaron a obrar sus malos efectos. Yo «sabía», a veces a la perfección, mi curso de ciencias. Más tarde obtuve una clasificación de honor en esta misma disciplina en la Escuela

Normal. Pero, ya entonces, tenía conciencia de encontrarme en un «impasse», de aprender palabras y definiciones, pero de no comprender, sintiendo claramente que esta comprensión me habría dado el hilo de Ariadna que me permitiría orientarme en el dédalo de una ciencia de la que no había ni entrevisto el secreto.

A pesar de ello, tuve una buena nota en la titulación superior.

Ahora bien, en la práctica, y después de salir de la Escuela Normal, yo soy nulo en ciencias. Me he olvidado radicalmente -y me alegro de ello- de todas las palabras y todas las demostraciones que en la escuela habían constituido mi embrión de cultura científica. Y como esta escuela no se había preocupado de darme la comprensión -el hilo de Ariadna, al que me podría remitir en el azar de las dificultades de la vida- no me queda nada de lo que aprendí. No seré yo quien prepare oxígeno, identifique flores e insectos, o monte un motor eléctrico... que funcione[...]

Lo que es más grave es el hecho de que me siento impotente para investigar y aprender, como si en mí se hubiera estropeado un mecanismo. He perdido definitivamente el sentido y el proceder científico.

¿Soy un caso raro? ¿Han salido mejor del trance la mayoría de los colegas de mi generación? Me sorprendería mucho, porque han sufrido como yo las mismas taras de una enseñanza deteriorante.

¿Han cambiado radicalmente las cosas desde entonces? Los equipos para experiencias y los laboratorios están hoy mejor dotados, con material más perfeccionado, y los manuales escolares han hecho progresos técnicos notables.

Pero no es la miseria de nuestros laboratorios científicos lo que ha ocasionado la mala formación de que nos quejamos. El gabinete científico de nuestro Curso Complementario estaba ya muy bien equipado. Simplemente, no habíamos utilizado nunca por nosotros mismos ninguno de los instrumentos que tenía. Solamente el director podía usarlos para experiencias que no eran más que demostraciones y que se

nos olvidaron junto con la palabrería que las acompañaba. Desgraciadamente, yo nunca pude hacer ningún experimento por mi cuenta y de ahí, evidentemente, viene todo el mal.

Nuestros manuales eran también suficientemente ricos y detallados. Los manuales actuales, aunque más ilustrados, no tienen nada que envidiar a los de entonces.

Los contactos que yo he tenido desde entonces, directamente o por carta, con los jóvenes profesores, me demuestran que no se ha producido ningún cambio radical en la eficiencia de la enseñanza científica y que sufrimos todos de la misma tara grave que, en lugar de hacer científicos de nosotros, obtura nuestra comprensión, nuestra necesidad de investigación y de experimentos, y nos aleja de la verdadera cultura, más indispensable que nunca.

A la búsqueda de un método natural de enseñanza científica

Es indiscutible que los métodos tradicionales de enseñanza de las ciencias no dan los resultados apetecibles en las escuelas primarias. Al final de la escolaridad, los alumnos no salen con las cualidades primarias indispensables de precisión, de observación y de experimentación tan valiosa en la vida. Solamente los más dotados consiguen salir de la mediocridad, pero, en general, no es la escuela la que los ha formado sino el medio exterior a la escuela, en el que ellos mismos han realizado su iniciación científica mediante la multiplicación de experiencias y de observaciones en la vida. La escuela -que para la mayor parte de ellos está fuera de su vida normal- no hace más que precisar un cierto vocabulario, consagrar las buenas costumbres que han adquirido fuera de ella, en su propio medio ambiente.

La investigación científica no es más que tanteos, saltos adelante, retrocesos. Pero no hay nada de esta marcha vacilante que aparezca en la escuela tradicional. El maestro, siguiendo su plan de trabajo personal, llama la atención sobre tal punto, sobre tal detalle y el niño absorbe la materia, la digiere... o la rechaza. Algunos ni tan sólo la prueban.

Este sucedáneo de enseñanza, cuya artificialidad salta a la vista, no nos satisface en absoluto y hace ya doce años que buscamos una solución. Hemos hecho muchos ensayos más o menos afortunados. Confrontando nuestros descubrimientos, hemos avanzado penosamente. Después de las fichas-guía que siempre nos han rendido inapreciables servicios en muchos casos, descubrimos otra concepción de educación científica.

Zambullendo a nuestros niños en la propia vida, partiendo de sus preguntas, dejándoles investigar y descubrir por sí mismos, somos conscientes de estar en el buen camino, que permite al niño concentrarse y recurrir a todas sus facultades de investigación, de experimentación y le impulsa a encontrar el por qué, a triunfar él mismo sobre sus propios problemas.

[...]

Extracto del cuaderno.

El problema que hay que resolver fue planteado de forma muy precisa por Lucienne Mawet en su exposición en el Congreso de Mulhouse. Se trata siempre de esta «intervención del maestro» que puede ser nefasta cuando aparece equivocadamente. Es muy difícil saber dónde y cuándo hay que intervenir.

Hasta ahora, ayudábamos a los niños en el momento en que no podían seguir adelante. También interveníamos cuando veíamos que se desviaban. De esta forma, la solución se obtenía rápidamente pero el verdadero trabajo científico se interrumpía muy pronto con una solución falta de profundidad.

Este resultado aparentaba ser conveniente. Los mismos niños parecían satisfechos porque después de una cierta investigación, obtenían un resultado, la expresión de una ley. No había nadie en la clase, y nosotros aún menos que los niños, que se diera cuenta de que la ley o el principio enunciado de esta forma no era más que una sucesión de palabras detrás de las cuales las experiencias y las observaciones realizadas al principio sólo aparecían en un horizonte muy oscuro.

Y todo esto porque queríamos ir demasiado deprisa. ¡Siempre demasiado deprisa!

Paul Delbasty nos abrió los ojos. Está ahí, precisamente, en esta manía de querer ir muy rápido, en este deseo de querer ayudar a los niños revelándoles de una sola vez lo que podrían encontrar con mayor naturalidad, ahí precisamente reside el error. El camino hacia el objetivo que queremos alcanzar tiene que estar hecho de errores, de tanteos, de equivocaciones, de correcciones, y son los mismos niños los que tienen que sufrirlos y hacer los descubrimientos sucesivos e indispensables.

Veamos una escena de la vida de nuestra clase

Un niño ha preguntado, por medio de la caja de preguntas, «¿Cómo se forma el viento?», y toda la clase se lanza sobre el problema.

Las reflexiones de los niños las anota el maestro durante la sesión. Se indican con toda su espontaneidad y todo su frescor, pero también con toda su torpeza. Todos los defectos se reproducen voluntariamente.

(La intervención del maestro se indica en caracteres diferentes.)

Cómo se forma el viento

11 de abril

Jacques. El viento es un desplazamiento de aire. Habría que saber cómo se puede hacer viento.

-Bien, ¿cómo podéis vosotros hacer viento?

Michèle. Soplando.

René. Agitando la mano.

Michèle. Sacudiendo una esterilla.

Jacques. Corriendo.

Liane. Cuando pasa una camión, mueve el aire.

Michèle. Cerrando una puerta de golpe.

Maurice. También hay viento que se hace solo. Cuando estoy cerca del horno, por arriba da calor y abajo se nota una corriente de aire y se te hielan los pies.

-Hay que comprobar si lo que ha dicho Maurice es cierto.

14 de abril

Guy. Debe ser el aire que baja por la chimenea.

Alain. Lo que dice Guy no puede ser. No puede entrar aire cuando sale humo.

Gérard. La corriente de aire seguramente está producida por las llamas. Cuando se está en el campo, se hace fuego.

Si se pone un puñado de paja en una horca y se acerca la horca al fuego a unos cincuenta centímetros de altura, la paja salta de la horca; se levanta, revolotea y se va más lejos.

René. Pero si la corriente de aire es producida por las llamas, viene del interior del horno.

- Creo que será importante comprobar el sentido de la corriente de aire. Intentad saberlo para mañana

15 de abril

René. Mi abuelo me ha dicho que me mojara la mano. La he puesto a un metro del horno, a la altura del suelo. He sentido frío del lado de la puerta de entrada. Esto quiere decir que la corriente de aire viene de la puerta.

Andrée. Yo he hecho la misma experiencia. Lo que dice René es cierto.

Gérard. En los demás rincones de la habitación no se siente nada.

Louis. Hace falta que llegue aire cerca del horno para que suba por la chimenea con el humo. Yo mojé el dedo y lo coloqué ante el orificio de tiro de la chimenea. Se nota muy bien el aire que entra.

René. Pues ya está, eso es, así se explica. Cuando hace calor en algún sitio, una corriente de aire va hacia el calor. Eso hace viento.

-¿Os basta eso como explicación?

Maurice. Sí, pero ¿y fuera?

René. Pues ocurre lo mismo. Hay sitio en los que hace calor y otros en los que hace frío. Automáticamente, hace viento.

** Habéis hecho ya grandes descubrimientos. Habéis encontrado que el aire va hacia la región caliente para sustituir al*

que sube, eso es ya una conclusión. Pero, a pesar de todo, hay algo que no habéis explicado: ¿por qué sube el aire?

Serge. Porque está caliente.

- Pero eso no es suficiente y, sobre todo, no explica nada, porque cuando se calienta el agua de una cazuela no sube.

René. ¡Oh! Eso no será fácil de encontrar.

17 de abril

Gérard. Eso es cierto, el aire caliente sube. Se nota claramente encima del horno.

Guy. Es cierto y ya hace tiempo que se sabe. El aire caliente es el que hace girar el torniquete encima del horno.

Todos. Es verdad.

Jacques. Cuanto más calor hace, más rápido gira.

René. Sí, pero todo eso no nos dice por qué el aire caliente sube. Yo he leído en un libro que incluso se pueden hinchar globos con aire caliente.

18 de abril

Maurice. Creo que he encontrado una idea. Si el aire caliente sube «por el aire» es porque de golpe se ha vuelto más ligero.

¿Por qué de golpe?

René. Esto es una verdad de Pero Grullo.

Maurice. No, no es una verdad de Pero Grullo. No se ve tan claro que lo sea, aunque lo parezca.

-Maurice debe tener razón. Es una idea que os da. Vosotros tenéis que decir si se puede admitir como buena.

René. Pero es evidente. Si el aire sube, es porque se ha vuelto más ligero; entonces se va por encima del otro aire.

-Pero entonces, ¿por qué el aire se vuelve más ligero cuando se calienta?

20 de abril

René. Ayer por la tarde hice un gran experimento, pero no dio resultado. Yo pesé agua en un recipiente y calenté el recipiente con el agua. Puse una tapadera para que el agua no se evaporara demasiado. Cuando estuvo caliente, lo volví

a pesar. Pesaba igual. Por eso el agua no sube hacia arriba. Porque no cambia de peso.

-Y si el peso hubiera cambiado, ¿qué conclusión hubieras sacado?

René. Que el agua se había vuelto más ligera.

-¿Sois todos de la misma opinión?

Andrée. No porque el agua habría podido evaporarse.

René. No, porque yo había puesto una tapadera.

Liane. Sí, pero cuando el vapor quiere irse levanta cualquier tapadera.

-Vosotros mismos veis que el experimento no era muy preciso. Hay que poner mucha atención.

21 de abril

Gérard. Pero no hay por qué investigar por qué sube el aire caliente. Eso se ve, y ya es suficiente.

-¿Os basta eso de momento?

Todos. ¡Sí!, ¡sí!

-Pues bien, ¿quién podría explicarme, para resumir lo que hemos averiguado; cómo se forma el viento? (La redacción final la hizo un equipo).

«Cuando hace calor en algún sitio, el aire se calienta, se vuelve ligero, y sube muy arriba. Para reemplazar al aire caliente, llega aire frío. Eso es el viento.»

(Leído por MICHÉLE)

La asamblea escolar

*Celestín Freinet**

En el conjunto de nuestra pedagogía tenemos, sin embargo, una técnica particular que recomendamos especialmente: se trata del periódico mural.

Todos los lunes, colocamos en el pasillo, al alcance de los niños, nuestro periódico mural. Sobre una hoja de papel de formato grande (60 x 40) bajo una banda en colores dibujada por los niños, disponemos cuatro columnas: críticas, felicitaciones, aspiraciones, realizaciones.

Un lápiz pende del tablero para que los niños puedan, en cualquier momento, escribir libremente lo que quieran. Está prohibido borrar. Todas las inscripciones deben ser firmadas los que elimina toda posible acusación de soplonería. En efecto, es acusica el que con un fin más o menos secreto, para sacar ventaja, denuncia a escondidas, a su maestro o a otro responsable, el comportamiento de sus compañeros. Cuando el miembro de una comunidad dice públicamente lo que tiene que decir, por muy grave que ello sea, debe ser felicitado por su valor moral y cívico.

En la Escuela Freinet, las dos últimas horas de clase del sábado están consagradas a la asamblea; reunión que, como vamos a ver, tiene una gran importancia en la vida de la escuela por su carácter particular.

Los responsables, después de limpiar la clase a fondo, han colocado las sillas, en el aula grande, formando un semicírculo alrededor de dos mesas en las que se sitúa el comité de la cooperativa. El responsable del magnetófono ha preparado su aparato e instalado el micrófono para efectuar los registros indispensables. Se colocan flores sobre las mesas.

* En: Celestín Freinet. *La educación moral y cívica*. Barcelona, ed. Laia, 1979, p. 41-61.

[Título del editor]

Otros responsables han instalado en el pasillo y, si es necesario, en la segunda clase, la exposición de los trabajos del sábado. Efectivamente, nuestro plan de trabajo necesita de realizaciones, cuya culminación hace felices a niños y adultos. Los diplomas ocupan un lugar de honor, así como los álbumes, los cuadernos ilustrados, los envíos de correspondencias. Los dibujos adornan las paredes y, si se ha cocido al horno, las mesas están llenas de cerámicas.

Los padres de los alumnos y los educadores examinan detenidamente estas obras acompañados por los propios niños, a los que les gusta enseñar lo que a su nivel son obras de arte. Están orgullosos de sus éxitos y cuando los trabajos son deficientes se comprometen a mejorarlos la próxima vez.

Hay, es cierto, semanas mediocres y los educadores tienen una parte por lo menos de responsabilidad. Deben examinar lealmente las razones, con la preocupación de hacerlo mejor y no de disculparse o justificarse.

Hay también semanas faustas, entusiasmantes, ricas y prometedoras, que nos proporcionan una buena opinión de nosotros mismos y nos hace ser mejores. El triunfo individual se añade, por otra parte, al éxito colectivo. Y aquellos alumnos que no tengan ninguna obra bien hecha que mostrarlos, os alabarán las realizaciones de sus compañeros, como si hubieran participado efectivamente en ellas.

Esta exposición semanal es una especie de prólogo de la sesión cooperativa que tiene lugar a continuación. Contribuye de forma notable a crear el clima. Atempera las debilidades y levanta los ánimos decaídos. Y, sobre todo, es positiva y no negativa, pues pone el acento en la parte constructiva del ser. Ayuda a superarse y a progresar.

Este estado de ánimo es muy importante para la formación moral. Durante demasiado tiempo la escuela se ha engatillado en la crítica inhumana, el control y la sanción. Apreciaba el éxito y no el esfuerzo, de tal forma que el 80 por ciento de los niños se sentían minusvalorados por un permanente sentimiento de fracaso, contra el que se defendían mediante técnicas más o menos recomendables.

Habrà que cuidar que esta sesión cooperativa no se convierta en una manifestación disciplinaria que le quitaría todas sus virtudes. Es necesario por encima de todo, aunque para ello se tenga que rozar la debilidad, que vuestra asamblea obtenga un 51 por ciento de éxito. El bien, el dinamismo, el estímulo deben siempre dominar sobre el fracaso, la insuficiencia y el mal. Serà tarea vuestra el poner en evidencia el ejemplo benéfico que elevarà el tono de vuestro grupo. Y cuando el juicio general parezca, en alguna ocasión, anonadar a uno de vuestros alumnos, acudid, por último, en su ayuda. Haced que prometa mejorar para el sábado siguiente. No cumplirá la promesa, pero hará todo lo posible por mantenerla aunque no lo consiga. No obstruyáis jamás el horizonte de vuestros niños, pues se sentirán perdidos. Contribuid siempre con esclarecimientos, con una brizna de luz, sobre los senderos en los que, posiblemente, peligran comprometerse un día con ímpetu.

La sesión es abierta por el presidente

El momento es solemne y esta atmósfera de solemnidad, indispensable, debe de ser preparada y mantenida. Los adultos se sitúan en los sitios que les han sido reservados, en las filas, ya que tienen evidentemente un papel importante que jugar. Todos los niños están presentes, ya que esta reunión es esperada por todos como una ocasión única de insertarse en la comunidad, dinámicamente no como escolares, sino como hombres.

El secretario lee el acta de la reunión anterior, el presidente da algunas informaciones y la auténtica sesión comienza.

[]

He aquí algunas críticas del periódico de los pequeños. Dado que estos niños no saben escribir, es la maestra o un niño mayor los que escriben bajo su dictado. A lo largo de la discusión cuyo desarrollo vamos a mostrar, nosotros explicamos que sólo deben inscribirse en el periódico las críticas o incidencias sociales, y no las pequeñas historias más o menos personales o las molestias en las que no tenemos por qué entrar: me han pellizcado, me han tirado ciel, pelo, me han emborronado el cuaderno, etcétera. Podréis comprobar en la

práctica que la selección se realiza muy bien y que las críticas serán tomadas en consideración justamente en la medida en que interesen a la comunidad.

-Crítico a Janot que salta por la ventana de la clase (Claudine).

-Crítico al que haya roto el barco que yo había hecho para la exposición (Patrice).

-Crítico a Elizabeth, que me da puñetazos cuando paso (Evelyne).

-Críticas muy severas a Xavier que por la tarde, en clase, no para de gritar y de deslizarse por debajo de las mesas (Cecile).

En el periódico de los mayores las críticas son, evidentemente, más serias. Ofrecemos a continuación una larga relación para demostrar que abarcan un amplio abanico, el de todas las preocupaciones e intereses complejos de la vida infantil.

-Críticas a Michelle, Ariane, Odile que no han preparado el periódico mural.

-Crítico a Ariane, que no bebe nunca su medicina (Freddo).

-Crítico a Freddo, que deja las tijeras en el jardín (Didier).

-Crítico a Alain Sebag, que pasa su estilográfica por encima de los dibujos de mi diario para divertirse (Paul de Segrais).

-Severas críticas a los que guardan en sus pupitres o carteras el material colectivo y, especialmente, a los que han escondido las flechas indias que buscaba M. Pons (Hendi y Franklin).

-Críticas al que o a la que tacha sobre el periódico mural (Paul).

-Crítico a Paul de Segrais, que se pelea en clase (los medianos).

-Crítico a Alain Sebag, que nunca cumple con su misión y que deja la hagan los demás (Paul Signoret).

[]

-Me critico de haber cogido algunos nísperos creyendo que el árbol estaba abandonado (Bernard).

-No hay que maltratar a Biquet porque sea viejo o esté enfermo (Franklin).

-Crítico a los que llegan tarde a clase (Caer). [...]

El presidente lee, pues, cada una de estas críticas.

El que ha escrito la crítica se levanta y explica si mantiene su queja. El acusado, a su vez, también se levanta. Si el asunto es grave, se ruega a uno y a otro que se acerquen a la mesa, como ante el pretor. A veces la discusión es viva y fuerte. A menudo los niños desarrollan un talento insospechado para defender su causa, con una inteligencia, una sutileza y una oportunidad increíbles. Los testigos intervienen y el presidente tiene necesidad de ordenar el debate para evitar el follón y el desorden, como en un auténtico tribunal.

En el transcurso de estas discusiones, afloran o por lo menos se adivinan y hasta exteriorizan todos los secretos de la vida de la escuela, lo que les priva de su característica esencial de secretos. A veces los adultos se ven emplazados y tienen que defenderse también con lealtad, cuidándose mucho, sobre todo, de no hacer intervenir su autoridad -lo que falsearía irremediablemente los debates-, sino tratando de igual a igual a los niños. Esta es una condición sine qua non del funcionamiento normal de las actuaciones.

La diferencia es -y nosotros insistimos mucho sobre esto- que [...] la asamblea general de los alumnos no es un sucedáneo de tribunal, como algunas veces se ha querido instituir en algunas asociaciones de niños, con estudio de los asuntos y pronunciamiento oficial de sentencias.

En una palabra, nosotros no castigamos jamás, salvo en un caso para reparar los destrozos causados: el que haya pasado por la ventana tendrá que limpiar los cristales al día siguiente; el que haya dicho palabrotas será destinado por los responsables a la limpieza de los lavabos; el que haya roto los cristales del invernadero del vecino irá a presentar sus excusas y ofrecer una reparación acompañado del maestro y de un mayor. Esas son las sanciones normales, que se desprenden lógicamente de los hechos, y que no son realmente castigos, sino simplemente reparaciones de un daño causado.

Como resultado de nuestra sesión cooperativa, no tenemos nunca, como se podría creer, una lista de castigos, sino simplemente niños contentos de haber podido discutir las

cosas que les preocupaban, de haberse descargado a veces de sus pecados, de sus omisiones, de haber clarificado y liberado su conciencia.

Pues ahí radica precisamente el esencial alcance moral de esta práctica; unos y otros se han colocado ante sus responsabilidades y ante las consecuencias normales de sus actos: los subterfugios, las pilladas, los comportamientos más o menos clandestinos aparecen así a la luz. El individuo aparece desnudo, tal como es en realidad.

Esta toma de conciencia es la que tiene un alcance moral considerable. A veces sucede que el niño acusado, después de defenderse ásperamente, se siente acorralado por la realidad y rompe a llorar. No puede existir mejor resultado de la crítica que este descenso al fondo de uno mismo, esta confesión pública, que es al mismo tiempo sanción y liberación.

En realidad, los niños son extraordinariamente sensibles. Hay algunos que, evidentemente, temen este momento de la verdad. Y si les ha dirigido una crítica que consideran bastante grave, intentan a menudo esquivar el juicio. Se marchan, como por casualidad, con sus padres justo antes de la reunión o sienten una necesidad urgente cuando se acerca el momento temido.

Todos están bastante impresionados cuando son invitados a explicarse. Y aspecto no menos importante: la reunión se termina sin drama. Los que han sido colocados en el banquillo se prometen hacerlo mejor la semana siguiente y los que les han acusado tampoco adoptan un aire triunfal. Las reuniones tienen tan saludable efecto sobre las costumbres que el niño que se considera molestado ya no dice como antes: «se lo voy a decir al maestro», sino: «te criticaré en el periódico mural».

A comienzos del año escolar, Paul, nuevo en la escuela, era especialmente difícil. Cada periódico mural estaba lleno de críticas contra sus comportamientos poco sociables; críticas contra las que siempre se defendía con obstinación. Dejado por imposible, la asamblea general decidió que, hasta que se corrigiera, Paul no tendría derecho de inscribir sus críticas en el periódico mural.

Así se hizo.

En el transcurso de la segunda reunión que tuvo lugar, Paul pidió la palabra:

-No he sido criticado esta semana. Pido que se me devuelva el derecho de crítica.

Cosa que fue aceptada.

A veces ocurren hechos más graves, moralmente hablando, que son llevados, por el periódico mural, a la asamblea general.

Veamos lo que ocurrió un día:

-Criticó al que, haciendo la comida, coge azúcar de la caja.

Estaba firmado por Michel, uno de los mayores y de los más antiguos de la escuela.

Michel explica el hecho, pero duda a la hora de dar nombres. Se insiste. Se trata de F. y de F., el uno es el tesorero y el otro es el presidente de la cooperativa.

Como se puede comprobar, el asunto es suficientemente grave.

Mamá Freinet, con su preocupación de no dramatizar las cosas, intenta atenuar la falta:

-De todas formas, es también un poco culpa de la cocinera, que deja abandonado así un bote de azúcar sobre la mesa de la cocina. De esa forma es seguro que, trabajando al lado de ella, uno está tentado de coger azúcar.

-¿Quiénes son los que se dejarían tentar?

Casi todos levantan la mano, excepto Michel.

-Y tú, Michel, ¿qué habrías hecho?

-Yo soy secretario de la cooperativa. No sería digno de esa responsabilidad si hubiera robado también el azúcar.

Al mismo presidente también se le sienta a menudo en el banquillo. Ha sido elegido porque, a pesar de todo, posee cualidades que son apreciadas. Es inteligente, sutil, comprensivo, pero ha sido formado en las escuelas tradicionales y todavía conserva sus taras, no comportándose siempre como presidente ejemplar.

[...]

- Precisamente en estos momentos de autenticidad es cuando la participación del maestro puede ser especialmente preciosa.

En primer lugar, no debe de temer, al igual que los niños, mostrarse desnudo, reconocer sus debilidades y sus faltas, comprometerse a hacerlo mejor. Esta actitud le incitará, por otra parte, a una indulgencia más humana, a la necesaria comprensión de un mejor clima moral, a saber sacar experiencias del pasado sin oscurecer irremediabilmente el porvenir.

Su imparcialidad, su sentido de la justicia, la atención que debe dedicar a los problemas particulares, su preocupación por defender a los débiles contra los fuertes, al mismo tiempo que intenta mantener a un alto nivel el tono de la clase; todo ello le valdrá ser considerado en todo momento como el árbitro natural. Las discusiones son completamente libres, pero los niños esperan del maestro las decisiones definitivas.

En estos momentos especiales es cuando la palabra del maestro puede tener resonancias únicas. Es en este momento preciso, en que los niños se autoanalizan, indecisos e inquietos, cuando están en mejor disposición de acoger con entusiasmo los pensamientos generosos, las sugerencias, los ejemplos que el maestro sepa revalorizar, con un máximo de confianza y de esperanza. Realmente se trata de una cuestión de talento y los mejores de entre nosotros tendrán éxito. Pero todos, en general, nos esforzaremos en crear de esta manera, sin lecciones, sin grandes palabras, sin vana charlatanería, en la vida misma, una atmósfera moral que permitirá una disciplina funcional y humana, por medio de nuestra educación del trabajo.

En nuestra escuela no tenemos otra técnica disciplinaria que no sea el trabajo, [...]

Recordaremos aquí, simplemente, que cuando el trabajo está bien organizado, cuando cada uno de nuestros alumnos o cada uno de nuestros equipos están animados por un rico abanico de actividades motivadas y a su medida, se hace inútil cualquier tipo de sanciones. No tenemos nada que decir, sino sencillamente ayudar y animar al alumno que no logró encajar; dar clavos y martillos al que tenga necesidad de ellos; aconsejar al niño que prepara una conferencia; sentarse, aunque sólo sea un instante, al lado del que en la linde del bosque escucha el temblor de los pinos y el zumbido de los

insectos, para traducir en poesía sensible lo indecible e inaprensible.

De esta forma hemos alcanzado la armonía. Y si nosotros logramos este equilibrio y esta armonía, tendremos como consecuencia un medio moral, del que el individuo no podrá apartarse ya sin un desgarramiento, de la misma manera que el pez no podría abandonar sin sufrimiento el agua que le es esencial.

La influencia de este medio es evidente, pues los días en que el trabajo no está bien organizado, en que no hemos encontrado nada que entusiasme a nuestros obreros, entonces reina el desorden, la mentira, las trampas y las peleas. Para darse cuenta de ello, simplemente tenemos que observar la actitud de los recién llegados, que no están acostumbrados a trabajar autónomamente y a percatarse de sus propios intereses. Están a la espera de órdenes, no tanto para respetarlas como para acomodar su propio comportamiento con el mínimo de esfuerzo. Aportan a la clase todos los hábitos amorales o inmorales del medio que han abandonado. Durante cierto tiempo significan un elemento de desequilibrio y de desorden, dado que se encuentran en nuestras dinámicas clases como el potro que ha estado demasiado tiempo atado y que, liberado de su correa, se mueve anárquicamente de derecha a izquierda, sin orden ni concierto.

Son precisamente estos elementos los que, a principios de año y a veces hasta bastante tiempo después, ocupan el periódico mural hasta que el medio los disciplina, los reestructura y digiere.

Cuando se termina la lectura de la crítica, se pasa a las felicitaciones, que es como el otro polo de la sesión más optimista y constructivo.

Estas felicitaciones tienen dos aspectos.

Los niños felicitan a algunos de sus compañeros, aquellos que han sido especialmente amables y serviciales, los que han realizado un buen trabajo, logrado una obra maestra o cumplido un acto meritorio:

-Felicitó a los medianos y a los mayores que han trabajado en el globo (Eliane y todos).

-Felicitó a Freddo, que me ha ayudado a hacer mi faena.

-Felicitó a los actores que interpretaron ayer las obras. Especialmente a Pierre Moussay, Daniel, Michelle, Eliane y Mireille. Felicitó también a René y Frank.

-Felicitó a Paul, Stevens y Freddo, que han instalado los acuarios para meter los peces (Roland).

-Felicitó a Stevens y a todos los que han trabajado bien en la selección de los poemas (Frank y Jean Paul).

Muy a menudo, también los niños se felicitan ellos mismos, lo que responde a una cierta necesidad de ingenua confesión, en la que está excluido cualquier tipo de presunción, precisamente a causa de la publicidad del juicio que sanciona la declaración.

-Me felicito de haber trabajado bien el lunes por la tarde en ordenar la clase (Freddo).

-Me felicito de haber ayudado a todos los pequeños cuando hemos salido de paseo (Roland Van).

-Nos felicitamos todos, ya que hemos trabajado muy bien con la segadora del césped (todos)

Siempre acogemos con gran seriedad las felicitaciones, aún las más anodinas, ya que expresan necesariamente un esfuerzo excepcional de buena voluntad al servicio de la comunidad.

En las felicitaciones espectaculares aplaudimos todos o aplaudimos rítmicamente varias veces.

La sección «yo desearía» es excepcionalmente seria. Se trata de pasar revista a toda la vida de la comunidad, clase o internado. Para que tenga una continuidad, los educadores deben, por supuesto, otorgarles una gran atención y explicar lealmente las dificultades que encuentran a la hora de satisfacer estas peticiones.

El pleno rendimiento de tal rúbrica en el periódico mural, comporta, evidentemente, la total reconsideración del comportamiento de los maestros y de sus relaciones con los alumnos.

He aquí algunos ejemplos de las peticiones formuladas:

-Se desearía una bonita piscina en medio del terreno de juego (los mayores).

-Desearía que el comité decidiese lo que hay que hacer con los que ensucian el periódico mural (Michelle).

-Se desearía que escribieran mejor en el periódico mural (Paul).

-Desearía que la exposición estuviera mejor organizada (Paul).

-Se desearía que el periódico mural no estuviera para escribir en él cosas insignificantes, como sucede en el caso de Henry (Michel).

-Se desearía cortar la rama grande que nos molesta para jugar el balón (los mayores).

Y, por último, la cuarta rúbrica que completa a las precedentes, mostrando el carácter constructivo de nuestras asambleas y ligando íntimamente el trabajo, la vida de la comunidad y los diferentes aspectos de la disciplina.

-He construido una hermosa caja de insectos (Richard).

-He dado una interesante conferencia con Jean-Pierre (Roland Van y Jean-Pierre).

-Hemos construido aviones (Richard, Frank y Jean-Lou).

-Hemos proporcionado dos acuarios para los animales (Stevens, Freddo, Paul).

-Hemos realizado un bonito informe sobre nuestro trabajo en los talleres (los mayores).

-He pintado bonitos dibujos (Sylviane).

-Hemos trabajado en los jardines (los pequeños).

-Hemos lavado todos los delantales de los pequeños este último jueves por la mañana (Eliane y María).

-Hemos demostrado que somos perseverantes, serios y rápidos. Nuestro globo ha sido terminado el lunes por la tarde (los ingenieros de los medianos y de los mayores).

-Hemos plantado zanahorias (todos).

La asamblea, una invitación al diálogo

*Maestros del Col·legi Públic Llibertat (Badalona)**

Se detectan conflictos a todos los niveles entre los niños: agresiones contra el material común, peleas, rechazos, etcétera, que requerían un tratamiento público (de aula); el maestro, además, debía interrumpir a menudo su programación para ocuparse de ellos.

Origen y desarrollo

También nos dimos cuenta de que, aun practicando una globalización de temas y técnicas, había aspectos que no se atendían mediante la marcha ordinaria de las clases: roles, agresividad, hábitos de estudio, hábitos de convivencia democrática, etc. A lo anterior, hemos de añadir los consejos de la psicóloga que entonces trabajaba en la escuela, a quien derivábamos casos particulares de niños conflictivos. Todo ello nos hizo plantearnos la necesidad de dedicar un espacio al tratamiento de estos temas específicos y de asignarle un horario semanal y continuado: una hora a la semana, la asamblea.

Estudiamos la adecuación de los objetivos y de la metodología en los diferentes niveles y ese mismo curso emprendimos la dinámica.

Al principio todos los maestros hicimos un cursillo de dinámica de grupos que nos sirvió para percatarnos de qué es un grupo y de qué mecanismos se ponen en marcha cuando actúa. Simultáneamente en las primeras asambleas íbamos poniendo en práctica las técnicas que aprendíamos y luego revisábamos los resultados.

* En: Rev. *Cuadernos de Pedagogía* No. 150. Barcelona, 1987, p. 46-67.

Objetivos

A continuación, señalamos los objetivos generales de la asamblea.

Lo más importante para que el niño sea capaz de hacer algo en comprensión de las diferencias individuales.

Una vez logrado esto, se puede pasar a lo siguiente:

- los diálogos,
- la mejora de los niveles de relación con los demás,
- la creación de un sentimiento de solidaridad,
- la verbalización de dificultades y problemas emocionales,

Por otro lado, la asamblea es el marco idóneo para desarrollar hábitos de relación y convivencia:

- saber escuchar a los otros;
- saber verbalizar opiniones personales;
- acercarse a la realidad de los otros;
- respeto mutuo;
- introducción de cargos democráticos que impliquen conciencia y rotación (moderador de la asamblea, secretario de la asamblea, delegados; subdelegados y encargados de material).

Es también el marco general de tratamiento de los temas de campañas:

- sexualidad-roles;
- alimentación-nutrición-hábitos;
- hábitos de estudio;
- paz; fiestas en la escuela.

Metodología

Para lograr esos objetivos empleamos básicamente una metodología de dinámica activa de grupos y otros más específicos en función del tema: juegos, conversaciones, mesas redondas, exposiciones, dramatizaciones, trabajo por grupos o parejas y puesta en común.

En el caso de parvulario y primero de EGB* la asamblea no tienen asignado un tiempo fijo en el horario semanal. Los conflictos se tratan de manera puntual, cuando surgen.

[...]

La metodología varía en función del tema o conflicto a resolver. A veces se trata el conflicto verbalmente, formando todos un coro, hablamos del tema, valoramos las causas y consecuencias e intentamos dar pautas positivas para el futuro.

Otras veces empleamos técnicas de autoestima (tenemos una caja mágica, dentro de la cual hay un espejito. Al abrirla el espejo le dice algo positivo a cada niño). En otras ocasiones son los propios niños los que en el marco de algún tipo de juego han de decir algo positivo de un compañero.

[...]

Desarrollo de la asamblea a partir de segundo

A partir de segundo de EGB* la asamblea se realiza una hora a la semana, con el siguiente procedimiento.

Durante la semana los niños hacen llegar al buzón de propuestas (o libro, según el nivel) todo lo que quieren decir críticas, felicitaciones, conflictos, opiniones positivas y negativas acerca de maestros y compañeros y temas que les preocupan.

Figuran también temas ya tratados anteriormente que tienen continuidad o bien que habían sido propuestos antes por el maestro (hábitos de estudio, fiestas, etc.).

Se realizan los cambios necesarios en la utilización del espacio en el aula (se pone las sillas en el círculo para que se vean las caras...)

Se elabora el orden del día y el secretario lo lee...

Se realiza la discusión o el ejercicio de dinámica propuesto [...]

Se dedican los cinco minutos finales al resumen y conclusiones de lo que se ha hecho.

El secretario redacta el acta.

Se hace pública el acta (se cuelga).

En los primeros niveles la asamblea es una actividad dirigida por los maestros. Progresivamente, el maestro va pasando a

* Educación. General Básica (Nota del editor)

convertirse en un simple espectador y son los niños los verdaderos protagonistas. Para lograrlo, los niños necesitan un rodaje que sólo pueden alcanzar mediante el tiempo y la vivencia directa.

Tras cinco años de experimentar con la práctica de la asamblea valoramos como muy positiva su realización como actividad integrada en el programa escolar y como instrumento para resolver conflictos y desarrollar el espíritu crítico y la actitud de diálogo.

3

Testimonios

Cómo iniciar las técnicas Freinet

Celestín Freinet*

Estos ejemplos, se nos dirá, hacen suponer que los educadores ya son diestros en el manejo de las técnicas Freinet y su juicioso empleo en clase donde el maestro no sólo domina la situación, sino que sabe crear un clima de confianza y de iniciativa, condiciones que garantizan un excelente rendimiento.

¿Qué ocurre con el debutante? ¿Qué ocurre con el maestro que, habiendo tenido éxito en los métodos tradicionales, se decide a aplicar en su clase los métodos que ustedes precognizan? ¿No existen riesgos de fracasos, de desalientos, de retrocesos en vez de las mejores previstas?

Toda modificación de los instrumentos, del espíritu y del método en pedagogía es, en efecto, un acontecimiento lleno de consecuencias. El paso de la práctica escolar tradicional basada en la autoridad del maestro a la práctica de la escuela moderna centrada en la libre expresión infantil es siempre posible, sin embargo, para el maestro que ha sentido la necesidad de una renovación pedagógica. Hace falta simplemente reflexión, tacto y prudencia; por eso repetiremos aquí los consejos que damos a todos los iniciadores. Después daremos ejemplos auténticos de esta reconsideración pedagógica para el empleo de las Técnicas Freinet.

Algunos consejos para los que se inician

En principio, no es posible practicar nuestras técnicas sin los instrumentos indispensables, así como no se podrían fabricar cacerolas sin instrumental necesario. Es lógico y simple.

* En: Celestín Freinet. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México, Siglo XXI, 1973 p. 97-104.

A veces oigo decir:

"El material no es todo; lo esencial es el espíritu, y ustedes pueden introducir en su clase el espíritu de la escuela moderna sin instrumentos ni técnicas."

¡Desconfíen ustedes de esto!

Toda nuestra pedagogía se basa en instrumentos y técnicas. Ellos modifican la atmósfera de la clase y, en consecuencia, el propio comportamiento del maestro y hacen posible ese espíritu de liberación y de formación que es la razón de ser de nuestras innovaciones.

Porque no hace falta decir que ese material y esas técnicas deben ser empleados con cierto objetivo y con cierto espíritu que son los que hemos definido: formar individuos cultivados y ricos en posibilidades.

De cualquier manera, dado el carácter especial del material que tenemos que utilizar, para evitar cualquier falsa maniobra en los cambios que se introduzcan, aconsejarnos ser prudentes. Siguiendo la fórmula: no hay que soltar las manos antes de tocar con los pies el suelo.

[...]

En este período transitorio, por lo menos, la coexistencia en un grupo de maestros de escuela tradicional y de maestros de escuela moderna es siempre delicada.

Es delicada sobre todo porque los niños que cambian de clase todos los años o cada dos años cambian también de maestro y de método. El maestro no tiene tiempo de habituarse a sus alumnos al nuevo trabajo y el alumno corre el riesgo de desadaptarse con esas mutaciones.

Nos hemos preocupado mucho por semejante estado de cosas. En espera de que una mayoría de maestros en cada escuela practique nuestras técnicas, pedimos que no se construyan en lo sucesivo escuelas de más de seis clases o que las escuelas con gran número de alumnos se reorganicen sobre la base del trabajo de equipos, con cinco o seis maestros según el número de alumnos.

Esta reorganización técnica de la escuela -primaria y secundaria- es esencial para la modernización deseable.

Nuestras técnicas rinden plenamente, de inmediato, en las clases donde la noción de rellenar de conocimientos ha sido abandonada en beneficio de la formación de los individuos y de la cultura. [...] Los resultados son excelentes también, pero tardan más en generalizarse, sobre todo si los niños sólo permanecen uno o dos años.

La sobrepoblación de las clases. Es el sabotaje de la educación. Con 40 ó 50 alumnos ningún método es válido. El maestro se defiende utilizando los menos malos.

Nuestras técnicas no podrían tener éxito aquí salvo en escuelas con dos grupos, donde algunos resultados podrían alcanzarse a pesar de todo.

Si la clase está sobrepoblada, hay que ser prudentes. Si sólo hay 30 ó 25 alumnos, cifra considerada como normal por la administración misma, no hay que demorarse sino iniciar de inmediato el camino de la modernización.

Los locales demasiado pequeños. Hay justamente el lugar indispensable para alojar a los niños sentados, con imposibilidad de instalar el menor instrumento, de permitir el desplazamiento ocasional o de reagrupar a los alumnos para ciertos trabajos. Estos locales pueden ser aceptables en las escuelas con grupo único o dos grupos, en las aldeas, donde para ciertas actividades (composición y tiraje en la imprenta, pintura, trabajos de grupo), los niños pueden instalar en un corredor o en una sala contigua que no se utilice para nada (lo que suele ocurrir con cierta frecuencia).

La ausencia de créditos. Es lamentable sin duda, pero la modernización puede iniciarse sin embargo con una especie de autofinanciamiento, sobre todo en las aldeas. Cuando los padres aprecien el trabajo (periódico, exposiciones, fiestas, etc.), vendrán los créditos.

Los programas y los horarios. No son un obstáculo, porque nuestras técnicas funcionan perfectamente en el marco legal. Basta, ocasionalmente, con rebautizar nuestros trabajos y darles un lugar en el horario.

La oposición de los padres. No hay que forzar a los padres si se siente que el medio es difícil. Hay que operar gradual-

mente. Si sienten que sus hijos se apasionan por el trabajo, si están entusiasmados, entonces ayudarán a la modernización.

Algunas de nuestras realizaciones son recomendadas más especialmente para despertar el interés de los padres: la edición de un periódico escolar; la cinta magnética. Si la mamá oye al niño hablar o cantar en una grabadora quedará conquistada.

Hay que tener contacto con los padres, sobre todo en las pequeñas aldeas. Hay que reunirse. Organizar para ellos exposiciones de los trabajos, en las cuales verán a sus hijos componer, pintar, dibujar, sostener una reunión de cooperativa, dar una conferencia.

La oposición de los inspectores. Todo depende evidentemente de los inspectores. Si el de ustedes conoce las técnicas, si las ha practicado él mismo (son numerosos nuestros compañeros que ya son inspectores), si se interesa por la pedagogía, si es artista, los alentará y los apoyará. Entonces será posible dedicarse por completo a la modernización. Él sabrá superar la inspección formal para mostrarse sensible al verdadero valor del trabajo que se está realizando.

El peligro está evidentemente en que una clase moderna o en vías de modernización sea visitada por un inspector de escuela tradicional (este término no tiene nada de peyorativo; es la comprobación de un hecho). Será un poco, entonces, como si alguien hiciera inspeccionar una fábrica modernizada por un supervisor que sólo conociera las artesanías. Se corre el riesgo de graves incomprensiones, y en tales casos aconsejamos la prudencia.

En este caso, en vez de destacar las diferencias específicas entre la escuela modernizada y las demás, habría que mostrar en qué son idénticas:

- Hay que velar por el orden (nuestras técnicas no se adaptan al desorden. Hay que llevar una disciplina de trabajo, pero para ello es necesario que el nuevo trabajo impregne la clase);
- Hay que respetar un horario que debe estar a la vista. El texto libre, la elaboración del texto, la composición, la

búsqueda de palabras, la gramática, serán bautizadas: lengua, redacción, vocabulario y gramática.

Sobre todo hay que circular el cuaderno de preparación, que puede hacerse, como lo recomendamos, a posteriori. Ustedes anotarán cada día, en líneas generales, los fines para los que se preparan documentos y materiales. Se entrará en el detalle del trabajo:

- a) cuaderno de preparación;
- b) horarios a la vista;
- c) planes de trabajo a la vista;
- d) cuadernos bien preparados, si es posible en hojas móviles;
- e) fichero debidamente clasificado;
- f) bellas pinturas que adornen la clase;
- g) cerámica o trabajos de arte;
- h) cuadros de las encuestas realizadas;
- i) mesa-museo con las aportaciones de los niños.

Entonces, el inspector sentirá que la clase trabaja. No dejará de anotar los resultados. Y ustedes se sentirán satisfechos.

Pero nuestra pedagogía tiene la pretensión de ser más simple que la pedagogía tradicional porque es natural, es decir, se basa en principios y comportamientos de sentido común que comprende y admite cualquiera que tenga sentido común.

Lo que complica el uso de nuestras técnicas por los educadores es que las abordan con concepciones y un espíritu heredados de la escuela tradicional, es decir que los toman muchas veces al revés para quejarse después de que no rinden. El hecho simple de confiar en el niño, de ayudarlo en vez de mandarlo, sospechar de él y castigarlo supone una revolución en el comportamiento de los educadores, revolución a la que no llegan a adaptarse ciertos maestros demasiado atados todavía al método tradicional. Igualmente los jóvenes a veces tienen dificultades para reeducarse, sobre todo si han pasado por la escuela normal donde se les ha

inculcado magistralmente el espíritu de escuela tradicional a la que ellos personalmente tienen confianza, y esto es concebible. Entonces, aportan con toda buena fe a la escuela moderna las prácticas de la escuela tradicional, las únicas que conocen.

No entraremos más aquí en el detalle de nuestros fines pedagógicos. Hemos querido sobre todo hacer sentir la necesidad de esta modernización e indicar los elementos de base. Si lo hemos logrado, por lo menos parcialmente, ustedes harán a su vez el tanteo experimental que les permitirá dominar nuestras técnicas mucho mejor que nuestros mejores escritos.

Pero esos tanteos experimentales no funcionarán si no tienen ustedes la oportunidad de confrontar sus ensayos con los éxitos de aquellos que ya están trabajando por los mismos caminos. No se queden, pues, en una isla. Formen parte de grupos departamentales, participen en su actividad, asistan a sus sesiones de trabajo y a sus seminarios. Lean nuestros libros y nuestras revistas, practiquen la correspondencia interescolar [...]

Un día de clase

He aquí una visión sintética del trabajo de un grupo de una escuela moderna, con sus técnicas, ahora fijas y definidas, que ustedes pueden adoptar sin miedo ni peligro.

La clase comienza antes de la entrada. Los niños llegan con su "ristra": para unos es un texto confeccionado y que están impacientes por leer a sus camaradas; para otros es un insecto o un fósil que se han encontrado en el camino; y para algunos otros, observaciones que servirán como material para el trabajo de ciencias o de historia. Trabajamos contacto con todas esas promesas. Es frecuentemente nuestra manera de saludarnos.

Después, el canto, seguido, según la ocasión, de observaciones morales o indicaciones cívicas (artículos de periódicos, acontecimientos locales, etc.): 10 minutos.

En seguida la lectura: dos alumnos han preparado cuidadosamente su texto que vienen a leer a sus compañeros.

Durante ese tiempo, éstos dibujan libremente en la hojas que les han sido distribuidas por los responsables.

Se escogen rápidamente los dos mejores dibujos que serán pegados en los libros de la vida de la clase (en total: 10 minutos).

Pasamos entonces al ejercicio cotidiano o casi: el texto libre. Ustedes pueden inscribirlos, si es necesario, en su horario: francés, seguido de gramática y de búsqueda de palabras (vocabulario), composición y tiraje en la imprenta.

La mañana habrá terminado. Si queda un poco de tiempo libre, dedicarlo al plan de trabajo.

El mediodía: una hora de trabajo libre según el plan: maquetas de historia, experiencias científicas, preparación de conferencias, operaciones aritméticas en fichas.

Una hora de informes: los niños vienen a exponer el trabajo que han hecho según su plan, en historia, geografía y ciencias. El maestro completa. Es la lección a posteriori, que viene después de la búsqueda y la experimentación de los niños.

Última hora: conferencias.

Bastará organizar el horario sobre este esquema general que permite a la vez un buen trabajo colectivo y el indispensable trabajo individual, la actividad bajo la dirección del maestro y la actividad específica de los niños, en el curso de la cual el maestro se contenta con ayudar técnicamente y aconsejar.

Esta organización permitirá muy fácilmente: a) editar un periódico impreso o limografiado; b) practicar la correspondencia; c) organizar la clase-taller con el mínimo de instrumentos indispensables: imprenta, limógrafo, colores para dibujo, grabado, filicortador, cajas de trabajos, balanzas, cajas de insectos, frascos para observación, etcétera.

Hacer uso de los planes de trabajo:

Colocar el lunes el periódico mural donde los niños escriben libremente todo lo que tienen que decir y que se lee el sábado por la tarde en la reunión de cooperativa. Son las rúbricas:

"Críticamos. Felicitamos. Nos gustaría. Hemos realizado.

"Ésta nueva fórmula escolar será, estamos seguros, la solución del mañana.

Cómo pasé de los métodos tradicionales a los métodos modernos

M. Le Guen*

Cuando llegué a Tévelavé (Reunión), hace algunos años, la escuela era una barraca de madera deteriorada, cubierta de lámina, que alojaba dos clases separadas por un medio muro según la disposición clásica de la mayoría de las escuelas de entonces en Reunión.

Yo impartía las clases medias y de último año: 40 alumnos prisioneros de sus bancos. No había espacio, no había armario, no había estante. Material: Ninguno. Créditos y posibilidades de obtenerlos: no había que contar con eso. Pero... gran ventaja: ¡yo soy el director!

Crear espacio

No es fácil, pero lo consigo... ¡Siempre se consigue! ¿El estrado? Afuera, en el patio. ¿Mi escritorio? Contra una pared, en un rincón, en espera de que, en unas cuantas semanas, podamos ponerlo en medio de las demás mesas. ¿Las mesas? Las dispongo a lo largo o a lo ancho de tal manera que ningún alumno esté más arrinconado y pueda circular libremente, que es en mi opinión lo esencial. Que los gastos sean mínimos. En cuanto a la correcta visibilidad de los pizarrones, más o menos es funcional...

Hace falta -creo- comenzar con esta revolución: el mobiliario. Freinet ha subrayado justamente su importancia.

Y además eso nos "compromete", porque hay que justificar después la revolución con uno mismo, con los alumnos y con ese personaje temible que es el inspector.

* En: Celestín Freinet. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México, Siglo XXI, 1973 p. 110-115.

El texto libre

Por él voy a comenzar y es por donde -pienso- que se debe comenzar. Avanzo con mucha prudencia y casi no modifico el empleo clásico. Me contento con introducir simplemente, los lunes y viernes, una hora de "texto libre" y los martes y sábados una hora de "aplicación pedagógica del texto libre de la víspera".

Mi empresa solamente es aún la gramática, la conjugación, el análisis, el vocabulario, pero todo a propósito del texto libre de la víspera. Sitúo esta "aplicación" al día siguiente de la integración del texto, y no inmediatamente después, para tener tiempo de preparar muy seriamente mis lecciones de francés a partir del texto libre elegido. Hago entonces preparativos y lecciones "cómo todo el mundo" y estoy en paz... con mi conciencia.

Por supuesto, abordamos igualmente, desde el principio, el dibujo y la pintura libres y dejo a mis alumnos que se inspiren ampliamente, al principio, en las ilustraciones publicadas en La Gerbe. No hay en ello ninguna dificultad...

La aritmética viviente

Tres meses más tarde, intento modernizar un poco mi enseñanza de la aritmética que hasta entonces ha sido muy clásica. Pero... siempre con precaución.

Tengo una hora diaria de aritmética. Durante la primera media hora doy una lección en el estilo tradicional. Después trabajamos en los ficheros autocorrectivos que he fabricado yo mismo, extrayendo simplemente diversos ejercicios y problemas en distintos manuales y, en otras fichas, colocando las respuestas y las soluciones tomadas en los "libros del maestro" correspondientes. Naturalmente, cada vez que es posible he localizado el ejercicio o el problema.

Mis fichas tienen un gran éxito; se utilizan fuera de las horas de aritmética y, gracias a ellas, ya no hay en mi clase "tiempo muerto"; es más bien el tiempo lo que comienza a faltar.

Es entonces cuando intento introducir la técnica del "problema libre" en el que empezamos a trabajar dos horas por

semana durante las cinco horas de "trabajo libre" que introduzco en mi empleo del tiempo [...] Nuestros primeros problemas: Michael quería saber si su padre no se interesaría en plantar geranios en vez de cañas y al padre de Christian le gustaría que se calculara a cómo saldría la reparación completa del techo de tejas de su casa...

El alumno lee su problema. Yo hago a veces una segunda lectura. Una vez terminadas las lecturas, discutimos.

Primero: ¿es posible el problema? A los alumnos les toca descubrirlo. Si se establece que falta un dato esencial, el problema es remitido a su autor, que lo completará para una sesión posterior. Si se reconoce que el problema es realizable, entonces se le somete a un segundo examen.

Segundo: ¿es verdadero el problema? Es decir, ¿no es fantasioso? ¿No está construido sobre cifras falsas? Si la mayoría duda, el problema es remitido a su autor para comprobación. Si el problema es reconocido como verdadero, ya no queda sino darle su forma definitiva:

Tercero: ¿Está correctamente redactado el problema? Es un ejercicio de francés, de claridad y de precisión. Vuelvo a leer la primera frase del problema: la comentamos, la corregimos. Lo escribo entonces en el pizarrón en su forma definitiva. El mismo proceso se sigue para las clases siguientes. Cuando el problema figura en su forma definitiva, ya no queda sino resolverlo y después, si es necesario, la lección de aritmética correspondiente.

Porque suele suceder con frecuencia que me veo obligado a modificar la progresión e improvisar lecciones de aritmética. Cuando es imposible, clasificamos el problema para volver sobre él más tarde. He comprobado, sin embargo, que la lección, hecha entonces con el fin de resolver un problema libre, aunque sea improvisado, aunque sea imperfecto, era infinitamente más eficiente que cualquier lección no motivada, perfectamente integrada de antemano, porque simplemente respondía, sin duda, en este caso, a una necesidad; que ya no era, en suma, una "lección" sino una respuesta.

Las conferencias

Recibimos por fin nuestro primer material de la CEL. Unos veinte ejemplares de "Bibliotecas de Trabajo". Cada uno es un tema válido de conferencia y decidimos, en la asamblea general de la cooperativa, ampliar nuestra experiencia de escuela moderna a las conferencias de alumnos. Yo agrego a las BT toda la documentación complementaria que puedo encontrar sobre los temas que tratan. Sin embargo, al principio hay pocos voluntarios y debo reconocer que la participación del maestro en la preparación de las conferencias es aproximadamente de un 90 por ciento. Pero esto no va a durar, es demasiado sencillo. Dos meses más tarde, todo el mundo quiere dar su conferencia y muchos me preparan, casi solos, excelentes conferencias que duran de 20 a 30 minutos. Cada conferencia, seguida de un debate siempre interesante, es vuelta a copiar e ilustrada por su autor en un álbum y servirá como documentación a las generaciones futuras de escolares...

Historia, Geografía, Ciencia.

Todavía no he hecho ningún intento en esos temas y sigo dando lecciones que no me satisfacen. Decido intentar las "fichas-guía". El lunes por la mañana entrego a todos los equipos cuestionarios de historia, de geografía y de ciencias (con la indicación muy precisa, en las ciencias, de las experiencias que deben hacerse y que yo mismo redacto, como había fabricado mi propio fichero autocorrectivo de aritmética). Cada equipo comienza por donde quiere y dentro del equipo se reparte el trabajo, efectuando cada uno las investigaciones para sólo dos o tres preguntas de las ocho o diez con que cuenta en total la ficha guía. Mis preguntas son redactadas de tal manera que cuando se ha respondido al conjunto se tiene una visión completa de la lección por estudiar. Al principio, para cada pregunta doy incluso la referencia del libro que encierra las respuestas, el número de la página y a veces la indicación del párrafo. Nunca he temido, cuando experimentaba una técnica nueva, ir demasiado lejos en la ayuda ofrecida al niño. Así evita pérdidas de tiempo, tan

desalentadoras, y una vez que el nuevo método de trabajo había sido entendido se reducía progresivamente la importante participación del maestro en los comienzos.

Como consecuencia de esta nueva experiencia modifiqué mi empleo del tiempo: ya no tengo una hora de historia, una hora de geografía, dos horas de ciencias, sino cuatro horas que se titulan: "historia, geografía y ciencias, trabajo en equipo". Se reserva una hora, la última, a la revisión colectiva de las respuestas a los cuestionarios: se completan o se rectifican las investigaciones si es necesario (la hora es en general insuficiente, pero terminamos nuestro trabajo durante las horas de "tareas"). Por supuesto, no sigo forzosamente el orden de los manuales y trato de elegir los problemas a estudiar en función de los textos libres, lo que no siempre es fácil para el principiante que soy, o en función de la actualidad, lo que es mucho más fácil, siendo siempre lo esencial ligar nuestras actividades a la vida. He puesto los títulos de todas las preguntas que deben ser vistas obligatoriamente en el año (lo título "programa mínimo" ya que muchas veces vamos más lejos y aún nos salimos del programa) y voy marcando a medida que se estudian las preguntas.

El sistema no es malo: los muchachos se interesan en estos trabajos y los resultados son mejores que antes, lo que cuenta para los inspectores que, en su inmensa mayoría, no está en pro ni en contra de los métodos modernos, sino que se apasionan por los resultados...

Conclusión

He ahí cómo, poco a poco, y a partir de nada, hemos pasado de los métodos tradicionales a los métodos modernos de enseñanza. No hay que equivocarse: cada una de nuestras experiencias nuevas ha costado mucho trabajo, ha exigido mucha reflexión y preparación y ha despertado muchos problemas. Pero ésa es la regla de todo inicio en cualquier campo.

-Nuestros progresos valen evidentemente sólo a título indicativo. No hay un aspecto único de la escuela moderna,

hay tantos como medios diferentes, tantos como personalidades de los maestros.

Y tampoco puede haber -creo- un aspecto único de paso progresivo de los métodos tradicionales a los métodos modernos. A cada cual le toca, me parece, encontrar su camino de acuerdo con su temperamento, con su propio talento, con sus fuerzas y sus debilidades, según el medio en el que se encuentre: edificios, material, créditos, compañeros, inspector, familias, etcétera...

Hay, entonces, otras maneras de hacer las cosas, otros medios de abortar la transición, todos igualmente válidos. El mérito de nuestros progresos, si es que tienen alguno, consiste en ofrecer -me parece que es posible afirmarlo- el máximo de seguridad a los que se inician con las manos vacías en las Técnicas Freinet, que es la preocupación esencial y legítima de todos los principiantes.

La correspondencia

*Niños de la clase de Mario Lodi**

Desde la II elemental hemos venido escribiéndonos con amigos nuestros que viven en Tresigallo, provincia de Ferrara. Mi amigo se llama Leonardo.

El 20 de mayo haremos una excursión con nuestros amigos de Tresigallo: iremos a Mantua, a visitar el palacio del Té. ¡Tengo unas ganas de que llegue el 20 de mayo para estar con nuestros amigos! (Carlino).

Me gusta escribir y así <charlar> con nuestros amigos de Tresigallo. La primera vez que escribí a Edoardo estaba contento de poder escribir a un compañero que vive lejos de mi pueblo, pidiéndole que me explicara lo que hacía y cómo vivía. Cuando fuimos a Tresigallo, Edoardo me llevó a ver su escuela. Era muy bonita. Edoardo fue muy amable y me regaló un <pirlo> (trompo). (Roberto).

Cuando llegan las cartas de nuestros amigos y el maestro o alguna niña las reparte, me pongo muy contenta. A veces, cuando las cartas de mis amigas son las últimas, me enfado porque me creo que mis amigas no me han escrito: las cartas de mis amigas son casi siempre las últimas.

Soy feliz porque mi amiga Silvia, en tres años que hace que le escribo, nunca ha estado enferma y siempre me ha escrito. Estoy contenta de tener correspondencia con otros niños. (Flora).

Cuando llegan las cartas de nuestros amigos de Tresigallo quiero ser el primero en leerla para enterarme pronto de cómo les va. Cuando no hay cartas me pondría a llorar.

En la clase segunda, la primera vez contesté, no sabía que decir porque no sabía a quién contestaba. Luego, poco a poco, he ido conociéndole, a él y a su familia. (Virginio). [...]

* En: Mario Lodi. *Insieme: un diario escolar de clase*. Barcelona, Laia, 1982, p. 369-371.

Mi amiga Cristina y yo empezamos a tener correspondencia en segunda.

Cuando llegan sus cartas, el corazón se me llena de alegría porque tener correspondencia con Cristina es agradable: nos confiamos nuestros secretos y otras cosas.

Cuando el año pasado fuimos a verlos, mi corazón palpitaba fuerte de emoción.

Al llegar a Tresigallo me presentaron a Cristina: era alta y robusta. Si me separaba de ella, aunque sólo fuera por un momento, corría a buscarme y, cuando me encontraba, me cogía de la mano y no me dejaba.

Conservo todas sus cartas y no se las dejo tocar a nadie porque les tengo mucho cariño y las guardo como si estuvieran en una caja fuerte.

A veces las vuelvo a leer.

Me muero de ganas de que llegue el 20 de mayo para volver a verla. El año pasado, durante la vuelta, no paré de pensar en ella.

Cuando vaya a la media no la olvidaré y, si sigue escribiéndome, estaré contentísima. (Primarosa).

Me gusta mucho escribir a mis amigos. Empecé a escribir a una niña en cuarto porque antes vivía en Mantua...

Me gustará tener un día entero para escribir cartas: así podría mandar cartas muy largas, llenas de dibujos...

Una de las muchas cosas por las que siento dejar las clases elementales es que tendré que dejar a mis amigos. (Beti).

[...]

¡Y todo por un texto libre!

*José de Tapia**

En la Cuenca del Papaloapan tuve a mi cargo el programa de castellanización de los niños mazatecos por las técnicas Freinet, es decir, la castellanización a través de los textos libres.

Como los niños estaban motivados, querían escribir y expresar su pensamiento en español. Es por eso que se pasaban buena parte del día con los promotores preguntándoles el significado de palabras y más palabras. De esta forma la castellanización era deseada y no impuesta.

La castellanización era tan espontánea que cierta vez se suscitó un problema porque un chico escribió un texto que más o menos decía así:

Estoy muy triste porque mi padre se fue de la casa y nos abandonó a mi madre a mis hermanos y a mí

Fue un texto crítico surgido de la libre expresión del niño basada en su vida, en su propia realidad. Era lo que el muchacho platicaba en ese momento, lo que le preocupaba, lo que le angustiaba...

El chamaco estuvo preguntando y preguntando el significado de las palabras para poder redactar su texto tan significativo. Una vez que lo logró, se formó el texto con los tipos de la imprenta y se imprimió.

Pero a los pocos días llegó conmigo el padre, furioso.

-¿Con qué derecho -me decía- la-escuela interviene así en mi vida privada?

Entonces tuve que hablar mucho con él para hacerle ver lo que realmente pasaba. Que, por cierto, era muy importante.

* En: Fernando Jiménez Mier y Terán. *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José Tapia*. México, 1989. p. 117-118

-Para empezar-aseguré- la escuela no se está metiendo en su vida privada. Sucede algo muy diferente. Es su hijo quien está expresando la angustia por la que está pasando. Si el niño ha escrito eso en su texto es porque verdaderamente está preocupado y además muy triste. Por todo lo anterior le sugiero que, en lugar de venir a crear un conflicto en la escuela, recapacite en el dolor que les está causando a sus hijos por haberlos abandonado. Por último, reflexione usted cómo lo escrito por su hijo es una riqueza emanada de la oportunidad que le brinda el trabajo escolar a partir del texto libre. De no ser por éste, el problema seguramente no hubiera aflorado en forma tan clara.

Conforme me escuchaba -lo percibí en su rostro y en sus ademanes- el hombre aquel se fue tranquilizando poco a poco y cuando estaba completamente calmado, con gran serenidad me dijo:

-Tiene usted razón, maestro, discúlpeme.

Al tiempo supe que en esa familia las cosas habían cambiado. El comportamiento y las relaciones de todos ellos se modificaron e incluso parece que el padre volvió. ¡Y todo por un texto libre!

El valor de la asamblea

*José de Tapia**

Durante la asamblea, cuando ya se pasaba a otro punto, pues se había agotado la columna de críticas, Mariela se puso de pie y pidió la palabra.

- No se ha terminado de leer la columna de críticas explicó - falta una. Efectivamente, mirando con atención, nos dimos cuenta y hasta abajo, con letra muy pequeñita, prácticamente sobre la orilla del papel, decía:

Critico a Mariela porque me sacó los colores de mi mochila.

Nos llamó la atención la insistencia de Mariela para que se leyera una crítica hecha a ella misma. Inmediatamente Mariela interpeló al criticador y éste retiró la crítica admitiendo que era mentira pues Mariela no le había sacado los colores de su mochila.

El presidente de la mesa le preguntó entonces por qué había escrito esa crítica, a lo que contestó que Mariela le caía mal, aunque en realidad no le había hecho nada. Puesta a votación la crítica, por supuesto, fue rechazada por la asamblea.

Entonces le preguntamos a Mariela ¿Por qué, si conocía su inocencia se había empeñado tanto en que la crítica se leyera? La chica contestó:

-Yo sí sabía que no le había hecho nada, pero cuántos niños habían leído la crítica y no lo sabían. Yo necesitaba que toda la escuela supiera la verdad.

Así cuida su reputación frente a sus maestros y compañeros una niña de nueve años. Ese es el valor de la asamblea.

* En: Fernando Jiménez Mier y Terán. *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia*. México, 1989, p. 201-202.

Las Técnicas Freinet y la enseñanza de la lengua en la escuela primaria

Alberto Sánchez Cervantes*

"..algunas veces el aprendizaje del lenguaje parece ridículamente fácil y otras imposiblemente difícil. Y las veces fáciles transcurren fuera de la escuela, las difíciles en ella".

Ken Goodman.

1. La enseñanza de la lengua desde los años setenta

Desde hace aproximadamente veinte años los niños que cursaron la escuela primaria "padecieron" una enseñanza de la lengua en la que el sujeto, el predicado, el complemento, el adverbio, el sintagma, el lexema, el gramema..., reinaron en la clase de Español; mientras que la imaginación, la sensibilidad, la creatividad y el poder de comunicación fueron marginados.

¿Qué propició esto?, la falsa idea de que para dominar la lengua el niño tiene que conocer sus partes, asumirla como "objeto" de estudio y, en esa medida, convertirlo en pequeño lingüista. En el libro para el maestro se afirmaba:

"Lo ideal sería que, en este sentido, cada alumno se convirtiera en un pequeño lingüista: vamos a ver cómo es esta lengua que hablamos, vamos a examinarla, a descubrir sus leyes..."¹

Esto enfatizó exageradamente la enseñanza de aspectos gramaticales sin contexto comunicativo real y provocó la fragmentación del lenguaje en pequeñas unidades abstractas

* En: Alberto Sánchez Cervantes. Rev. *Cero en Conducta* No. 42, 43, México, 1996, p. 5-11.

¹. Secretaría de Educación Pública, (197a), Español, libro del maestro para el quinto grado, México. SEP.

desvinculadas de las necesidades y experiencias de los niños. Además, los contenidos quedaron desvinculados de otras asignaturas y eran repetitivos.

Los resultados de esta larga noche, como todos sabemos, son funestos. Aunque no hay evaluaciones precisas al respecto tenemos concretamente algo peor: la evidente incapacidad en muchos sujetos para expresar ideas (oralmente y por escrito), leer, redactar, argumentar, etcétera (ya no se diga crear).

La enseñanza que privilegió el conocimiento de la estructura de la lengua, sin proponérselo entorpeció el desarrollo natural del lenguaje, que se inicia fuera de la escuela.

2. *Hacia una nueva enseñanza de la lengua*

Salvo las propuestas que se hicieron para la adquisición de la lecto-escritura en los años ochenta, oficialmente los propósitos, contenidos y metodología para la asignatura de Español se modificaron sustancialmente a partir de 1992 cuando la Secretaría de Educación Pública comenzó a editar diversos materiales (guías y libros para el maestro, textos gratuitos, ficheros) en los que se propone que el niño se convierta en usuario de la lengua; identifique y sea capaz de elaborar diferentes tipos de texto; reconozca el uso social de la expresión oral, la expresión escrita y la lectura; utilice la lengua como medio fundamental de comunicación y reflexione sobre la estructura de la lengua en el marco de situaciones comunicativas.

Con este nuevo enfoque el alumno, de ser simple consumidor y copiator de textos, se convierte en productor de ellos (y no sólo en la clase de español, por supuesto). Asimismo, implica la modificación del ambiente de aprendizaje de forma global, o sea, establecer condiciones para que el niño se exprese libremente, produzca textos, planteé preguntas, intercambie ideas, trabaje en equipo, lea textos interesantes, utilice sus habilidades lingüísticas para abordar contenidos de otras asignaturas, etc.

Por su parte, el maestro debe esforzarse por cambiar prácticas que obstaculizan el desarrollo del lenguaje comunicativo en el aula; debe comprender que en lugar de "dar la

clase de Español" hay que diseñar estrategias didácticas apropiadas para que los niños tengan motivos y oportunidades para expresarse, leer, reflexionar sobre la lengua, interpretar la información de un texto o defender sus puntos de vista, por citar algunos ejemplos. También debe reconocer que la apropiación convencional de la lengua atraviesa un largo camino en el que el *error* forma parte natural del proceso, y que, finalmente, el aprendizaje comprensivo y significativo, basado en las experiencias de los alumnos, es la base para construir aprendizajes cada vez más complejos y duraderos.

Quizá suene un poco exagerado, pero la función del maestro ya no se limita a dar clase, sino a coordinar y proponer estrategias didácticas que motiven a los niños a establecer actos comunicativos (orales y escritos) para después reflexionar sobre su contenido, su coherencia, su convencionalidad, etc. En este sentido, el papel del maestro es planear actividades para que los niños descubran el uso práctico de la lengua, dentro y fuera del salón de clases.

3. *El ambiente de aprendizaje*

La modificación del ambiente de aprendizaje implica organizar al grupo para que todos sean responsables de su funcionamiento y en esa medida todos tengan responsabilidades y derechos comunes.

Acciones sencillas emprendidas en primer instancia por el maestro, pueden ir acostumbrando a los niños a un margen más amplio de libertad y confianza que después se proyectará hacia la creatividad, la expresión (oral, escrita, plástica) y la propuesta de trabajos colectivos por parte de los alumnos.

Aquí unos ejemplos:

a) A la entrada de mi salón hay un pequeño círculo de cartulina pintado por un lado de rojo y por el otro de verde, es nuestro semáforo. Cuando está en verde se puede salir del salón (sólo una persona por turno), cuando está en rojo nadie puede hacerlo. Con el semáforo los niños se inician en el respeto a las normas establecidas para el colectivo.

b) En la pared de enfrente está pegado el Reglamento del grupo, hecho con propuestas sencillas de los propios niños. Generalmente este tipo de reglamentos contiene normas como: no comer en clase, respetar el semáforo, cuidar los muebles, no decir groserías, etc. El reglamento es de gran utilidad porque deslinda al maestro de ser la "autoridad" visible, ésta se delega a todos.

c) Dependiendo del número de alumnos el grupo puede organizarse en comisiones, de tal manera que todos tengan una responsabilidad que cumplir. Las comisiones pueden ser: biblioteca, aseo, materiales, asistencia, etc. En reunión plenaria los niños pueden decidir la función de cada comisión.

d) Cada viernes nos reunimos en Asamblea para dirimir asuntos relacionados con el grupo. El orden del día incluye tres apartados básicos: felicitaciones, críticas y sugerencias. Hace poco los niños introdujeron una variante, hacer juicios de actos que perturban las relaciones humanas del grupo. Se ha enjuiciado a la grosería, la discriminación y la agresión.

La Asamblea es un espacio valioso para fomentar la organización del grupo, tomar decisiones en conjunto, pero sobre todo, para que los niños aprendan a hacer propuestas, defiendan sus puntos de vista y argumenten. No está por demás decir que también es una forma de inculcar la democracia en los pequeños (por ejemplo, para elegir al presidente y secretario que dirigirán la asamblea, se postulan candidatos y se votan).

4. Recursos y actividades para la enseñanza

Así como se introducen modificaciones paulatinas para organizar la clase, también puede incorporarse recursos, (como las técnicas Freinet,) que den oportunidad de escribir, leer, dialogar y exponer ideas a los niños.

En mi clase utilizamos el diario escolar. Cada día un niño distinto se lleva el diario a casa para escribir lo que sucedió en el salón de clases, al siguiente día lo lee al grupo y éste le hace sugerencias para mejorar la redacción, la lectura y la ilustración. Por mi parte elijo un párrafo o una serie de palabras que anoto en el pizarrón y corregimos grupalmente.

Muchos aspectos gramaticales y sintácticos que dominan los niños los aprendieron con la corrección del diario. Además el diario facilita la redacción ordenada de sucesos e ideas, habilidad que después se utiliza para elaborar textos de otras asignaturas (resúmenes, fichas de lectura, biografías, textos monográficos, etc)

La correspondencia escolar es otro recurso de apoyo importante. Cada quince o veinte días enviamos cartas a nuestros corresponsales. La correspondencia permite afinar muchos aspectos de la escritura (claridad y orden en las ideas, puntuación, caligrafía, acentuación) para que el destinatario entienda nuestro mensaje. La correspondencia también motiva el conocimiento del medio propio y el de los corresponsales, pues en los paquetes se envían fotos, dibujos, planos, textos descriptivos, etc. Pero sobre todo la correspondencia adquiere sentido la necesidad de escribir correctamente (convencionalmente) para que otros nos entiendan y comprendan.

Otros recursos empleados son el texto libre y el libro de vida. Cuando los niños no están acostumbrados a usar la lengua para comunicar y expresar sentimientos cuesta trabajo que produzcan sus propios textos, pues tienen una noción del trabajo escolar relacionada con la elaboración de planas y copias.

Es mejor iniciar haciendo descripciones breves de objetos, personas o animales, así poco a poco los niños empezarán a escribir sus propios textos a partir de situaciones distintas y significativas (días festivos, paseos, anécdotas). Es importante que los textos no se queden en los cuadernos ni que dé la impresión de que el maestro lo que pretendía era calificarlos. Con los textos escritos nosotros formamos un álbum que llamamos libro de vida y leemos algunos en voz alta.

Lo importante es que las producciones de los niños se divulguen. Sé de compañeros que hacen murales con los textos, que los imprimen y distribuyen a los niños, hacen gacetas infantiles, envían a sus corresponsales o con pinzas de ropa y un cordel los cuelgan en una pared del aula.

Los textos libres, y en general cualquier tipo de producción escrita, constituyen un material valioso para hacer ejercicios colectivos de reflexión sobre la lengua, toca al maestro elegir el párrafo, la palabra, el "error", más adecuado para que el grupo los analice.

A lo largo del año escolar tenemos dos ciclos de conferencias escolares, uno en noviembre-diciembre y otro en mayo-junio. El niño expone el producto de una investigación realizada en torno a un tema por él elegido; además preparó el material gráfico necesario y una actividad para el grupo (puede ser un cuestionario, un dibujo, una sopa de letras). La exposición es breve de acuerdo al nivel de cada niño (quienes tienen más experiencia no sobrepasan los veinte minutos).

Para preparar la conferencia la mayor parte de trabajo se hace en casa con ayuda de algún adulto: se investiga, se dibuja, se ensaya, etc. Por eso los padres deben estar conscientes de lo que significa esta actividad. Yo, por ejemplo, les digo que la exposición es el último paso de un proceso iniciado mucho antes y que en realidad lo que importa es que los niños aprendan a investigar, a ordenar información y a hacer resúmenes, y todo eso se hace en casa.

Otro recurso importante lo constituye la biblioteca de la escuela. Desde hace años se integró una biblioteca con libros exclusivamente infantiles y se acondicionó una Sala de Lectura. Los *Libros del Rincón* enriquecieron nuestro acervo y los niños tienen múltiples posibilidades de lectura.

En mi grupo trabajamos la recreación literaria con diferentes actividades. Una de ellas consiste en leer en voz alta a los niños y posteriormente ellos hacen alguna de las siguientes actividades para recrear el texto leído: dibujar una historieta, escribir el final del cuento, cambiar la personalidad de un personaje, hacer una escenificación, o simplemente dialogar e intercambiar opiniones.

Los niños eligen libros para llevarlos a su casa y elaborar sus fichas de lectura con las cuales forman un álbum. Las fichas de lectura contienen los siguientes apartados: título, autor, de qué trató la lectura, por qué me gustó (o no) la

lectura, qué enseñanzas me dejó. Al principio las fichas se hacían de textos sencillos contenidos en el libro de lecturas de Español, ahora se hacen de los libros de la biblioteca.

Una actividad que recientemente ha tenido éxito y ha motivado la lectura de libros poco solicitados es la presentación que los niños lectores hacen de su libro ante el resto del grupo. La presentación es breve, dura unos cinco minutos, y no debe ser obligatoria para no desalentar el gusto por la lectura.

Con estas estrategias se ha logrado, en general, que los niños adquieran aprecio por la lectura recreativa y desarrollen habilidades para enfrentar otro tipo de lecturas, como las históricas y científicas.

5. Comentario final

Estas son algunas actividades permanentes que se realizan en mi clase, siempre busco relacionarlas con el mayor número de contenidos y asignaturas. Para mí, estimular el uso comunicativo de la lengua significa desarrollar habilidades y destrezas que están presentes prácticamente en todo tipo de trabajo escolar, es el instrumento básico de aprendizaje en el aula.

Muchos recursos y estilos que los niños aprenden en la asignatura de Español los proyectan a otras esferas de trabajo, cito algunos ejemplos:

a) Cuando estudiamos los viajes marítimos de descubrimiento de los siglos XV y XVI alguien propuso que se elaborara una brújula. Después de terminarla pedí a los niños que elaboraran un texto, unos escribieron un texto histórico que reseñaba la importancia de la brújula para la realización de esos viajes y otros escribieron espontáneamente un instructivo para hacer la brújula (este tema lo estábamos estudiando durante esa semana).

b) Semanas después estudiamos el Renacimiento, y entre otras actividades, el grupo escribió un interesante guión de teatro titulado "Un paseo por la historia. El Renacimiento", que después fue escenificado con títeres hechos con bolsas papel. Nuestro primer acercamiento al guión teatral, a su

estructura y a la representación misma, derivó de la lectura de *Los ciegos y el elefante* contenida en el libro de texto para quinto grado.

En sexto se hicieron dos guiones más, uno sobre el movimiento de independencia de 1810 y otro de la revolución mexicana.

c) Hace poco les pedí a los niños que realizaran una escenificación del Abrazo de Acatempan, para mi sorpresa los equipos la hicieron en forma de entrevista, que era el tema que habíamos trabajado días antes.

d) La elaboración de historietas que usamos en prácticamente todas las asignaturas, también es un contenido de Español.

e) La idea de hacer juicios y hablar de la discriminación la retomaron los niños de dos lecciones de los libros de texto de quinto y sexto grados: *Juicio al Taco* y los *Derechos Humanos*, respectivamente.

Trabajar la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo, basado en las técnicas Freinet, desarrolla en los niños habilidades lingüísticas que sirven de soporte al aprendizaje de distintos tipos de conocimiento. Los niños aprenden a plantear sus ideas, a hacer preguntas, a formular hipótesis, a escribir ideas principales, a distinguir y consultar diversos textos, a saber escuchar y argumentar, a producir sus propios textos y a valorar la lengua como medio de comunicación.

Si en el aula se estimula el desarrollo de estas competencias, formaremos un nuevo tipo de ciudadano para el futuro.

[...]

El niño que más te necesita

Graciela González de Tapia*

En una escuela como la nuestra,** donde lo esencial es procurar satisfacer las necesidades de los niños y fundamentar el trabajo escolar en sus propios intereses, no deberían existir los niños problema; sin embargo, existen.

Ahí están: uno reparte patadas, otro rompe el dibujo del compañero o escupe en su refresco.

El niño que para nosotros se perfila como problema no es el que saca bajas calificaciones, porque no calificamos; ni el que no hace la tarea, porque no dejamos tareas; ni el que reprueba el examen, porque no hacemos exámenes. Para nosotros, el niño problema es aquel que empuja, pellizca, muerde, pega, arrebatata, esconde, roba, insulta... y al final termina llorando, y peor si acaso ni siquiera puede llorar.

¡Y cómo se comporta en el salón! Nada lo atrae, nada constructivo le interesa, se dispersa a la menor provocación, no sigue el ritmo de la clase, la participación es prácticamente nula, la relación con los otros es obviamente conflictiva.

En algunos casos es difícil aceptar que algunos niños manejan tan altos niveles de agresión. Son niños éstos que sufren mucho, sufren mucho más de lo que hacen sufrir a los otros, y nosotros sufrimos con ellos al parejo.

Aunque estos niños no representan ni dos por ciento de alumnado de nuestra escuela, nos preocupan enormemente.

Repetimos sin cesar -sea a la hora del patio, o en el aula, en el transcurso del consejo técnico, durante el cafecito de la mañana-, de mí para los compañeros maestros, o entre

* En: Graciela González de Tapia. Rev. *Cero en Conducta* No. 16. México, 1989, p. 10-13.

** Se refiere a la Escuela "Manuel Bartolomé Cossío", que labora en el marco de la pedagogía Freinet.

ellos mismos, uno de los tantos lemas que con el tiempo hemos acuñado: "El niño que te cuesta más trabajo, es, el que más te necesita".

Y es que, aunque nos interesa mucho el desenvolvimiento académico de los alumnos, más nos interesa su seguridad emocional.

Tal vez exagero al pensar que algunos niños pueden ser muy agresivos, porque en general nuestros chiquitos se llevan bien, hacen un recreo tranquilo, se apoyan unos a otros, se echan porras, y al correr de los muchos años siguen siendo amigos.

Hace apenas una semana me contaba una señora de nuestra escuela que un chiquillo, pariente o hijo de amigos, no lo sé, no quería asistir más a su escuela, una de esas multitudinarias, de puros niños, porque, siendo menudito, un grandulón, lo metía a la fuerza en un bote de basura y lo arrastraba por todo el patio durante el recreo, sin que él pudiera defenderse, y sin que los maestros se enteraran o hicieran algo drástico para detener la agresión, por lo que el chiquillo, para defenderse, trataba de hacerse el perdedizo, de disimular su presencia, de esconderse.

-Yo le dije a la madre -me cuenta- que en nuestra escuela eso no podría suceder, porque ya el menudito habría criticado al grandulón, y frente a la asamblea éste habría tenido que explicar sus motivos. Y el pequeño jamás hubiera tratado de pasar desapercibido, sino que, por el contrario, haría valer sus derechos públicamente.

La verdad es que así solucionan sus conflictos los niños que *no son problema*, que tienen los tropiezos naturales de la diaria convivencia.

Pueden criticar y pueden ser criticados. Tanto el criticado como el criticador tienen derecho a hacer uso de la palabra y exponer sus puntos de vista frente a los demás. La asamblea observa, escucha y decide. Por votación acepta o no la crítica. Un niño que es criticado tres viernes seguidos (las asambleas son los viernes) empieza necesariamente a modificar su conducta y a responsabilizarse de sí mismo.

No, éstos no son los niños problema. Los niños problema, para nosotros, son los que dan problemas porque *tienen* muchos problemas. Y si queremos solucionarlos, lo primero es conocerlos.

Punto número uno, citar a los padres. Las entrevistas con los padres son de muy diferentes tonos. Nos interesa saber cómo es el niño en la casa, qué sucede con los hermanos, con la comida, con su propia habitación. Es una plática larga en la que lo más importante es lo que no se dice expresamente, sino lo que sale sin querer.

No se trata de *acusar* al niño con sus padres para que lo *castiguen*, sino, al contrario, de tomar la defensa del chico y proponer nuevas formas en la relación familiar. Por lo general los conflictos surgen de la repetición de arquetipos, educativos que irreflexivamente se heredan por generaciones y que son evidentemente caducos.

En otros casos no. Los niños son seriamente dañados con abandonos, humillaciones, golpes, ¡qué se yo! Cuántas veces se recomienda una terapia familiar con un especialista, y qué difícil es que los padres que más la necesitan accedan a ella. Pero no cejamos. Tratamos de hacernos comprender por los padres, y normalmente lo logramos.

Los niños se tranquilizan notablemente cuando las condiciones que los enfadan o exacerban se aminoran o desaparecen. Para que esto suceda algo ha de cambiar también con los padres: una jerarquización diferente de valores, una toma de conciencia, una reafirmación de ideas nuevas pero tibias.

Cuando la mamá de un pequeño de primer año me pregunta: -Dime, ¿cuándo va a cambiar este hijo mío? -Si nos ponemos de acuerdo, puede ser que en quinto año sea un chico espléndido.- ¿Hasta quinto? -Si acaso...

Y pasaron cuatro años, y aquel chiquito que hacia volar los lápices y plumones en el salón durante la clase, que rayaba la chamarra del compañero de adelante, que le encantaba repartir pisotones y moquetes, que hacia berrinches sensacionales, que deambulaba por el salón todo el tiempo, que mordía las manos de la maestras cuando lo detenía, que a la

menor provocación soltaba un rosario de palabrotas, de repente empezó a comunicarse con la madre, y fue más o menos escuchado, y se atrevió a hacerle una serie de reproches y no fue abofeteado como antaño, etcétera, etcétera, y poco a poco se calmó, y empecé a ser productivo, y en quinto año (que rápido se pasa el tiempo) era un chico encantador.

Es difícil aceptar, si se piensa cómo es una relación entre adultos, que los niños, aquellos que tanto se lastimaron, se insultaron, se golpearon, sean en un par de años (o en un par de semanas) tan buenos amigos.

Cuando hay cambios de conducta y la agresión cesa, la aceptación de los compañeros no se hace esperar.

¿Conocen la famosa frase de "mi hijo no quiere venir a la escuela porque nadie lo estima", "porque no tiene amigos", "porque lo molestará mucho", etcétera?

Qué difícil es hacer entender a los padres que el rechazo no es una causa, sino un efecto. Al cambio de conducta se elimina ese rechazo; entre niños esto se da con facilidad.

Durante el tiempo de transformación del comportamiento, hay que enfrentar la situación en la escuela. ("El niño que te cuesta más trabajo, es el que más te necesita".)

El manejo de estos chicos se vuelve un estira y afloja. Por un lado, se les escucha, siempre se les escucha; es muy importante para un niño hablar, explicar, decir lo que le aqueja. Por otro lado, hay que reprimir continuamente, en el momento preciso, la conducta antisocial.

Cuando surge el conflicto, basta a veces con escuchar a los involucrados. Cada uno cuenta su versión, sin que los otros lo interrumpan, los ánimos se calman, y es suficiente.

Si un niño con muchos problemas aprende a hablarlos, está en mejor camino que aquel que no puede expresarse, que no suelta prenda, que todo se lo traga.

Es difícil, y se necesita una paciencia infinita, profundizar en los problemas de los niños, concientizar a los padres, y esperar, en este estira y afloja, los buenos resultados.

Recuerdo a una maestra que decía a un alumno muy inteligente y terriblemente agresivo, que boicoteaba la clase

de lo lindo: "Hijito, a ver, dime por qué si eres tan lindo me tratas de engañar". Y con, esa política terminó por tranquilizarlo.

En algunos contados casos, cuando no hemos encontrado apoyo en los padres, nada se ha logrado. No bastan las críticas leídas en la asamblea, ni las reflexiones del grupo, ni la buena disposición de los maestros.

Pero, en general, preocuparse seriamente por el bienestar emocional de los niños, permitirles expresarse, alentarlos continuamente, estimularlos positivamente en el momento preciso, comunicarse con los padres y convencerlos de las necesidades y carencias que tienen sus hijos, alivia las tensiones y resuelve positivamente los problemas de los niños.

Cómo son los maestros que admiro

*Natalia Cobos Candela**

Una de las cosas generales que creo que debe tener un maestro es ser alegre, porque un maestro triste o que es exagerado, transmite su sufrimiento a los niños o también puede pasar que los niños se aburran de verlo sufrir.

También deben de ser pacientes, porque no todos los niños somos igual de rápidos para entender, ni podemos estar siempre atentos a todo.

Es importante que los maestros digan las cosas hablando, sin gritar ni golpear, pues hablando se entiende la gente y además el maestro que grita pone un mal ejemplo a los alumnos y al rato ya todos estamos gritando o también puede ser que nada más por miedo nos quedemos callados pero no estemos interesados en la clase ni pongamos atención.

Creo que es muy importante que nos enseñen no sólo las cosas, sino también el cómo y el por qué de éstas. No sirve de mucho saber lo que existe o lo que existió, si no sabemos cómo fue, qué pasó y por qué, y también yo he visto que lo que he aprendido platicando cómo ha sucedido, es más difícil que se me olvide.

Los maestros también deben de hacer que los alumnos participen en la clase, que discutan los problemas del salón, de la escuela en general y los de las materias y que traten de resolverlos.

Los maestros deben tratar a los niños con cariño, paciencia y cierto respeto, para lo cual se necesita amar este trabajo, como sería en cualquier otro caso. Se nota claramente cuando a un maestro no le gusta su trabajo o cuando no nos quiere y entonces los niños le respondemos igual.

* Alumna de Quinto Grado de la Escuela Primaria "Paidós". México, D F. En: Rev. *Cero en Conducta* No. 23-24. México, 1991. p. 50-51.

[...]

Una de las maestras que he admirado hizo que la escuela fuera para nosotros un lugar donde estar felices y alegres y nos hizo también pensar que no sólo el recreo era divertido en la escuela, como pensábamos nosotros (los alumnos). Esto lo logró de la siguiente manera: cuando nos veía decaídos o desinteresados en la clase, siempre se le ocurría algo divertido que hacer, nos platicaba cosas interesantes o nos ponía a cantar y luego seguíamos con la clase pero más alegres. [...]

Otra maestra que admiro hace lo siguiente: nos enseña las cosas poniéndonos a pensar y a razonar y todo lo que decimos los niños lo toma en cuenta y además sabe valorar las cosas buenas de cada niño. Para ella lo más importante es que entendamos y no que memoricemos para pasar los exámenes.

Yo admiro a una maestra de educación física porque no nos dice que nos callemos o estemos quietos sino que nos tiene activos y divertidos y transforma el deporte en juego.

[...]

Mis conclusiones son que no es nada fácil ser un buen maestro porque debe tener muchas cualidades, pero creo que si al maestro le gusta su trabajo no será tan difícil para él.

Yo recomiendo que no estudien para ser maestros los que no están seguros de amar a los niños y de que les dé gusto que aprendan.

A los que quieran ser maestros les recomiendo que enseñen a pensar a los niños y que traten de hacer muchas cosas divertidas y también interesantes y así la escuela va a ser mejor para todos.

Un maestro moderno en una escuela tradicional; la evaluación

Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna A. C

El maestro que trabaja con técnicas de la escuela moderna en un contexto institucional de escuela pública tarde o temprano se enfrenta al problema de vincular su práctica pedagógica con la evaluación que el sistema educativo le exige.

El contexto tradicional

En la vida cotidiana de la escuela tradicional el examen es un elemento insustituible para valorar el desempeño de los niños. A pesar de que los maestros saben -supongo- que el proceso de enseñar-aprender es sumamente complejo, asignan la calificación de los alumnos basándose en la puntuación obtenida en el examen.

La fuente exclusiva de la evaluación es el maestro y lo que de ella se obtiene sirve, en la inmensa mayoría de los casos, sólo como promoción al grado inmediato superior. En este sentido, padres y niños aprenden que lo más importante es "pasar" los exámenes, pues de ello dependen los éxitos escolares y la permanencia en la escuela. Por tanto, no interesa la evolución del proceso de enseñanza sino los resultados (y si se expresan en forma numérica, mejor).

Una situación incómoda

El maestro activo valora más la modificación de actitudes y el progreso en el desarrollo de habilidades y destrezas, pero no en pocas ocasiones termina haciendo exámenes, asignando números y presionando a los estudiantes para que mejoren calificaciones.

* En: Rev. *El Papalote* No. 22. México, 1995, p. 6-7.

Muy a su pesar, sobre este maestro cuelga la espada de Damocles: por un lado reconoce que en la evaluación debería tomar en cuenta aspectos diversos (el desarrollo cognoscitivo del niño, la forma de enseñar, las técnicas empleadas, el ambiente sociocultural, la cantidad de conocimientos adquiridos, la capacidad de trabajar en grupo, el desarrollo de habilidades y destrezas...); por el otro, la presión institucional, las exigencias sociales y la inmediatez de la rutina escolar le obligan a medir de forma tradicional. A lo anterior se aúna la carencia de instrumentos que faciliten al profesor activo la tarea de evaluar cualitativamente.

La evaluación activa

A diferencia de la clase tradicional, que se sirve de instrumentos semejantes para evaluar cualquier contenido, la clase activa no utiliza una forma única de evaluar; en ella la evaluación es diversa, en apariencia caótica, está en íntima relación con el tema estudiado y debe ser verdaderamente constante. El educador hace esfuerzos por observar y valorar todas las aptitudes de los niños: su cooperación, su actitud ante el conocimiento, sus avances (no determinantes sino sumatorios de una larga carrera de aprendizaje) y su intervención para resolver conflictos y problemas de la realidad.

La evaluación en la clase activa no sirve básicamente para promover, señalar o acreditar (aunque por razones institucionales se llegue a emplear así). Por el contrario, aquí la evaluación valora todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interacción generada en el aula. En la clase activa la evaluación sirve efectivamente para rectificar lo realizado.

Como el niño es un actor ajeno a lo que sucede en el aula tradicional, no se interesa por superar ni justipreciar su desempeño. Mientras más alejan a los niños del trabajo en el salón de clases, los métodos pedagógicos propician mayor desinterés por la autoevaluación. El texto libre, la correspondencia, el diario escolar, el cálculo vivo, la conferencia o la asamblea ofrecen inmejorables oportunidades para que todos -niños, padres y maestros- participen en la evaluación.

Por ejemplo, al terminar la lectura de un diario los niños suelen decir:

-Yo sugiero que lea sin trabarse.

-Yo, que haga oraciones.

-Lo felicito porque hizo un esfuerzo por escribir todo lo que pasó ayer.

-Creo que leyó bien y utilizó puntos y comas.

Al final de una conferencia todos evalúan la calidad de la exposición, el material utilizado y la actividad. Hay quien dice:

-Quiero felicitarlo porque preparó muy bien su conferencia. No leyó nada y explicó todo.

-Critico a Juan porque se nota que no investigó bien su tema. Sugiero que la próxima vez consulte más libros.

Cada vez que escribe un nuevo texto libre, el niño se enfrenta a la autocrítica de lo escrito antes. Intenta perfeccionar la estructura de sus oraciones, corregir la palabra que utilizaba o escribía equivocadamente, diversificar su vocabulario (-Repitió muchas veces "después", -se oye decir en algunas clases).

"y sin embargo... también hacemos exámenes"

Así titulamos, hace seis años, parte de una exposición de materiales que mostraba a maestros y padres el desempeño de un grupo de sexto grado.

Parece que los exámenes tienen patente de corso para entrar en todo tipo de clases; son inevitables. Sin embargo, en la clase activa se les da otro sentido y otro nombre (fichas de evaluación, revisión de conocimientos, ejercicios) para disminuir su impacto sobre los niños y sobre el propio maestro. Los exámenes no determinan la calificación final; son parte de una sumatoria que incluye aspectos como cooperación en el planteamiento y la resolución de problemas, entusiasmo, estética de los cuadernos, avances en relación con un periodo anterior, constancia, dedicación, participación en clase, propuestas generadas y organización en el trabajo, entre otros.

[...]

4
Epílogo

¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?

*Francisco Imbernón**

Hasta entrada la década de los ochenta, un sector importante del profesorado dedicaba cierto tiempo -en principio por medio de debates en sus zonas respectivas o en las revistas especializadas y, posteriormente, en el seno de las asociaciones de profesores y en el curso de las escuelas de verano- a analizar la importancia de incorporar al aula ciertas técnicas pedagógicas y adherirse a algunas tendencias que le caracterizarían como profesor o profesora «progresista». Nos referimos a tendencias (las diferencias terminológicas entre «sistemas», «métodos», «técnicas», se debatían entonces en algunos ámbitos universitarios) que suponían reflexiones pedagógicas y estrategias metodológicas variadas: Decroly, Montessori, Freinet sobre todo, y secundariamente Ferrer, Freire, Don Milani (Barbiana), Neill...

También ciertas lecturas del campo más sociológico, sin intenciones metodológicas claras, influían en estos profesores: Illich, Reimer, Suchodolski, Baudelot, Establet, Mendel Voqt, Goodman, Oury... que creaban opinión y propiciaban debates, y a veces paradojas por la mescolanza de tendencias, sobre la «verdadera» función de la escuela.

Posteriormente irrumpió con fuerza en nuestro país la psicología de la educación y apareció, sobre todo, la pedagogía o didáctica operatoria basada en las teorías psicológicas de Jean Piaget. Y ya muy al final de la década de los ochenta se introdujeron en el ámbito de la práctica educativa las teorías psicológicas desarrolladas por Ausubel, Vygotski,

* En: Francisco Imbernón. Rev. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 190. Barcelona, 1991, p. 48-50.

Bruner, Luria, Novak... En el ámbito académico, aunque no con mucha anterioridad, ya eran entonces objeto de estudio.

La educación nueva

El profesorado adscrito a una determinada tendencia (sobre todo freinetianos, decrolianos, montessorinos, milanianos...) se han ido diluyendo en los centros docentes, han perdido fuerza innovadora, y en algunos casos sus publicaciones han sufrido agudas crisis y han cerrado (es el caso de la revista *Colaboración del Movimiento Freinet*). Incluso las tendencias mismas, tan influyentes hasta la década de los setenta (por supuesto que las circunstancias políticas de nuestro país después de la guerra civil y la segunda guerra mundial impidieron el desarrollo extensivo como de hecho ocurrió en algunos países de Europa y de Latinoamérica), entraron en crisis.

Es posible que algunas tendencias hayan desaparecido, o que sus componentes sean minoritarios como grupo organizado dentro de la escuela (a pesar, aún hoy día, de la relativa fuerza en algunas zonas del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, MCEP, representante del Movimiento Freinet en el Estado español), pero hay que reconocer que han dejado un valioso patrimonio a los profesores y a la enseñanza. En cualquier centro docente encontraremos material, textos, técnicas, procedimientos, estrategias... que provienen de estas tendencias pedagógicas y que están asumidas por los profesores como parte su bagaje profesional básico. Si hiciéramos desaparecer de las escuelas los textos libres, las bibliotecas de aula, el material autocorrectivo, los murales, el registro de la temperatura, las asambleas de clase, el material sensorial y psicomotriz, los diarios de los alumnos, las técnicas de impresión en general, los centros de interés, la globalización, las fichas de trabajo, las salidas, los cargos en el aula..., es posible que todavía le quedara al profesorado un bagaje importante de teoría didáctica y sobre todo psicológica, pero habría perdido unos elementos profesionalizadores importantes que han permitido el desarrollo y el progreso de la práctica educativa cotidiana.

¿Quién se atrevería a restar importancia al hecho de que el aprendizaje del alumno ha de estar basado en la experiencia que éste ha adquirido por medio de su interacción con el entorno, o quién cuestionaría la necesidad de partir en ciertas edades de núcleos de interés para que el aprendizaje sea significativo y funcional o de la importancia en el proceso de aprendizaje del material que va a utilizarse o el desarrollo de la percepción sensorial? Todo ello podemos encontrarlo en Freinet, Decroly y Montessori por citar a tres de los autores de mayor incidencia en la práctica educativa de este siglo, pero también podríamos mencionar a los teóricos de la escuela nueva como Bovet, Cousinet, Claparede, Ferriere, Dewey...

Si realizáramos un análisis de las secuencias de actividades de aprendizaje más frecuentes que realizan en sus aulas los actuales profesores de Infantil y Primaria, encontraríamos una variopinta selección de estrategias metodológicas derivadas de las aportaciones de los autores mencionados anteriormente.

Muchas de esas estrategias didácticas -caracterizadas como de la escuela nueva, activa o progresista- nacieron como contraposición a la escuela dominante en el sistema educativo de su época, la que llamamos comúnmente «tradicional» (represiva, uniformizadora, homogénea, reproductora...), y que hoy día han sido fagocitadas asépticamente por el sistema educativo y han perdido el sentido «revolucionario» que sus autores pretendían (por supuesto en otro momento socioeducativo y en otra época):

También es cierto que hoy día el profesorado mayoritariamente (como sucede en otros sectores profesionales) no se adscribe a tendencias organizadas (ni pedagógicas ni sindicales), ni forma núcleos de profesionales en torno a unas técnicas didácticas determinadas como hace unas cuantas décadas, sobre todo en el periodo de entre guerras o durante la resistencia antifranquista. Por el contrario, la minoría que se agrupa lo hace bajo el concepto de renovación Pedagógica asume planteamientos más socioeducativos (democratización, igualdad, mejoras estructurales, calidad...) y aplica libremente y heterodoxamente las estrategias didácticas en función de su eficacia en el medio en el que ejerce su

profesión, utilizando las más adecuadas y adaptando o reinventando las ya existentes.

Como motivo para seguir este razonamiento quisiera detenerme, a modo de ejemplo, en una de las «pedagogías» más extendidas a lo largo de este siglo: la que surge de Celestín Freinet.

Las técnicas Freinet

De todas las tendencias que surgieron a principio de siglo, la que sin lugar a dudas ha tenido más vigencia y más fuerza en la práctica educativa es la elaborada por Celestín Freinet y posteriormente por todo el movimiento pedagógico que genera.

Los movimientos de profesores que aplicaban las técnicas Freinet se extendieron rápidamente por muchos países a partir de los años treinta (por ejemplo, en todo el territorio del Estado español con la «Cooperativa de la Imprenta en la Escuela») y algunos movimientos se consolidaron como fuerza pedagógica después de la segunda guerra mundial (por ejemplo el Movimiento Freinet italiano «Movimiento de Cooperazione Educativa», que introdujo sus ideas con fuerza en nuestro país a finales de la década de los setenta por medio de sus publicaciones y de su participación en la escuela de verano). Cuando las técnicas Montessori empezaron a declinar o quedaron reducidas a algunas escuelas infantiles, cuando se «superó» la concepción globalizadora (sobre todo en la estructura de sus centros de interés) de Decroly, y la aplicación en la escuela de las teorías de Piaget mediante la llamada pedagogía operatoria era todavía incipiente, las técnicas Freinet continuaron siendo un importante foco de atracción para muchos profesores que encontraron en su movimiento y en la aplicación de sus técnicas una acción repulsiva contra la política estatal y contra lo que se ha venido llamando escuela «tradicional» o «transmisiva».

Estas técnicas fueron introducidas por profesores de escuelas públicas excepto en Cataluña, que se introducen mayoritariamente en las escuelas privadas creadas por una determinada clase social en una clara reacción a la política

educativa de la dictadura (escuelas que posteriormente pasarán a la red pública en la década de los ochenta, aunque ya no adscritas a ninguna tendencia pedagógica pero sí algunas utilizando muchas de las técnicas Freinet).

Freinet fue maestro de escuela (hecho casi excepcional entre los renovadores de la época) y su discurso hoy en día nos parece de lectura elemental; Freinet utiliza un lenguaje para profesores de otra época, sin formación y de bajo nivel cultural. Un discurso que podemos catalogar, en la forma, de bucolismo pedagógico, pero que, en el fondo, hace grandes aportaciones prácticas, útiles para los otros maestros. Si obviamos la peculiaridad del estilo literario de la mayoría de sus obras, propia de la persona y de la época, la lectura, aun en la actualidad, de los textos escritos por Freinet (tanto los de Celestín como los de Elise, su esposa y colaboradora, y los de algunos de sus colaboradores) nos vuelve a introducir en lo cotidiano de la escuela, en la práctica pedagógica en estricto sentido.

Acercarse al discurso de lo pedagógico

En este momento, en el que predomina el discurso psicológico (sobre todo respecto a las diversas teorías del aprendizaje y el predominio de la cognitivista), y en el que preocupa cómo aplicar estas teorías al campo de la práctica de la enseñanza, la relectura y el análisis de algunos textos nos pueden ayudar a dar el salto que muchos profesores están demandando, esto es, qué estrategias metodológicas son las más adecuadas para que se produzca ese aprendizaje que la psicología predominante pregona.

Y es que a pesar de ese cúmulo de estrategias didácticas surgidas desde principios de siglo, no se ha podido elaborar o reelaborar todavía, ya a finales de siglo, unas consistentes teorías de la enseñanza. Hay que remarcar también que, en nuestro país, muchas técnicas pedagógicas elaboradas por diversos autores han estado proscritas en las enseñanzas universitarias (me refiero a la formación de profesores, pedagogos y psicólogos educativos) por ser calificadas de empíri-

cas, elementales y faltas de «cientificidad». Esta falta de debate y de reflexión, de profundización en suma, entre la práctica y la teoría ha ido resquebrajando poco a poco la relación entre los diversos ámbitos educativos. Sería necesario recomponer esa relación para intentar analizar qué estrategias metodológicas son las más adecuadas para la situación educativa actual y cuáles podemos aprovechar del bagaje pedagógico que autores como Freinet y sus numerosos colaboradores nos han aportado a lo largo del siglo. Es éste quizá un buen momento, cuando en la investigación pedagógica se entremezclan y confunden cada vez más la teoría y la práctica, relación imprescindible para la supervivencia de la pedagogía.

El profesorado, lógicamente, no se adscribe, hoy día, a «movimientos pedagógicos circunscritos a un sólo método», ya que no podemos reproducir las mismas estrategias en contextos distintos, sino que hemos de analizar éstos para que las estrategias diseñadas nos permitan modificarlo. No obstante, insistimos, a pesar del declive de estos movimientos, muchas de sus aplicaciones en la práctica escolar continúan siendo vigentes. En la actualidad, también a causa de la Reforma en ciernes, nos ocupamos más de proyectos curriculares, secuenciación de contenidos, etc. nos estamos centrando en la discusión de los fundamentos psicológicos, epistemológicos y antropológicos (que nos negamos que sea necesario), en detrimento a menudo del análisis de estrategias y de la programación de la actividad concreta que deberemos desarrollar en el aula. No todo consiste en averiguar los conocimientos previos de los alumnos, sino que, a partir de ellos, hay que realizar actividades que permitan un proceso de aprendizaje de «las cosas». A veces, los que se catalogan como viejos recursos son los que, en un momento determinado, funcionan mejor y pueden provocar esos aprendizajes.

A finales del siglo XX no disponemos de un Rousseau ni de una escuela arcaica que permita una reacción y un resurgimiento de aspectos nuevos aunque sea por oposición; mayor motivo pues para aprovechar lo que la experiencia de muchos profesores nos ha dejado como herencia. El siglo XX

ha sido definido, en el conocido texto de E. Key, aparecido en 1900, como el siglo del niño. Los acontecimientos actuales, diez años antes de la entrada en el siglo XXI, muestran una incógnita sobre esta catalogación y el futuro de la escuela; parece evidente que no debemos permitir que se convierta en un gran almacén en el que lo más importante sea el qué y el para qué.

Pero no únicamente son las estrategias metodológicas lo que podemos recuperar y adecuar, sino que hemos de analizar dónde han ido a parar ciertos principios fundamentales muy arraigados durante este siglo en la educación: solidaridad, cooperación, igualdad, no competitividad... y cuál es el papel que ha de asumir la escuela cuando precisamente los mass media y la educación no reglada potencian con mucha eficacia principios claramente opuestos.

Es necesario abrir un análisis (lo que implica diversas líneas de investigación) y un debate desde los ámbitos universitarios y desde la práctica educativa, a ser posible interrelacionados estrechamente, para establecer criterios sobre las estrategias metodológicas más adecuadas a las circunstancias socioeducativas actuales. Existen estrategias metodológicas (o simplemente conocidas como técnicas) que son muy válidas hoy día: el texto libre, la correspondencia y el intercambio escolar, el material sensorial, las técnicas de impresión, la documentación de la clase, la asamblea, la utilización de murales, etc., que por supuesto se han de contextualizar. Este análisis nos iría acercando a las teorías de la enseñanza (por supuesto conjuntamente con otros análisis del profesorado, del alumno, del ambiente) que, tanto la escuela como los profesionales que en ella trabajan, necesitan.

Una rápida ojeada a la bibliografía pedagógica nos muestra cómo Freinet nos ha legado una gran cantidad de textos prácticos y, en menor grado, teóricos. Sus conceptos preferidos y más desarrollados, aquellos que continúan defendiendo sus seguidores, son que educar es provocar en las aulas procesos de investigación-indagación de los propios alumnos (posteriormente el Movimiento italiano impulsará ampliamente este aspecto); que es necesario estimular la creatividad (no

únicamente como parte de la expresión sino como aspecto global educativo); que hay que respetar la libertad del alumno dentro de un orden escogido por todos, y en la búsqueda del desarrollo de estos procesos basó sus técnicas y su proyecto pedagógico.

El análisis pedagógico de estas estrategias metodológicas nos revela cuestiones didácticas que deben destacarse en la actual perspectiva de la educación. Por ejemplo, el texto libre desarrolla y potencia diversos aspectos que predominan hoy día cuando se trata el nuevo currículum enmarcado en unas bases psicopedagógicas determinadas, ya que es fácil encontrar que participa de muchos y remarcables aspectos predominantes hoy en la transformación del currículum: participación libre de los alumnos, desarrollo de la autonomía, potenciación de la creatividad, aprendizaje de la lengua respetando la madurez de los alumnos... Ciertamente que no podemos reproducir en las aulas el texto libre «ortodoxo» que tan ampliamente exponía Freinet, pero sí que podemos introducir, con la actual visión educativa y con los conocimientos psicopedagógicos adquiridos en las últimas décadas, elementos «heterodoxos» (léase contextuales, que nos permitan reflexionar e investigar sobre una de las estrategias metodológicas que a lo largo de los años se ha mostrado como una de las más válidas para el desarrollo de un aprendizaje no sólo de la lengua sino de diversos aspectos fundamentales que se explicitan en la actual concepción curricular. El análisis de la heterodoxia de las estrategias nos permitirá incidir didácticamente en un campo más amplio.

Asimismo, actualmente la Reforma educativa propone un cambio en el concepto de los materiales que deben utilizar los alumnos en el aula, no se trata ya del libro de texto sino de materiales curriculares. Ello conlleva profundizar en la bondad didáctica de esos materiales: libros de consulta, cuadernos de trabajo, juegos, fichas, biblioteca de aula, libros de texto... y quién mejor que el movimiento Freinet para recordarnos que desde hace décadas esta nueva concepción ya era un hecho en muchas aulas. Recordemos que Freinet fue el primero que publicó, en la época de entre guerras, un

pequeño texto titulado *Basta de manuales escolares* donde ya introducía los elementos críticos y alternativos que posteriormente se consolidaron en la práctica diaria: documentación para que los alumnos puedan tener fuentes de información diversas y de índole diferente para desarrollar sus trabajos, bibliotecas de trabajo, fichas de todo tipo (un recorrido por el actual catálogo de la «Cooperativa de enseñanza laica», fundada por Freinet, radicada en Cannes, nos muestra la cantidad ingente de materiales curriculares en lengua francesa provenientes del movimiento Freinet), que ya deseáramos en nuestras aulas para llevar a cabo ese equilibrio entre la socialización y la individualización en el aprendizaje.

Cuando surge el tema de la formación del profesorado en la nueva vertiente reformadora, se hace incidencia en la importancia de que los profesores asuman un gran bagaje teórico, ya que la simple práctica provoca una falta de reflexión individual y de innovación colectiva. Si ello es cierto, tampoco podemos caer actualmente en el error pendular de que los profesores asuman una teoría que les sea imposible contextualizar por falta de referencia de estrategias metodológicas que se apliquen en la práctica. El profesorado debe recibir un importante bagaje teórico, combinado con un conocimiento de estrategias prácticas, que le permita avanzar en la innovación y sobre todo adecuarla al contexto, lo cual sólo podrá realizarse si existe un compromiso de éste con el medio ambiente. Aspecto, como ya es sabido, muy destacado en las estrategias Freinet. Sólo hace falta recordar, por ejemplo, el proceso de aprendizaje que puede darse en los centros de interés del alumnado, de la elaboración de un texto en la imprenta, imprimirlo con todo el desarrollo de trabajo en grupo que despierta, la motivación de un diario escolar, o de la correspondencia e intercambio interescolar, el desarrollo del espíritu crítico por medio de las asambleas y de los murales, donde los alumnos expresan sus opiniones y las contrastan...

Profundizar y adecuar estas estrategias metodológicas, como las de otros autores, es un trabajo inmediato, desde la práctica y desde la teoría, que hay que asumir. Extraer lo

fundamental del patrimonio que hemos recibido en la historia de la Pedagogía es un trabajo que hay que realizar constantemente para llenar un vacío que puede existir en la próxima reforma y, por otra parte, es establecer el debate de la verdadera reforma que hay que hacer en las aulas de los centros docentes y no únicamente en los cursos de formación.

El debate sobre lo psicológico del curriculum, sobre si enseñanza o currículum, sobre el programar de una forma o de otra, sobre si créditos, unidades didácticas o elementos de programación, sobre si redactamos en infinitivo o sustantivo, o responder a preguntas para reflexionar sobre la evaluación, no debe impedirnos conocer y debatir sobre lo estrictamente didáctico que nos ayude a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, a tener siempre presente uno de los principios heredados de la escuela activa: buscarlo constantemente.

5 Para saber más...

BIBLIOGRAFIA

- ALCALA, Manolo. "Pequeña historia del movimiento Freinet en España". En: Rev. *Kikiriki* 40: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- ALCOBE, Josep. "La pedagogía Freinet. Una vida de lucha". En: *Cuadernos de Pedagogía* 54. Barcelona, junio de 1979.
- ALCOBE, Josep. "Una pedagogía para el futuro". En: *Cuadernos de Pedagogía* 54. Barcelona, junio de 1979.
- ALFIERI, Fiorenzo. "Discrepancias con Freinet". En: *El oficio de Maestro*. Barcelona, ed. Avance, 1975.
- ALFIERI, Fiorenzo. *Profesión maestro. Las bases*. Madrid, ed. Reforma de la Escuela, 1982.
- ALMENDROS, Herminio. *La imprenta en la escuela*. Buenos Aires, ed. Losada, 1959.
- ALMENDROS, Herminio. *Estudio sobre literatura infantil*. México, ed. Oásis, 1985.
- ALMENDROS, Herminio. *La Escuela Moderna ¿Reacción o progreso?* La Habana, ed. Ciencias Sociales, 1985.
- BALESSE, L. y C. Freinet. *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Barcelona, ed. Laia, 1973. (BEM, 14)
- BASTIDA, Francisco. "La clase activa: estructura y recursos". En: *Apuntes de Educación* 18. Madrid, julio-septiembre, 1985.
- BASTIDA, F. y M. Gimeno. *La realidad entra en la escuela. La investigación del medio en la escuela secundaria*. España, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, 1995.
- BAUDELLOT, C. y Roger Establet. "El oficio de maestro. Las resistencias políticas y sociales a la pedagogía Freinet". En: *La escuela capitalista*. México, ed. Siglo XXI, 1990.
- BELPERRON, R. *El fichero escolar*. Barcelona, ed. Laia, 1973. (BEM, 15)

- BELTRAN, Alberto. "La Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla y Patricio Redondo". En: *El Maestro*. México, septiembre de 1984.
- BERNARDINI, A. *Diario de un maestro*, Barcelona, ed. Fontanella, 1974.
- BERTELOOT, C. y M. Barré. *Aspectos terapéuticos de la pedagogía Freinet*. Barcelona, ed. Laia, 1975. (BEM, 22)
- BONFIL Castro, Ma. del Consuelo. *La técnica Freinet*. México, Escuela Nacional de Maestros, 1947.
- CANTON Arjona, Valentina. "Escuela Activa... ¿para qué?" En: *Rev. Correo del Maestro* 5. México, octubre de 1996. p. 37-39
- CARBONELL, Jaume. "¿Por qué amamos tanto a Freinet?". En: *Rev. Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- CARRASQUER, Félix. *Una experiencia de educación autogestiva*. Barcelona, 1981.
- CIARI, Bruno. *Modos de enseñar*. Barcelona, ed. Avance, 1977.
- CIARI, Bruno. *Técnicas pedagógicas*. Barcelona, ed. Avance, 1977.
- CLANCHE, P. *El texto libre, escritura de los niños*. Madrid, ed. Fundamentos, 1978.
- COSTA JOU, Ramón *El lenguaje a través de los textos libres*. México, Fernández Editores, 1958. 130 pp.
- COSTA JOU, Ramón. Seis lecciones sobre los textos libres. México, 1969.
- COSTA JOU, Ramón. *A propósito de la escuela activa*. México, ed. Nuevas Técnicas Educativas, 1974.
- COSTA JOU, Ramón. *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México, ed. SEP/Diana, 1981.
- DEL CIOPPO Elías, Marissa (org). *Pedagogía Freinet: teoría e práctica*. Sao Paulo Brasil, ed. Papirus, 1996.
- FAURE, R. *Medio local y geografía viva*. Barcelona, ed. Laia, 1979. (BEM, 21)

- FERNÁNDEZ Cortés, Francisco. *Asamblea en la escuela*. Madrid, ed. Zero, 1977.
- FERRER GUARDIA, Francisco. *La Escuela Moderna*. Barcelona, ed. Tusquets, 1976.
- FREINET, Celestín. *Modernizar la escuela*. Barcelona, ed. Laia, 1972. (BEM, 1)
- FREINET, Celestín. *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona, ed. Laia, 1974. (BEM, 2)
- FREINET, Celestín. *La formación de la infancia y de la juventud*. Barcelona, ed. Laia, 1979. (BEM, 3)
- FREINET, Celestín. *La educación moral y cívica*. Barcelona, ed. Laia, 1972. (BEM, 4)
- FREINET, Celestín. *Las enfermedades escolares*. Barcelona, ed. Laia, 1972. (BEM, 5)
- FREINET, Celestín. *El texto libre*. Barcelona, ed. Laia, 1974. (BEM, 8)
- FREINET, Celestín. *La enseñanza del cálculo*. Barcelona, ed. Laia, 1973. (BEM, 10)
- FREINET, Celestín. *La salud mental de los niños*. Barcelona, ed. Laia, 1973. (BEM, 11)
- FREINET, Celestín. *La enseñanza de las ciencias*. Barcelona, ed. Laia, 1974. (BEM, 12)
- FREINET, Celestín. *Los planes de trabajo*. Barcelona, ed. Laia, 1973. (BEM, 13)
- FREINET, Celestín. *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona, ed. Laia, 1974. (BEM, 16)
- FREINET, Celestín. *El diario escolar*. Barcelona, ed. Laia, 1974. (BEM, 17)
- FREINET, Celestín. *Las técnicas audiovisuales*. Barcelona, ed. Laia, 1974. (BEM, 18)

- FREINET, Celestín. *El método natural de lectura*. Barcelona, ed. Laia, 1974. (BEM, 19)
- FREINET, Celestín. *La educación por el trabajo*. México, ed. FCE, 1974.
- FREINET, Celestín. *La psicología sensitiva y la educación*. Buenos Aires, ed. Troquel, 1969.
- FREINET, Celestín. *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducción de las técnicas de vida sustitutivas*. Madrid, ed. Villalar, 1977.
- FREINET, Celestín. *Parábolas para una pedagogía popular. Los Dichos de Mateo*. Barcelona, Laia, 1979.
- FREINET, Celestín. *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona, ed. Fontanella, 1970.
- FREINET, Celestín. *Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo*. Barcelona, ed. Fontanella, 1970.
- FREINET, Celestín. *Los métodos naturales III. El aprendizaje de la escritura*. Barcelona, ed. Fontanella, 1972.
- FREINET, Celestín. *La escuela popular moderna. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. México, ed. Universidad Veracruzana, 1982.
- FREINET, Celestín. *Por una escuela del pueblo*. México, ed. Fontamara, 1984.
- FREINET, Celestín. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México, ed. Siglo XXI, 1983.
- FREINET, Celestín. *El equilibrio mental del niño*. Barcelona, ed. Laia, 1981.
- FREINET, Elise. *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*. Barcelona, ed. Laia, 1972. (BEM, 7)
- FREINET, Elise. *Dibujos y pinturas de niños*. Barcelona, ed. Laia, 1975. (BEM, 6)
- FREINET, Elise. *La trayectoria de Celestín Freinet*. Barcelona, ed. Gedisa, 1973.

- FREINET, Elise. *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, ed. Laia, 1983.
- FREINET, Elise. *La escuela Freinet*. Barcelona, ed. Laia, 1983.
- FREINET, Elise. *Pedagogía Freinet. Los equipos pedagógicos como método*. México, ed. Trillas, 1994.
- GALLURT, Paco. "Pan y rosas (comunicación y educación)". En: Rev. *Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- GARCIA REQUENA, F. *Las técnicas Freinet en el centro de la EGB*. Madrid, ed. Anaya, 1981.
- GERTRUDIX, Sebastián. "En un aula Freinet". En: *Cuadernos de Pedagogía* 157. Barcelona, marzo de 1988.
- GERVILLIERS, D. et. al. *Las correspondencias escolares*. Barcelona, ed. Laia, 1974. (BEM, 20)
- GONZALEZ, Graciela. *Cómo dar la palabra al niño*. México, ed. SEP/El Caballito, 1985.
- GONZALEZ, Graciela. "El niño que más te necesita". En: Rev. *Cero en Conducta* 16. México, enero-febrero, 1989.
- GONZALEZ, Graciela. "Las escuelas Freinet en México". En: Rev. *Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- GONZALEZ Monteagudo, J. *La pedagogía de Celestín Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid, ed. MEC/CIDE, 1988.
- GONZALEZ Monteagudo, J. *La renovación pedagógica en la vida y obra de Celestín Freinet. Su actualidad en nuestro contexto*. Conferencia inaugural de la X Escuela de Verano de Sevilla, organizada por el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. Sevilla, 15 de septiembre de 1988.
- GONZALEZ Monteagudo, J. "Celestín Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de didáctica". En: *Investigación en la Escuela* 6. Sevilla, 1988.

- GONZALEZ Monteagudo, J. "Celestín Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje". En: *Investigación en la Escuela* 7. Sevilla, 1989.
- GONZALEZ Monteagudo, J. "Freinet: su contexto y su pensamiento". En: Rev. *Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- GRUPO ADARRA. *Método natural-global para el aprendizaje de la lectura y escritura. ¡Ya saben escribir! ¿Y ahora qué?*. España. s/f
- GUERIN, Pierre. *Un musée dans notre école*. Cannes, ed. Publications de l'école moderne française. s/f
- HERNANDEZ Morales, Pedro y Martha de Jesús López. "El movimiento pedagógico Freinet en México". En: Rev. *Cero en Conducta* 15. México, noviembre-diciembre de 1988.
- HERMOSO, Teresa. "Carta desde la escuela: reflexiones en torno a la correspondencia escolar". En: *Investigación en la Escuela* 15. Sevilla, 1991.
- HESS, Remi. "Autogestión y pedagogía". En: *La autogestión a examen*. Madrid, ed. Marsiega, 1981.
- IGLESIAS, Luis. *La escuela rural unitaria*. México, ed. Oásis, 1982.
- INSTITUTO COOPERATIVO DE LA ESCUELA MODERNA. *Perspectivas de educación popular*. Barcelona, ed. Fontanella, 1981.
- IMBERNON; Francisco. *Il movimento de cooperazione educativa*. Barcelona, ed. Laia, 1982.
- IMBERNON; Francisco. "¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?". En: *Cuadernos de Pedagogía* 190. Barcelona, marzo de 1991..
- IMBERNON; Francisco. "¿Las ideas y práctica freinetiana están moribundas?". En: Rev. *Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.

- JIMENEZ Gámez, Rafael. "Las técnicas Freinet como desarrollo de una didáctica crítica". En: Rev. *Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando. *Freinet, una pedagogía de sentido común*. México, ed. SEP/El Caballito, 1985.
- JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando. *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia*. México, 1989.
- JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando. *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939*. Barcelona, ed. Aula Libre, 1994.
- JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando, [estudio introductorio]. *Freinet en España. Revista Colaboración*. Ed. Facsímil. Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona, 1996.
- JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando, "Freinet y la palabra del niño." En: Rev. *Correo del Maestro* 5. México, octubre de 1996. p. 37-39
- LARA, F. y F. Bastida. *Autogestión en la escuela, una experiencia en Palomeras*. Madrid, ed. Popular, 1982.
- LAZARO Lorente, Luis M. *La Escuela Moderna de Valencia*. Valencia, ed. Generalitat Valenciana, 1989.
- LE BOHEC, Paul. *Método natural de aprendizaje: la escritura*. España, ed. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular/Kikiriki, 1995.
- LODI, Mario. *Crónica pedagógica*. Barcelona, ed. Laia, 1974.
- LODI, Mario. *El país errado*. Barcelona, ed. Laia, 1973.
- LODI, Mario. *Insieme. Diario de clase*. Barcelona, ed. Laia, 1973.
- MARQUEZ Ortíz, Mauricio. *Los textos libres en la educación del niño*. México, 1970.
- MCEP, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. "Para una práctica de la pedagogía Freinet". En: *Cuadernos de Pedagogía* 54. Barcelona, junio de 1979.

- MCEP, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. *La Escuela Moderna en España*. Madrid, ed. Zero, 1979.
- MIALARET, Gaston. *El aprendizaje de la lectura*. España, Marova, 1972.
- MINGUEZA, César. "Matemáticas y cálculo vivo. Una experiencia de pedagogía Freinet en el ciclo inicial". En: *Cuadernos de Pedagogía* 107. Barcelona, noviembre de 1983.
- MMEM, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. *El texto libre*. México. s/f.
- MMEM, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. "Un maestro moderno en una escuela tradicional; la evaluación". En: Rev. *El Papalote* 22. México, 1995.
- MMEM, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. *La pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios*. [Antología] México, 1996.
- OLVERA, F. "Una clase Freinet hoy". En: *Cuadernos de Pedagogía* 163. Barcelona, 1988.
- PALACIOS, Jesús. "Freinet, una educación para el pueblo". En: *La cuestión escolar*. Barcelona, ed. Laia, 1984.
- PANTOJA, Antonio. *et. al.* "Una experiencia del uso de la imprenta en el pàrvulario". En: *Informativo SEDOC* 7. Málaga, mayo de 1989.
- PETTINI, Aldo. *Celestín Freinet y sus técnicas*. Salamanca, ed. Sígueme, 1977.
- PETTINI, Aldo. "El pensamiento y la práctica de Celestín Freinet". En: *Cuadernos de Pedagogía* 54. Barcelona, junio de 1979.
- PIATON, Georges. *El pensamiento pedagógico de Celestín Freinet*. Madrid, ed. Marsiega, 1975.
- PORQUET, Madelaine. *Las técnicas Freinet en el parvulario*. Barcelona, ed. Laia, 1972. (BEM, 9)
- PORQUET, Madelaine. *Razonamiento lógico y matemático*. Barcelona, ed. Laia, 1975. (BEM, 23)

- RAMOS García, Joaquín. "Entrevista con Mario Lodi". En: Rev. *Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- RIZZI, Rinaldo. "Nacimiento y desarrollo de la pedagogía popular en Italia". En: *Cuadernos de Pedagogía* 112. Barcelona, abril de 1984.
- SANCHEZ CERVANTES, Alberto. "Una pedagogía comprometida. El Centenario de Freinet." En: *Enfoque*, suplemento del periódico *Reforma*. México, 20 de octubre de 1996. p. 13-14
- SELEM, Violeta. *et. al.* *La escuela activa en la Escuela Activa*. México, 1979.
- SOLA, Pere. *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona, ed. Tusquets, 1978.
- SOLER Godes, Enric. *Sembra. Quadern escolar*. Valencia, ed. Generalitat Valenciana, 1988.
- TAPIA, José. "Entrevista al profesor José Tapia Bujalance: un pionero de la escuela activa en México". En: *El Maestro*. México, marzo-abril de 1983.
- TONUCCI, F. *Viaje alrededor de "El mundo"*. Barcelona, ed. Laia, 1981.
- TORRES Santomé, Jurjo. "El diario escolar". En: *Cuadernos de Pedagogía* 142. Barcelona, noviembre de 1986.
- TRAPIELLO, César y Tere Flores. "En el centenario de Celestín Freinet: la escuela moderna y la cooperación internacional hoy". En: Rev. *Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- UEBERSCHALG, Roger. "La formación de profesores según Freinet". En: Rev. *Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. *Celestín Freinet*. [Paquete del autor]. México, 1985.

- VAZQUEZ, A. y F. Oury. *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México, ed. Siglo XXI, 1974.
- VAZQUEZ Herrera, Enrique. *La Escuela Activa, ¿por qué?* México, 1995.
- VIANA, Merce. *La influencia de las técnicas Freinet en el proceso educativo*. Valencia, ed. Moviment Cooperatiu d'Escola Popular, s/f.
- VV. AA. *La Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla, Veracruz*. Veracruz, México; 1979.
- VV. AA. "Taula oberta sobre Freinet". En: Rev. *Guix, elements d'acció educativa* 20. Barcelona, febrero de 1982.
- VV. AA. *La pedagogía Freinet por quienes la practican*. Barcelona, ed. Laia, 1979.
- VV. AA. "Freinet". En: Rev. *Guix, elements d'acció educativa* 52. Barcelona, febrero de 1982.
- VV. AA. *15 personajes en busca de otra escuela*. [entrevista a Elise Freinet]. Barcelona, ed. Laia, 1984.
- VV. AA. *Los alumnos de Barbiana. Carta a una profesora*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1985.
- VV. AA. "La asamblea, una invitación al diálogo". En: *Cuadernos de Pedagogía* 150. Barcelona, 1987.
- VV. AA. "Cuatro pedagogos: Decroly, Freinet, Montessori, Piaget". En: *Cuadernos de Pedagogía* 163. Barcelona, octubre de 1988.
- VV. AA. *Ideario Pedagógico de Patricio Redondo Moreno*. Veracruz, México; ed. Trueba, 1990.
- VV. AA. "Freinet en una escuela estatal". En: *Cuadernos de Pedagogía* 62. Barcelona, febrero de 1990.
- VV. AA. *Un grito de alegría. 30 años de la Escuela "Manuel Bartolomé Cossío, 1964-1994"*. México, 1994.

- VV. AA. "Distintos testimonios de la práctica Freinet". En: Rev. *Kikiriki* 40. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Sevilla, marzo, abril, mayo de 1996.
- ZURRIAGA, Ferrán. "Itinerario de la Escuela Moderna" En: *Cuadernos de Pedagogía* 54. Barcelona, junio de 1979.
- ZURRIAGA, Ferrán. *Análisis institucional de las asambleas de clase y del centro en un colegio de educación especial*. Valencia, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, s/f.