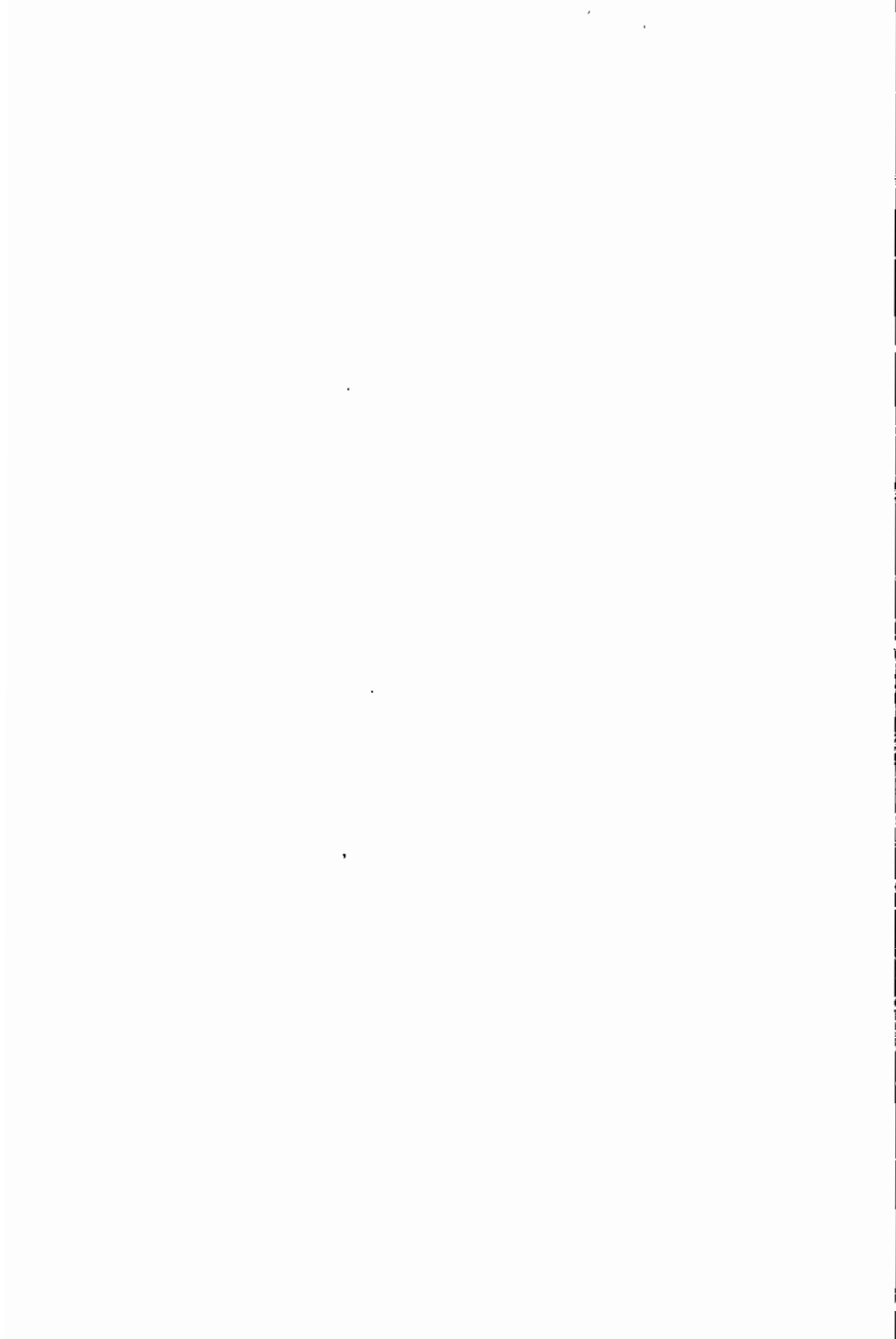




escolar, el estudio del medio, el consejo de clase, la individualización del trabajo... ejes de la pedagogía Freinet."

"Diecinueve reportajes que recogen las imágenes vivas, variadas, actuales de una práctica pedagógica. El sentido de una investigación y los caminos que plantea. Análisis del trabajo cotidiano de los maestros de la Escuela Moderna. Libro mosaico que muestra cómo son utilizados en clase el texto libre, la correspondencia

LA PEDAGOGIA FREINET POR QUIENES LA PRACTICAN.



46. laia/paperback

La pedagogía Freinet por quienes la practican

editorial laia/barcelona

La edición original francesa fue publicada por François Maspero, París, 1975, con el título: *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*

Versión española: Ricardo Sanvicente

Primera edición: setiembre, 1979

© de esta edición, incluida la traducción y el diseño de la cubierta:
Editorial Laia, S. A. - Constitución, 18-20 - Barcelona-14

Depósito legal: B. 32412-1979

ISBN: 84-7222-895-9

Impreso en Industrias Gráficas Márquez, S. A. - Ignacio Iglesias, 26 -
Badalona (Barcelona)

Printed in Spain

Diecinueve reportajes realizados en las clases de Gérard Baclet, Monique Balmont, Jacqueline y Jacques Caux, Liliane Corre, Albert Cuchet, Nicole y Camille Delvallée, Claude Duval, Mimi Ernult, Anne-Marie Georges, Mohamed Hakem y Abdel Kader Bakhti, Michel Launay, Jean-Pierre Lignon, Jacqueline y Raymond Massicot con Jean Louis Dubois, Mado Merle y Roger Montpied, Anne-Marie y Ligia de Lisbonne, Mimi y Lucien Reuge, Halina Semenowicz y Alina Blachowicz, Maryse y Jacky Varenne,

por Claude Charbonnier, Janou Lemery, Jean-Pierre Lignon, Xavier Nicquevert, Josette y Roger Ueberschlag,

y tres testimonios de Jaky Chassanne, Jeannette Le Bohec, Jean Le Gal.

Este libro no pretende hacer una aproximación ni llevar a cabo un estudio sistemático y exhaustivo de la pedagogía de Freinet en la actualidad. No se trata de una obra didáctica destinada de modo especial a los enseñantes.

A través de los diecinueve reportajes y de los textos publicados, solamente hemos querido testimoniar, ofrecer unas imágenes actuales, variadas y vivas, de una práctica pedagógica siempre presente, de una investigación y de los problemas que esta práctica plantea, de las experiencias actuales de los enseñantes del movimiento de la Escuela Moderna— Pedagogía Freinet.

Estas imágenes son incompletas: no presentan un panorama definitivo: faltan todavía muchos aspectos (en especial todo el segundo grado) que podrían aparecer en un segundo tomo. Éste es un libro mosaico... con varias lagunas, pero en el que se ve constantemente el compromiso de unos enseñantes que continúan en la línea trazada por Célestin Freinet.

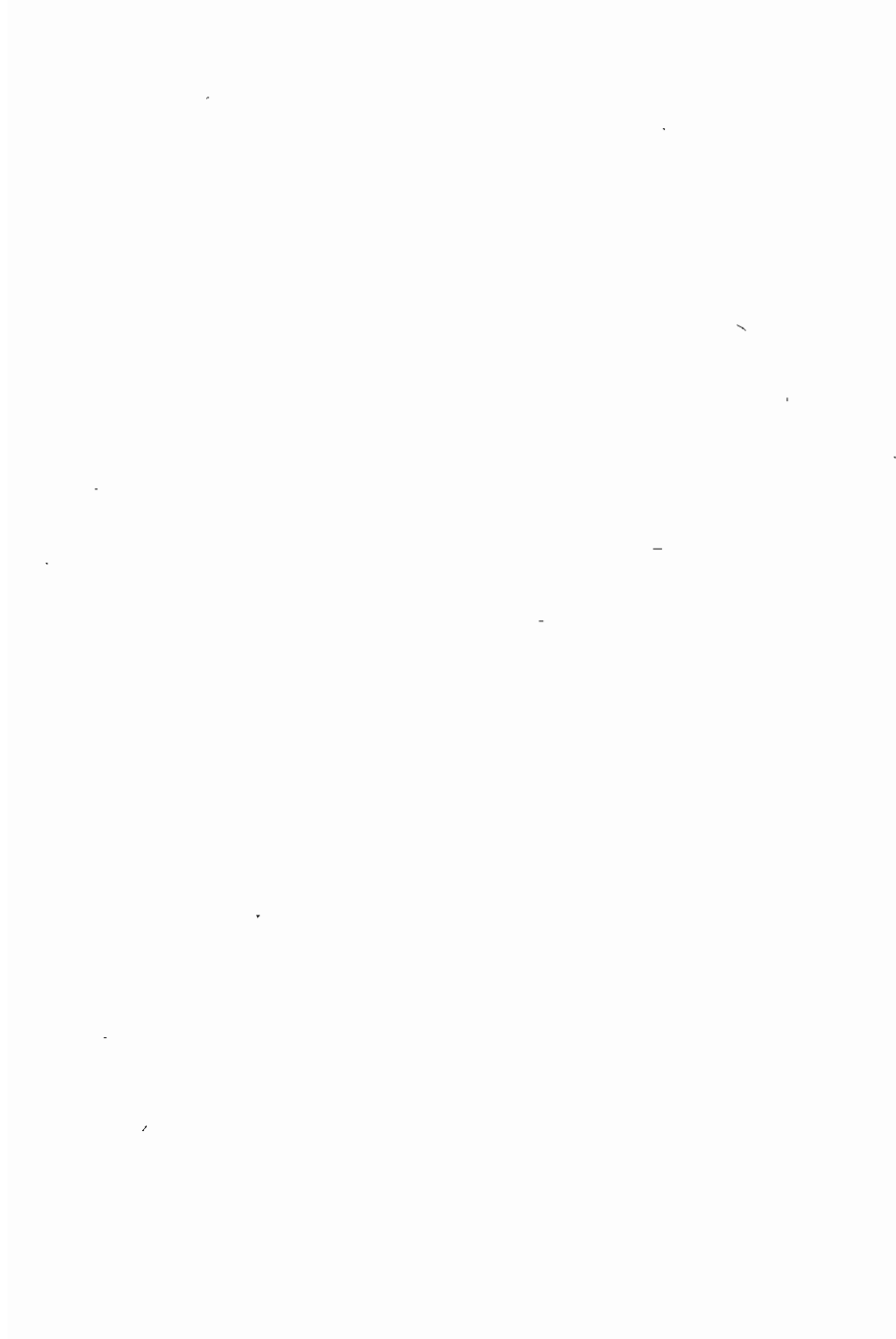
A pesar de que presentan aspectos y situaciones pedagógicas muy diversas, estos enseñantes se sitúan correctamente en el eje de la pedagogía de Freinet. Y, en efecto, se reconocerá la utilización constante y no dogmática de los instrumentos y las técnicas que constituyen la originalidad de esta pedagogía:

Al final del libro se da un **INDICE TEMATICO** (al que remiten los números incluidos en el texto) y una **BIBLIOGRAFIA** (a la que remiten los asteriscos) que permiten una lectura abierta con la ventaja de una mayor información y al mismo tiempo unas posibilidades de síntesis según los intereses de cada uno.

- el texto libre
- el arte infantil
- la correspondencia
- el estudio del medio
- la individualización del trabajo
- el consejo de clase, etc.

Ante el desconcierto o las mistificaciones que se ciernen sobre la pedagogía actual, este libro aporta una nota de autenticidad y de seriedad que sabrán oír los padres y los enseñantes preocupados en ofrecer a los niños la mejor educación posible.

**1. El movimiento de la Escuela Moderna.
La pedagogía Freinet**



El materialismo en pedagogía

Algunos términos salen a menudo de nuestra boca y también bajo nuestra pluma que, si no prestamos atención, tienen el riesgo de convertirse en fórmulas totalmente hechas de un diccionario de prejuicios de la Escuela Moderna, y es necesario limpiarles la pátina de los hábitos para ver si contienen un valor todavía actual.

Términos como *materialismo escolar*, *primacía del instrumento*, *mediación a través del instrumento*, forman parte de estas fórmulas a las que no sería inútil desoxidar un poco. Efectivamente, por lo mismo que una interpretación literal de la pedagogía ha podido inculcar la creencia de que lo importante era actuar, manipular, de igual modo podríamos dejarnos deslizar de *materialismo a material* y ver el problema solamente bajo el ángulo del instrumento manufacturado llegando al *gadget pedagógico*. El materialismo de Freinet no es eso.

Materialismo contra verbalismo

Desde el principio¹ Freinet se desmarca de los pedagogos idealistas que pretenden cambiar la escuela con ideas, a veces generosas y sinceras, a veces mistificadoras. Freinet adopta aquí, y ésta será una elección definitiva, una postura que a menudo se ha descrito como anti-intelectualista y que más exac-

1. Releer a Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspero, París, 1968. (Vers. cast. *Nacimiento de una pedagogía popular*, Ed. Laia, Barcelona, 1975.)

tamente es antiverbalista, ya que rechaza el monopolio del lenguaje para expresar las ideas. Para Freinet, la filosofía pedagógica desde principios de siglo no puede reducirse a palabras o a escritos, sino que se halla materializada en los instrumentos, las técnicas, las estructuras y las instituciones. Es muy característico que la Universidad sólo se haya preocupado por doctrinas transmitidas por los libros y nunca por aquellas que se han cristalizado en un reglamento interno de una escuela, en la arquitectura de ésta, en la altura de una puerta de despacho.

Freinet es una de los primeros y de los escasos educadores que se han preocupado de las infraestructuras del sistema educativo. La mayoría, incluidos muchos de los marxistas, razonan únicamente a nivel de superestructuras ideológicas; evidentemente, cuando éstos afirman que para la transformación de la escuela es indispensable un cambio de régimen político, atacan las infraestructuras de la sociedad, pero no las de la escuela que no necesariamente ponen en cuestión. Es, sin embargo, sobre ellas donde Freinet ejercerá su reflexión y su acción.

La tarima y el manual escolar

A inicios de la III República, la escuela laica abierta a todos ha triunfado sobre la dominación clerical. Proclama su rechazo del dogmatismo y del autoritarismo, retomando las ideas que ya desarrollaron Montaigne y Rousseau. Sin embargo, Freinet, al volver de esta guerra de 1914-1918 que se pretendía que era la *der des der*, debe constatar que la escuela republicana ha participado ampliamente en el adoctrinamiento belicista y que, por tanto, está lejos de aplicar las concepciones que pretende encarnar. Llevando más lejos el análisis, descubre que, a pesar de su anticlericalismo, la escuela laica ha conservado la cátedra (el púlpito) bajo la forma de la tarima magistral y el catecismo en la forma del manual escolar.

Y Freinet se enfrenta desde el principio a estos dos atributos del dogmatismo. Algunos quieren ver en ello un acto puramente simbólico, pero es necesario observarlo de más cerca. El enseñante, el único adulto de entre un grupo de niños, es ya, por su estatura, su edad, su experiencia, el que domina y a veces atemoriza a pesar de él mismo; pero esto no es su-

ficiente, hace falta elevar su mesa por encima de los pupitres de los alumnos con el fin de que éstos comprendan bien que todas las cosas importantes que se digan saldrán de la boca del *maestro* (etimológicamente *aquel que está por encima*) y que desde lo alto de su mirador este último espía y sanciona la menor de sus faltas. La decisión de Freinet de instalarse entre sus alumnos, de renunciar a la *tarima*, bien sea quitándola, o bien conservándola como palestra accesible a todos aquellos que tienen algo que mostrar, va mucho más lejos de un gesto espectacular, este planteamiento introduce una nueva topología de la educación, *independientemente de la actitud personal del educador*.

La condena del *manual escolar* pone de manifiesto la misma constante: su situación de libro único en su disciplina lo convierte, independientemente de su contenido, en el instrumento del dogmatismo. Cuando una concepción pedagógica nueva, una presentación más agradable hacen que un determinado manual se parezca a otros libros de librería, éste sólo pierde su carácter nocivo de catecismo laico en la medida en que habiendo dejado de ser el libro único que cada alumno posee, ocupe su lugar junto a los otros libros en la biblioteca de la clase.

El instrumento: una intención materializada

Paulatinamente, Freinet llegará a reexaminar todos los instrumentos de la escuela y todas las técnicas de trabajo relacionadas con la utilización de estos instrumentos, en especial aquellos que solamente existen en la escuela y que hacen obligada la pregunta de por qué han sido introducidos o por qué han sobrevivido. Pues el instrumento, la técnica, es decir el rito pedagógico se mantienen gracias a una concepción implícita que continúa ejerciendo su influencia incluso cuando ya no se la discierne claramente.

La *pizarra* es un soporte de la materialización efímera del pensamiento, es casi una concesión del orador que deja algunas huellas materiales que se borran rápidamente. («Meteros rápidamente esto en la memoria, ya que en seguida la pizarra volverá a estar virgen.») La imagen de los alumnos de Einstein desmontando y embadurnando la pizarra después de una demostración particularmente brillante del sabio, pone bien

de manifiesto el *hiato* entre el joven creador y el instrumento utilizado.

La *pizarra*-manual ilustra este mismo principio en el sentido inverso, materializando una gran cantidad de ejercicios que pueden repetirse cuantas veces se quiera sin dejar huella. Y la analogía de algunas sesiones lamartinianas con el servicio de armas de un cuartel hará que Freinet hable del *inútil trabajo del soldado*. (Leer *Les dits de Mathieu*, vers. cast. Parábolas para una ped. popular, Ed. Laia, Barcelona, 1973.)

Entendámonos bien, no se trata de tirar al fuego las pizarras de clase y los manuales, sino de ser conscientes de sus límites reales como instrumentos, y los compañeros de los cursos preparatorios que transcriben los textos en hojas que se exponen en clase son muy conscientes de esta realidad.

Nos volvemos a encontrar el mismo problema con el *cuaderno del día* destinado a que el niño transcriba, temblando ante la posibilidad de una mancha o de un tachón, el borrador que suprimirá. Los compañeros que se dedican a buscar las vacilaciones de los niños escritos en un carnet de textos libres o de investigaciones matemáticas y que permiten que los resultados sean copiados nuevamente en horas sueltas de una libreta de anillas o en un álbum, proceden de una filosofía distinta de la educación, incluso si no son conscientes del contenido ideológico de los instrumentos que utilizan.

Nuevos instrumentos, nuevas técnicas, nuevas actitudes

A partir de aquí, Freinet va a investigar la transformación de la educación, no pidiendo a los educadores que cambien su relación con los niños, sino introduciendo *unos instrumentos y unas técnicas que van a contribuir a la transformación de esta relación*. Ya que no basta con suscitar buenas intenciones en los enseñantes que sólo conocen y aplican la única técnica de la enseñanza tradicional: exposición magistral oral seguida de un control de la memorización a corto plazo. Pueden darse variantes (aportaciones visuales y audiovisuales a la exposición, las preguntas orales en que la buena pregunta tiene una sola respuesta buena, que el maestro «apunta» parcialmente si es necesario, el examen escrito, el ejercicio inmediato en clase o para hacer en casa, el examen al cabo de un tiempo

después de la memorización), de hecho sólo hay un esquema de relación.

La expresión libre, la imprenta, el periódico escolar, la correspondencia, la libre investigación introducen otros esquemas de relación que no pasan todos por el maestro, lo cual no es ni mucho menos despreciable, pues el objetivo de la pedagogía Freinet consiste ante todo en convertir a los niños en seres autónomos. Que nadie se equivoque, los ficheros autocorrectivos no se han creado para liberar al maestro y para que éste se dedique sólo a algunos (en pedagogía tradicional para esto se utiliza la pasta para modelar o, en caso extremo, el ejercicio de castigo), sino para liberar a los niños de la tutela del maestro que detentaba el monopolio de la corrección, y de la del grupo en los ejercicios correctivos. Que no se diga: «un maestro que esté a la altura, si tiene pocos alumnos, puede prescindir de estos medios». *El maestro, sin duda; los niños ya es menos seguro.*

Claro está, siempre se puede utilizar un instrumento no respetando el espíritu que lo sostiene, no se impedirá a los ignorantes e imbéciles que intenten atornillar con un cincel. Pero muy a menudo lo que irrita a nuestros compañeros es más bien la subutilización del instrumento que se emplea superficialmente. *No es pues el instrumento el que es limitado o peligroso, sino la consciencia de las opciones ideológicas que él recubre la que no está bastante clara.* El problema no se resolverá, pues, concediendo menos importancia al instrumento, sino por el contrario, reflexionando sobre todas sus implicaciones.

También se deben reconsiderar los ritos y los mitos escolares

Prosiguiendo el análisis, nos daremos cuenta de que la mayoría de los ritos pedagógicos a los que nos sacrificamos, a menudo sin pensarlo, están cargados de ideología y que es importante ponerlos nuevamente en cuestión y aportar nuevas soluciones. Después de Baudelot y Establet² se ha hablado extensamente de la separación de los circuitos primario-profesional y secundario-superior, pero aquí no se trata de otra

2. Ver en *L'École capitaliste en France*, Maspero, París, 1971.

cosa que de una de las aplicaciones del mito más general de la *homogeneidad* del grupo-clase, noción confusa que tan bien recubre las edades, las potencialidades intelectuales, los ritmos de adquisición, los conocimientos ya asimilados. Como una homogeneidad tal no puede existir, la escuela se lanza a las destilaciones selectivas, las depuraciones segregatorias. Basta con ver la obsesión por el mestizaje socio-cultural que impide a tanta gente, incluso progresista, admitir esta realidad: al ser todo grupo fatalmente heterogéneo, es necesario abandonar el monolitismo pedagógico y mezclar a todos los niños en grupos de vida que puedan desintegrarse y saldarse en actividades multiformes (talleres, trabajo independiente).

También hay que observar bien el carácter arbitrario de ciertas costumbres: el monolitismo del *año escolar*, la única unidad contabilizable (se aprueba o se repite en bloque), la concepción del *programa por cortes anuales* (¿y por qué no mensuales o trimestrales?), la *progresión* del programa que quiere hacer pasar por riguroso aquello que es puramente convencional (comparar especialmente las progresiones de los programas de matemáticas antiguas y recientes), el sistema cifrado de signos, la media, los coeficientes, sin los cuales ni clasificaciones ni exámenes podrían sobrevivir.

Es necesario mostrar las intenciones que han sostenido la introducción de todos estos ritos, pero con esto no basta: es necesario investigar y experimentar las técnicas, los instrumentos que harán posible la instauración de otros hábitos. Con esta condición y sólo con ella, lo que digamos del niño, de su psicología, de nuestra pedagogía, será algo distinto a la palabrería.

Lo que somos, lo que queremos

NUESTRA VERDADERA RIQUEZA: NUESTRO TRABAJO

Vivimos en un tiempo en que todo se hace complejo: la fórmula puede parecer banal y ¡seguramente haya sido empleada ya en otras épocas!

Sin embargo, dos constataciones nos incitan a utilizarla de todos modos: vivimos en un tiempo en que somos más numerosos que nunca y en el que toda esta gente recibe una cantidad de información nunca igualada. Y mucha gente junta, mucha información en desorden, todo esto complica todavía más las cosas...

Entonces, en estos tiempos ¿sería demasiado ambicioso saber un poco dónde estamos?

Nuestras riquezas

Los encuentros y las reuniones de verano han mostrado una vez más, por su número y por la diversidad de sus concepciones, la variedad, la gran riqueza de posibilidades que existen en nuestro movimiento.

Es éste un testimonio claro de vida y vitalidad, la garantía de que un movimiento está en marcha y de que existen fuerzas para proseguir esta marcha.

No obstante, no hemos podido evitar vivir algunos momentos en los que riqueza y diversidad se conviertan en sinónimos de confusión, en los que la efervescencia de la vida no establece ya una diferencia entre sus éxitos y sus contradicciones, en los que —al menos así nos ha parecido— el volver un poco

hacia atrás y el análisis se hacen indispensables para no seguir confundiendo la brújula y la dirección que ésta nos indica.

La expresión libre

Nosotros hablamos de expresión libre. Creemos todavía que es a partir de la expresión del niño como partiremos efectivamente del estado exacto en que éste se encuentra en el momento en que se expresa y que es a partir de ahí como se establecerán las mejores motivaciones, como se dibujarán las mejores trayectorias. Y la experiencia nos enseña que esta libre expresión sigue siendo indispensable. Pero en este vocablo —*expresión libre*— está la palabra libre. Y a la larga, este adjetivo ejerce una fascinación todavía muy grande que nos impide, nos hace olvidar mirarlo más detenidamente, más de cerca: al haber estado condicionados por un cierto pasado ¿no nos sucede que, por simple actitud reactiva, atribuimos una faceta —la más seductora, es cierto— de una realidad mucho más compleja?

¿La expresión libre puede ser algo más que un punto de partida, algo distinto a ese momento en que un individuo, acogido y protegido, puede dejar aparecer al mismo tiempo sus fuerzas y sus alienaciones, su voluntad de crecer y aquello que le impide hacerlo, o bien, como se diría hoy en día, su lugar exacto entre el deseo y el poder?

Entonces, pues, esta expresión libre no puede quedarse en una sola expresión: es indispensable que permita que el individuo se introduzca en el campo real, en términos de evolución, y aquello que por el modo de hacerlo nosotros llamamos el tanteo experimental con la parte inseparable del maestro.

El tanteo experimental

Efectivamente, también hablamos de tanteo experimental, pero como tratándose de un proceso por el cual un ser se construye y no de un proceso que se justifica por sí mismo y se ejerce por la única satisfacción del tanteo. Freinet, por otra parte, lo ha definido, lo ha inscrito en una serie de leyes extraída de la experiencia y destinadas a enriquecerlo en las que aparece claramente que este tanteo del ser se establece y se rectifica por la crítica permanente de los hechos y de las

personas que rodean a todo individuo, por el juego sutil de las salidas-barreras, reforzando de este modo toda la importancia atribuida al medio: entonces es posible el éxito del que Freinet subraya toda la importancia.

La experiencia y los instrumentos

Pero además, en el pensamiento de Freinet, este tanteo no se ejerce nunca en el vacío, o sobre las palabras aisladas; de ahí la parte muy importante que él concede a la experiencia, a los instrumentos que la permiten. Ya que es a través de ellos, a través de estos objetos que tienen forma, una existencia real y un papel preciso a cumplir, con unas exigencias fuera de las cuales no hay posibilidad de éxito, cómo los pasos dados pierden su dependencia con respecto a las ideas, las hipótesis e incluso a los hombres, para extenderse sobre la realidad, para progresar realmente.

¿No hemos estado tentados a menudo en quemar etapas, en evitar o ignorar esta confrontación con el material, con la realidad, seducidos precipitadamente por el poder de las palabras, sobre todo de las más nuevas?

¿Se puede entonces arropar con el término de tanteo experimental toda actitud de investigación, más o menos desordenada, que rechaza o evita la crítica de los hechos y de las personas, que no prevé la parte indispensable de éxito y que mantiene entonces al individuo en el círculo cerrado de sus límites sin ligazón alguna con su medio?

La parte del maestro

Nos hace falta, finalmente, volver de nuevo a nuestra parte del maestro. Del *ante todo el niño*, que era la preocupación del movimiento desde sus orígenes, parece que se ha operado un deslizamiento que más bien se traduciría por un nuevo eslogan: *ante todo el maestro*. Numerosas discusiones muestran que se está produciendo el desplazamiento, y es importante comprender qué es lo que esconde.

O bien nos situamos en relación al interés del niño que está ante nosotros y nuestro trabajo tiende a hacer que este niño llegue antes a una mejor salud, razonamiento, saber y felicidad. En esta perspectiva, nuestra función no es la de ser

el modelo, el ejemplo, la encarnación de aquello que sólo es posible, sino más bien la de un mediador, la de aquel que, habiendo hecho y continuándolo haciendo con los demás un análisis de la realidad, puede permitir al niño que se sitúe a su vez en un proceso de progreso (y de progreso sobre nosotros en relación a nosotros), en el cual será menos vulnerable. ¿No es absurdo rechazar o negar un poder que el adulto en efecto posee, si ese poder le permite armar a su vez al niño del poder que proviene de saber leer, de saber razonar, de saber hablar, de saber vivir con los demás? ¿La mayor exigencia que nosotros solamente debemos mantener no es la de aceptar lúcidamente este poder, la de establecer los límites y de no abusar de él?

¿Y todo esto podemos hacerlo solos, sin que a su vez una vida en grupo nos lo enseñe?

Nuestra práctica pedagógica es nuestra fuerza

O bien, nos situamos entonces en relación a cierto objetivo de orden ideológico o político y nuestro trabajo está determinado por unas opciones hipotéticas sobre las cuales el niño que está ante nosotros no ha sido consultado. Es cierto que por sus opciones y la práctica de una pedagogía liberadora, el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (I.C.E.M.) representa una fuerza política y que esta fuerza puede asociarse a otras en el combate político que incumbe a todos los ciudadanos. Pero que el I.C.E.M. un día pueda tener los métodos y los objetivos de un grupo político es fundamentalmente contradictorio en relación a su voluntad de permitir al niño y al adolescente que se construya una autonomía suficiente para comprometerse ellos mismos en la lucha por una sociedad que garantizará mejor su desarrollo en el momento que será el suyo.

Finalmente, nos encontramos con compañeros, con maestros que, por haber tomado conciencia de pronto de unas alienaciones soportadas demasiado largamente, se sitúan en la postura de una reacción violenta y radical contra las fuentes de estas alienaciones. Ellos parten de que para sus alumnos es insoportable lo que se ha convertido en insoportable para ellos, y es entonces cuando la expresión libre y el tanteo experimental, como la parte del maestro, se convierten en nociones sin matices, forzadas peligrosamente por el movimien-

to extremo de una gran rebeldía o de una dificultad personal.

¿Por la razón de que se nos haya *enseñado* las matemáticas, la física o la poesía mediante procedimientos aberrantes, hay que borrar veinte siglos de la historia del pensamiento humano? ¿Por el hecho de que nosotros hayamos soportado las manifestaciones de una autoridad excesiva, vamos a preferir el abandono puro y simple? ¿Por el hecho de descubrir que nuestras familias no tengan nada de ideal a la vista de los análisis que hoy son posibles, hay que negar por lo tanto la necesidad de seguridad que marca a cada individuo? ¿Por el hecho de que el trabajo casi en todas partes ha adquirido el aspecto de una labor de esclavo al servicio de una sociedad de provecho hay que ignorar esta sociedad o bien transformarla? ¿Porque una burocracia sin imaginación y una censura idiota enseñen constantemente sus caras, hay que negar, por tanto, la necesidad de unos niveles de organización (de los que la vida da por sí misma el más bello ejemplo) y la necesidad de la coherencia?

La educación del trabajo

El I.C.E.M. es hasta hoy un movimiento, un taller de realizaciones pedagógicas, un grupo de trabajadores que aquí y ahora, codo con codo y cada día, intenta que la escuela extraiga todas las potencialidades de los niños por la vía de los instrumentos y de técnicas de trabajo elaboradas en común en los caminos abiertos por Freinet. Es un grupo de trabajadores en que se aceptan las diferencias, en que la *jerarquía* —los niveles de organización— nacen sólo del trabajo y de sus exigencias, en que los testimonios de experiencias son el alimento de las reflexiones y de las investigaciones, antes que los tratados teóricos.

TENEMOS EN CUENTA REALIDADES

Vivimos en una sociedad dominada por el dinero, estructurada por el provecho, y el «Educatteur Proletarien», primer título de nuestra revista principal, marcaba claramente nuestra voluntad de condenarla.

En esta sociedad y en función de nuestra contestación, toda actividad que desemboca en el lanzamiento al mercado

de un producto, cualquiera, suscita en muchos de nuestros camaradas una cierta desconfianza. Desconfianza aún más justificada por cuanto las costumbres de nuestro tiempo nos han mostrado demasiado a menudo las miserias y las catástrofes explotadas, las acciones generosas desencadenadas para luchar contra ciertas plagas actuales, entregadas a las maniobras de los grandes organismos publicitarios o de profesionales de la caridad, pagándoles un tributo con garantía de eficacia.

La Cooperativa de la Enseñanza Laica (C.E.L.) que, para muchos enseñantes, sólo representa un catálogo, no escapa a esta desconfianza que a veces llega a la hostilidad.

Sin embargo, la C.E.L., creada por Freinet, es ante todo un vasto taller cooperativo que debe asegurar a la acción pedagógica que él ha lanzado la eficacia y la independencia. No se trataba en aquella época —hacia 1930— de que las casas editoras se interesaran por este pequeño maestro que tenía propósitos inquietantes y que pretendía regenerar la escuela y a los educadores. Los folletos y los instrumentos que Freinet y sus compañeros llevaron a cabo no respondían, y con razón, a los habituales criterios de la rentabilidad.

La C.E.L., ante todo movimiento pedagógico al servicio de los niños, sólo podía contar, por tanto, consigo mismo para asumir hasta el final el proceso de creación y de difusión de los instrumentos que debían permitir la instauración de una pedagogía popular y liberadora.

Para la C.E.L., su razón de ser es la de fabricar y editar material que sea de provecho para nuestra opción pedagógica, mientras que las empresas comerciales capitalistas sólo editan aquello que les es provechoso a ellos.

Hoy en día es a veces difícil hacer comprender que un movimiento pedagógico que rechaza situarse en dependencia del ministerio debe tener los medios para asegurar su eficacia y su independencia. Pues no tenemos derecho de contentarnos con un verbalismo estéril. Lo que nosotros tenemos por meta es una transformación profunda de la escuela en beneficio de todos los niños y de todos los adolescentes. Y la C.E.L. debe ser un arma maestra del movimiento Freinet para realizar este objetivo.

Pero no nos hagamos ilusiones. Vivimos en el sistema capitalista, en una sociedad de consumo. Nosotros no podemos ignorarlo y rechazar el contexto económico con las obligaciones y limitaciones que ello presenta. Sin querer pretender combatir esta sociedad con sus propias armas, nosotros no

podemos, por el contrario, rechazarlas todas. Como en nuestra vida de cada día, tenemos que aceptar compromisos. Aquellos que nos permiten existir y sobre todo actuar, pues el rechazo de los compromisos en la sociedad actual conduce al inmovilismo y a la irresponsabilidad.

¿Cuántos compañeros enseñantes, que quieren ignorar la C.E.L. en nombre de una cierta pureza cooperativa, no quieren admitir las contradicciones entre las ideas que ellos exponen y sus actos de cada día?

Nuestro primer compromiso —y no es el más pequeño— es el de ser funcionarios de un Estado cuyas estructuras y métodos contestamos. Pero —al menos en el presente— este es el único método que tenemos para ayudar al mayor número de niños y adolescentes posibles, los de las clases populares en particular:

- a tomar conciencia de las taras de la sociedad actual;
- a desarrollar sus facultades creadoras y su imaginación para que sean capaces de construir y dar vida a la sociedad que más les convenga;

- a liberarse de los tabúes impuestos por los defensores de la sociedad actual —e inconscientemente a veces por las familias— y de los bloqueos y traumas que esta sociedad o estas familias les han producido desde sus años más jóvenes.

Una sociedad no se construye con ideas y estructuras, sino con hombres.

Esta es la razón por la que pensamos que nuestros objetivos justifican nuestra acción; que esta acción pasa obligatoriamente por unos compromisos; y que estos compromisos debemos aceptarlos sin vergüenza y sin remordimientos.

¿Cuáles son estos compromisos que cosquillean desagradablemente nuestra conciencia?

Antes que nada todos aquellos a los que se ve sometida una empresa que tiene una actividad comercial. Claro está, podríamos imaginarnos una cooperativa en la que sus miembros se bastasen a ellos mismos, en la que todos los instrumentos utilizados en clase fueran fabricados por ellos, cooperativamente. Pero, a parte de que ello nos llevaría a limitarnos peligrosamente, no escaparíamos por ello al sistema de producción capitalista.

Cuando unos enseñantes construyen su propio limógrafo,

estos no hacen otra cosa que montar materiales producidos por empresas capitalistas.

Del mismo modo que los panfletos y revistas revolucionarios se imprimen en papel cuya producción constituye una parte importante de la actividad de los grandes trusts internacionales.

La C.E.L. tiene, pues, necesidad, como toda empresa, de poseer un capital y de aumentar este capital conforme su actividad —reflejo de la audiencia de la pedagogía de Freinet— se incrementa. Tiene necesidad de vender para asegurar la rentabilidad de sus productos y —ahí está su originalidad— *para continuar produciendo folletos e instrumentos cuya rentabilidad no está asegurada pero que se hacen indispensables para la práctica pedagógica que hemos escogido.*

Los dichos de Mateo: presa o calabazas

por Célestin FREINET

Nuestra unidad son nuestros intereses comunes de trabajadores, nuestras necesidades y nuestras preocupaciones de educadores del pueblo que la suponen, la preparan y la cimentan.

Nosotros no nos reunimos en nuestros congresos para discutir nuestros sentimientos filosóficos ni de nuestras tendencias sociales o políticas. Estos son ya juegos de intelectuales que sólo separan a los hombres que no han sabido reencontrar en su base los fundamentos incommovibles de sus esfuerzos comunes.

Nosotros somos los habitantes de un barrio que necesitamos agua de riego y que hemos decidido unirnos para llevar a cabo los trabajos de investigación y de construcción que nos permitirán mejorar nuestras condiciones de vida y de trabajo.

Estamos forzosamente de acuerdo sobre el principio de la necesidad del agua. Solamente las cuestiones técnicas pueden separarnos, como saber si debe hacerse la presa con cestones o de cemento armado moderno, si hay que construirla peligrosamente en esa cañada abrupta o instalarla sólo en la desembocadura del riachuelo en la llanura, o si no sería preferible instalar un elevador.

Estas consideraciones técnicas serían graves para la unidad de nuestro grupo en el caso de que las abordáramos, no desde el punto de vista de la experimentación científica, sino bajo el del dogmatismo y de la autoridad, o bien si no hubiéramos sabido o podido dominar los intereses particulares que amenazarían imponer soluciones contrarias a las necesidades de la mayoría del grupo.

Pero si buscamos de forma leal y científica, sin anhelos egoístas de interés personal, posiblemente andemos a tientas largo tiempo, nos equivoquemos, pero rectificaremos nuestros errores y triunfaremos.

Existen, ciertamente, aquellos que nos miran irónicamente, los anquilosados que ya no tienen ni la fuerza ni la voluntad de luchar para mejorar su suerte y que continuarán sacando el agua del río con una calabaza. Estos son los más difíciles de arrastrar, pero no los más peligrosos. Son menos temibles que los especuladores que venden el agua del río o que fabrican las calabazas y que entorpecerán el paso del generoso canal que dará vida mañana al pueblo. Y menos peligrosos también que los astutos que han inventado un bidón especial para transportar el agua o una bomba que ellos dicen es superior a la poderosa presa y que quieren vender su chapuza con la abreviatura S.G.D.G.*

Instalemos y montemos nuestra presa, construyamos nuestra canalización. Cuando el agua corra a raudales y clara por el caño de la fuente, los escépticos vendrán por su propio pie a beber de ella y los bidones y las calabazas irán a parar a los graneros como vestigios muertos de técnicas superadas.

Célestin FREINET **

* Abreviatura de Sin Garantía del Gobierno.

** Texto publicado en «L'Educateur», 1 de febrero de 1950.

2. Un encuentro con la pedagogía Freinet

En un sanatorio polaco

por Halina SEMENOWICZ y Alina BLACHOWICZ
(reportaje de Roger UEBERSCHLAG)

Ya sea en Francia, en Polonia, o en otro país cualquiera, el encuentro de los enseñantes con la pedagogía Freinet, a menudo ha sido debido al azar: dado que esta pedagogía ha seguido siendo frecuentemente criticada y siempre contestataria, todavía es difícil llegar a ella por vías oficiales.

Por esa razón a veces se la descubre en un congreso, una conferencia o en cualquier otra reunión, por una lectura, o un contacto personal.

Pero a partir de este primer encuentro, en todas partes su puesta en marcha ha seguido los mismos pasos: contacto con responsables, experiencias, confrontaciones, organización de una investigación y de una autoinformación entre colegas interesados que lleve a una participación más activa en la vida del movimiento de la Escuela Moderna en el que se llevará a cabo la labor de profundización y los análisis indispensables.

Hemos decidido colocar aquí el testimonio de Halina Semenowicz porque el relato de nuestra amiga ilustra de modo relevante este descubrimiento y esta evolución, independientemente de que se haya dado en Polonia, pues que este país sea socialista no cambia en nada las cosas, porque «la pedagogía de Freinet es por su esencia internacional» (carta de constitución de la Escuela Moderna), concierne a los niños de todos los países.

A cuarenta kilómetros de Varsovia se levantan en un bosque de pinos unos chalets marrones y rojos. Esto podría ser un pueblo de vacaciones, pero es, desde hace veinticinco años, un sanatorio improvisado, construido para que durara diez.

Sin embargo, está bien conservado y los niños son tan felices en él que se ha retrasado al año 1976 la construcción de un complejo moderno destinado a sustituir al anterior. Nosotros hemos hecho una visita, casi la última, a la cuna del movimiento Freinet polaco, acompañados de una mujer obstinada, Halina Semenowicz, a la que se debe hoy en día la existencia de 67 grupos de trabajo, 474 educadores y 261 periódicos escolares.

Esta floración de periódicos escolares no se debe en absoluto a una dotación amplia de medios técnicos, hecho acostumbrado en los países socialistas (1). Las escuelas de ciudad poseen multicopistas de alcohol, pero las escuelas rurales fabrican sus periódicos escolares con los medios más primitivos: aquí se emplea una máquina de escribir antigua; allá se recurre al papel carbón para multicopiar a mano un texto infantil y, en algunos casos, cada ejemplar es único. Así pues, no existe obstáculo alguno para aquellos que están persuadidos que el periódico escolar es capital para la comunidad infantil, para la motivación del trabajo.

Dos pobres diablos

ROGER. — *Tu has dirigido esta escuela más de veinte años y ahora tu adjunto es Alina, que tu has instruido en las técnicas de Freinet y que te ha sucedido. ¿Por qué las ideas de Freinet han hechado raíces aquí y no en una escuela destacada de la capital?*

HALINA. — La escuela existe desde la creación del sanatorio, o sea desde 1949. En un principio se trataba de un centro de prevención construido por los suecos para los niños polacos tuberculosos, víctimas del hambre y de las atrocidades de la guerra.

Cuando llegué, yo estaba preparada para trabajar con niños enfermos. Estaba buscando un método terapéutico y ayudando al mismo tiempo a los niños, a todos los niveles, que tenían dificultades debido a su enfermedad, a su debilidad. Este método yo lo quería para animar a los niños. Entonces intentaba adaptar el método scout —he sido *exploradora* desde siempre—, es decir enseñar a través de los juegos, el trabajo en equipo (conocía un poco a Makarenko), lo probaba todo; buscaba continuamente. Y animé a mi equipo a que investigara conmigo.

ROGER. — *¿Cómo trabaste conocimiento con Freinet?*

HALINA. — En 1955 hubo un gran congreso de los sindicatos de enseñantes de todo el mundo, en Varsovia. Fui encargada por los sindicatos como traductora de honor para los franceses. En ese grupo de cerca de sesenta personas había dos maestros que eran diferentes a los demás. Eran los únicos que trajeron una exposición. Constantemente me preguntaban: —*Tenemos una exposición; ¿dónde podríamos instalarla?* Yo me ocupaba de todo, es mi carácter, no sólo hacía de traductora, organizaba todo lo que se me pedía. Con esos dos pobres diablos, después de su segunda o tercera petición, me interesé por su exposición. Me indicaron que se encontraba en el hall. Fui allí, y al ver todas esas cosas por el suelo me quedé con la boca abierta: se trataba de lo que yo andaba buscando. Cojo un periódico escolar, dibujos de niños y empiezo, en el suelo, a leer un folleto de la Educación Moderna o un artículo del «Educateur». Ya no sólo como traductora, sino muy interesada. Les encontré un estudio. Hicimos los carteles. Cuando todos los demás iban a divertirse, en los ratos libres, ellos iban a su estudio, esperaban que alguien llegara, ¡con qué entusiasmo! Eran Paulette Quarante y F. Deléam ¡ya hace quince años de eso! Nos hicimos amigos. Me dejaron un poco de material y yo volví a la escuela en agosto. En septiembre escribía una carta a Freinet pidiéndole algunos consejos y si aceptaba relacionarse conmigo. Me contestó inmediatamente, como esperaba. Así se estableció una correspondencia, durante dos o tres meses yo explicaba y traducía todo a mis compañeros. Decidimos hacer un ensayo en dos clases (2). Empezamos por el texto libre y la pintura. Nunca estuvimos muy seguros de nosotros mismos. Empezamos a escribirnos (3) con Paulette. Cada vez que escribía a Paulette y a Deléam añadía algunos dibujos y nos los intercambiábamos. Era muy difícil, pues yo era la única que conocía el francés. Pero nos las arreglamos. Poco a poco progresábamos. Paulette me escribía:

—*Ahora podrás juntar todos estos textos y hacer un periódico como nosotros.*

—*Sí, pero no tengo multcopista.*

—*Hazte un limógrafo.*

—*¿Cómo hay que hacerlo?*

Me enviaron el método. Yo envié el texto a Freinet. El me animaba: recibí muchas cartas. Comprendí muy rápidamente el espíritu del I.C.E.M., por que ya lo tenía.

Un inspector sorprendido

Me acuerdo que, al final del primer año trabajábamos un poco en cuatro clases. Llegó el inspector y oyó que hacíamos algo nuevo. Recorrió toda la escuela. Empezó por las clases superiores. Todavía no había la octava. En cada clase, para ver si los niños pensaban lógicamente —esta era su manía— planteaba la misma anécdota: *En la clase hay 12 chicas y 14 chicos, ¿qué edad tiene el educador?* En las clases superiores se ponían inmediatamente manos a la obra. Hacían operaciones, ecuaciones, dividían, multiplicaban. Después de quince minutos de trabajo se daban cuenta que algo faltaba. Después el inspector fue a la clase de Alina, a la de Ella... y en cada una de esas clases la reacción era inmediata. Los niños reían, o uno de ellos se levantaba y decía: —*Perdón, señor ¿es posible que se haya olvidado de algo?*, o incluso: —*Es un problema que no se puede resolver, o bien: —Si acertijos como éste nuestra maestra ya nos ha puesto, ¡ya no nos puede coger!* Después, los niños nos preguntaban: —*¿Qué es lo que ha venido a hacer este señor aquí? ¡No se ha presentado!* El inspector pidió disculpas. En las clases de los mayores, los niños se interesaban poco por los visitantes. En las nuestras, estaban acostumbrados a que les expliquen el porqué de la llegada de alguien. El inspector estaba tan admirado ante el resultado que me ordenó introducir los métodos Freinet en todas las clases. Yo le expliqué que esto no era posible, que hacía falta que yo preparara a la gente que de buen grado lo quería hacer. Yo no tenía tiempo para los *stages*, entonces trabajábamos de la siguiente manera: todas las semanas nos reuníamos, buscábamos juntos. No tenía tampoco, entonces, una verdadera clase Freinet. Al año siguiente, después del congreso Freinet en Francia, pedí que me dejara quedar para ver las clases. Fui a ver a Deléam, en la Ardenas, a París con Raymond Fonvieille, a las clases de Oury. Durante largo tiempo nos entendimos muy bien, y lamento mucho que se hayan ido.

Me he visto con Freinet en todos los congresos, Avignon, Saint-Etienne. Me llevé a Mariilka Marakowa que era mi adjunta. Velaba por mis dos adjuntas: las veía para el futuro.

Las preparaba. Quería dejar antes de partir un equipo sólido. No sólo las formaba por interés práctico, sino también para que los inspectores de academia las respeten cuando yo las propusiera para asegurar mi sucesión. Ahora, de este equipo, dos son directores de escuela. Marilka es vicedirectora del Instituto, uno es director de colegio en el sanatorio, ya que, por este espíritu Freinet, se han convertido en creadores: ¡y esto cuenta!

Un auditorio intrigado

Yo hubiera querido hacer esto antes, más a fondo. Hemos intentado ir a las escuelas para hacer demostraciones con otros niños, ya que no se podía venir a la nuestra. En Schwider, durante una gran reunión de maestros organizada por la academia, hicimos una buena exposición hablada, es decir, que cada una hacía un comentario, nos relevábamos. Aquí nunca se había hecho una exposición de este tipo. Después hicimos cuatro demostraciones:

- un texto libre,
- imprenta,
- una carta,
- pintura libre.

Todo esto con niños que no eran los nuestros: ¡hacía falta tener valor para hacerlo! Yo participaba de forma total para animarlas. Naturalmente vinieron a verme todos los inspectores para ver *qué es lo que esa Semenowicz iba a enseñar*. La maestra de esta clase estaba sentada detrás de mí: había cuarenta y cuatro criaturas. Era una clase de biología. En la pared había unas entalladuras, unas pequeñas ventanas y al menos ochenta personas adultas, amontonadas, ninguna mesa, sólo unos grandes bancos campesinos. Les dije a los niños que se subieran en los bancos y miraran por la ventana lo que pasaba fuera. Era una mañana muy hermosa de invierno, con nieve. Empecé a hablar con ellos:

—*¿Cuántas Marías hay entre vosotros? ¡Ah! ¡Tres, cuatro!, etcétera. Vamos a divertirnos de una manera formidable. Como no os conozco no os enfadéis si me equivoco de nombre al dirigirme a alguno de vosotros.*

De este modo entré en contacto con ellos, esto les divertía

mucho. Los niños se volvieron muy alegres. En un momento dado, sorprendía a la maestra amenazándolos, pues estaba avergonzada que ante los inspectores su clase sea tan vivaz, que hable conmigo. Pero era eso lo que yo quería: liberarlos en seguida, incluso físicamente. Me acerqué a ella y le dije:

—*Si sus nervios no pueden soportar lo que hago, salga, me está molestando en mi trabajo, que no es fácil aquí.*

En voz alta, pregunté:

—*¡Que las personas sentadas detrás de mí se pongan delante, ya que es desagradable darle la espalda a alguien!*

De este modo ella ya no podía hacer nada. Pero yo tenía otro problema. Yo nunca había hecho un texto libre con 44 niños (4). Entonces hice un hallazgo: la lectura en equipo. Les expliqué a los niños que iban a escribir lo que estaban pensando, lo que sentían, lo que les gustaría decir a los niños de mi escuela.

—*Yo les daré lo que vosotros escribáis. Esos niños no pueden salir, ellos no ven todas esas bonitas cosas que vosotros veis cuando vais a la escuela, ellos no saben cómo sois vosotros en casa. Podéis escribir absolutamente todo lo que queráis. No tendréis nota por esto, podéis preguntarme la ortografía de las palabras que tengáis dudas, porque me gustaría que vuestros textos estén bien escritos. Podéis escribir con lápiz.*

Yo tenía un bolsillo lleno de lápices, para el caso que a alguien le faltara, pequeñas hojas...

—*¿Estamos preparados? Entonces, a trabajar.*

Y veo a uno que no sabía en absoluto de qué escribir. Me acerqué a él y le dije suavemente: —*¿Qué querías escribir?* Eso era para enseñar qué es lo que la maestra debe hacer. De este modo, repetí con algunos la misma operación. Quince minutos más tarde estaba preocupada: sólo tengo dos veces cuarenta y cinco minutos: ¿cómo lo voy a hacer? No se me dejará nunca trabajar por más tiempo, o bien se me criticará. Hace falta que encuentre una solución, rápido. Y les propuse:

—*Me gustaría mucho poder oír todos vuestros textos, pero en esta ocasión no veo la manera. Os vais a reunir de cuatro en cuatro y formar así pequeños equipos. Cada uno leerá su texto, escogeréis el que os guste más de todos, y el autor del texto elegido nos lo leerá.*

Mientras los niños trabajaban, me acerqué a las maestras y les dije:

—*Habéis visto dos momentos metódicos: el trabajo de re-*

dacción, absolutamente libre, con la corrección inmediata por mi parte. Si yo conociera bien a los niños, sabría a quién ayudar más y por tanto a quién acercarme antes. Ya que en ese momento no es necesario ayudar a toda la clase. La lectura en voz baja, con la comprensión de ella: hay que comprender para poder escoger. No basta con descifrar, hay que reflexionar. Es este un momento metódico muy bueno. Seguidamente, escucharéis la lectura en voz alta, después la elección del texto. Los criterios de elección no saldrán posiblemente a la primera, ellos dirán a lo mejor: porque me gusta mucho Zocha, o: esto me gusta, simplemente. Paso a paso, iremos escribiendo el texto en la pizarra...

Así ganamos tres simpatizantes. Yo no deseaba un éxito mayor. Tenía miedo de que un inspector entusiasmado dijese: ¡a partir de mañana todo el mundo está obligado a trabajar con texto libre! Paso a paso, íbamos ganando. Por ejemplo, en los nuevos programas, sin decir el nombre «Freinet», se ha introducido el texto libre, la expresión oral y la correspondencia interescolar para las clases de los pequeños.

Un curandero inquietante

Entre tanto, empecé a escribir mi libro, y marché hacia Vence. Le pedí a Freinet que me dejara ir a las jornadas de Vence para trabajar en los archivos. Pude trabajar de dos a tres horas al día. Freinet me llevaba a Cannes todas las mañanas; por la tarde volvíamos juntos. Conducía de una forma deportiva. Me decía:

—¿Tienes miedo, Halina?

—¡Qué va, contigo en absoluto!

Pero tenía miedo.

Un día me torcí el pie y había allí un curandero. Freinet me dijo:

—Esta tarde vendrá el curandero, sólo tienes que dejarle ver tu pie.

Tenía miedo de que me hiciera daño, pero más que nada de que se vea que una polaca no soporta el dolor, que fuera a llorar o chillar. ¡He aquí una valiente polaca que ha vivido las atrocidades de la guerra, que se va a poner a llorar por una pierna! Me escondí en el jardín, pero Freinet me encontró y me llevó de la mano, puso mi cabeza bajo su brazo para que no tuviera miedo: me sujetaba fuerte. Entonces el curande-

ro me tocó con sus dedos, me hablaba, y después, de repente, me cogió el dedo gordo y estiró de tal modo que yo estaba convencida que me lo había arrancado: no miré mi pie sino su mano. Nunca vi a Freinet más divertido que en ese momento. Por lo demás, Freinet sabía reír y ¡tan de corazón!

El curandero me dijo:

—*¿Querida señorita, ahora un paso de baile.*

—*¿Cómo? ¡Si no puedo!*

—*Se lo ruego, haga un paso de baile.*

Lo hice y ya no sentía nada. El dijo:

—*Hoy póngase todavía compresas y mañana podrá ir de excursión.*

Así fue cómo conocí a Freinet. Trabajaba en los archivos, y escribí el libro. Este libro me valió para el diploma de catedrático en pedagogía con la especialidad de estética: *la educación por el arte.*

¿Está usted loca? Se van a ir...

Así, pues, nosotros hablábamos de Freinet en Polonia, en todas partes donde podíamos. El libro fue un estimulante formidable, pues de todas partes llegaban cartas con invitaciones. Nos repartíamos los departamentos. Una iba a Wroclaw y hacía demostraciones. Cogimos la costumbre de hacerlas con niños que no eran los nuestros. Yo misma he practicado el texto libre con maestras de la escuela maternal. Con los maestros hacía un juego. Al comienzo de una reunión estaban todos sentados, tiesos sobre sus sillas, y yo dije:

—*Ah, no. Yo no podría hablar a un grupo de quinientas personas en una gran sala de gimnasia. O bien os vais a dormir, u os reiréis de vez en cuando. Os pido, pues, que forméis una clase, que traigáis mesas y una pizarra.*

Después, dirigiéndome a uno de ellos, que yo había notado tenía una cara simpática:

—*Usted será el alumno de servicio de hoy, y cuando la clase esté preparada, usted vendrá a buscarme. Durante este rato, me voy a tomar un café.*

¡Y me fui! El inspector me dijo:

—*¿Pero, qué ha hecho? ¡Se van a ir!*

EN LA MINA

*Érase un minero
que trabajaba en la mina
Estaba negro
en el polvo del carbón
El traje del minero es negro
y negra es su gorra
una pequeña lámpara lleva colgada
para iluminar su trabajo
Trabaja duro
Golpea fuerte
el minero en la mina
toc, toc*

Ewa L., 8 años
Periódico escolar «Syrenka»

—No. ¡He visto en sus caras que están muy interesados!

Se trataba de gente de concepciones tradicionales, acostumbrada a los discursos de dos horas, después de los cuales el orador se marchaba. ¡Había hecho venir a mucha gente para sacar provecho de la señora Semenowicz! Apenas tuve tiempo de beberme el café cuando el que había nombrado venía a buscarme. Llegué y les dije:

—Vamos a hacer unas actividades; lo que haremos no se llama lección. Os pido que os metáis en la piel de un niño de tercera clase, porque yo conozco bien su programa, y vosotros también. Reflexionad durante unos cuantos minutos, imaginaros uno de vuestros críos e intentad sustituirlo.

¡Aquello se convirtió en un verdadero teatro libre! Incluso hicieron las mismas faltas que su crío, tuvieron los mismos defectos. ¡Hasta tal punto que un espectador inadvertido hubiera podido creer que se trataba de locos o de retrasados mentales! Hicimos unos textos muy hermosos. Yo les pedí que los hicieran a la manera de los niños, no a la suya. Después, les enseñé cómo se encadenaba todo.

Seguidamente, me atreví a abordar el tema de los empleos del tiempo y de las reparticiones. Éstos son necesarios, no para el maestro, sino para el instructor. Pues el maestro que empieza con sus técnicas no sabe de qué modo integrarlas

en su empleo del tiempo. Yo quería enseñarles que todos los momentos metódicos estaban en lo que les enseñaba.

Empezamos por hacer un planning que un inspector pudiera comprender.

¿Cómo hacer el plan de trabajo para que éste sea comprensible?

¿Cómo integrar, en el cuadro del empleo del tiempo escolar, nuestras técnicas Freinet?

Cada año cambiamos de plan. De este modo hemos llegado a un vasto plan que nos permite decir al inspector:

—*Hemos visto todo el programa en un número de horas suficiente.*

La vida cotidiana

ROGER. — *Esta mañana hemos asistido a una entrega de diplomas. ¿De qué modo sacáis partido de semejante «ceremonia» para emular a la actividad escolar? ¿Cómo se prepara para el diploma?*

HALINA. — Los niños hacen una reunión al comienzo del semestre, a partir del primer mes —nuestro año escolar está dividido en dos semestres—. Ellos entonces confeccionan su plan de trabajo en función de lo que les gustaría hacer en el plano escolar; a uno le gustaría perfeccionarse en geografía y quisiera obtener el diploma de geógrafo, otro tiene grandes dificultades en matemáticas y trabajará, entonces, especialmente esta asignatura... Seguidamente, los jefes de consejo de cada clase se reúnen, anotan las sugerencias y establecen con los educadores la vida de nuestra escuela. Esta vida no se termina cuando el niño ha salido de clase, sino que continúa todo el día, en forma de juegos, trabajos sociales, de scoutismo, círculos de interés. Si el niño quiere ser geógrafo se inscribe en el taller de geografía, otro en el de biología; así cuidará los animales, se dedica a la cría. El niño se pone la nota él mismo de acuerdo con sus compañeros que verifican el valor exacto de ésta. Cuando el semestre llega a su fin, se reúnen de nuevo, observando qué es lo que han hecho; los educadores les dan sus puntos de vista y les ponen nota. Se les explica las razones de esta nota:

—*En este campo todavía tienes grandes lagunas, no se te puede poner, pues, la mejor nota, pero has trabajado bien, y también tú recibirás, en lugar del diploma rojo, que es el*

que se entrega al alumno modelo (en una clase de veinte, pueden tenerlo diez), el diploma verde que es el de la aplicación, y la próxima vez podrás obtener el diploma rojo.

ROGER. — ¿Para este diploma rojo existe un determinado nivel a alcanzar? Por ejemplo, en cuarto año ¿qué es lo que deben hacer para obtenerlo?

HALINA. — El alumno debe hacer exposiciones ante la clase, que él mismo elige. Previamente, y para conocer cuál es su nivel, los maestros le someten a un *test*. Después lo ayudan en sus investigaciones y limitan su tema. Nuestra escuela es muy especial, pues cuando el niño vuelva a una escuela normal, no debe ocurrir que se sienta inferior en relación a los otros niños que se portan bien, en caso contrario es segura una recaída.

ROGER. — *Hablemos un poco del periódico de la escuela.*

HALINA. — En nuestra escuela, la sala de la clase sirve también de sala de reunión para los médicos. Por tanto el local no lo utilizan exclusivamente los niños. Por otro lado, los niños eran sensibles a este hecho, y más aún porque dejaban sus tres cuadernos-periódicos:

- el cuaderno «yo felicito»,
- el cuaderno «yo critico»,
- el cuaderno «yo deseo».

Los cuadernos duran todo el año. Cuando el organizador constata que el material es interesante, que puede servir para algo, organiza una reunión. Estas reuniones no se realizan según un esquema establecido: sólo en el caso de que el material producido sea interesante. Pero cuando hay un problema grave, por ejemplo cuando algunos críos se ponen a fumar a escondidas —se trata de enfermos de los pulmones, y cada cigarrillo agrava su caso— hacemos un consejo de escuela: se convoca a los niños a este consejo en el que participan los médicos, el educador responsable —cada educador tiene a su cargo: el scoutismo, la biblioteca, el consejo de niños... Los premios no los dan los maestros; no obstante, pueden participar en esta entrega. Por ejemplo, los niños son muy severos cuando se ponen las notas; entonces hace falta explicarles que, a pesar de todo, el más débil ha trabajado bien. Pero éste más retrasado, dice: ¡no! todavía no está bien.

ROGER. — *¿Y la acogida de los nuevos? (5)*

HALINA. — Los niños no se van todos a la vez. Cuatro o

cinco dejan el grupo después de tres meses de asistencia, y llegan cinco nuevos. Se integran inmediatamente a la clase, ya que trabajamos sistemáticamente. Asimilan en seguida el espíritu de nuestro trabajo. Desde el momento en que han comprendido de qué se trata, dejan de hacer trampas, de copiar: ¡si no necesitan copiar! Sucede que alumnos muy buenos, por ejemplo en redacción, no saben en absoluto de qué escribir cuando no se les impone un argumento: hace falta ayudarles muchísimo hasta el momento en que se abren. Hasta entonces han repetido el libro. Estos niños piensan que deben escribir un texto sorprendente: buscan en su memoria algún acontecimiento bélico, quieren producir sensación, recuperar el éxito que antes tenían. Después de dos o tres semanas escriben textos todavía más difíciles, poesías: siempre para obtener un éxito.

Nuestro trabajo es delicado, pues siempre se trata de una labor de puesta en práctica. Los resultados no se revelan hasta después de algunos años de trabajo con los mismos niños, y por lo demás los maestros que nos visitan —han llegado a ser trescientos por año, sin contar los estudiantes (practicamos la «escuela abierta» el segundo y el cuarto jueves de cada mes)— nos admiran por este ánimo valiente que tenemos para empezar siempre de nuevo sin conocer este placer del resultado final de un trabajo exitoso: los padres que agradecen, los niños que escriben. A veces los niños de aquí nos escriben, es el único testimonio que tenemos.

¿Por qué la pedagogía de Freinet?

Nosotros constatamos los enormes valores de las técnicas Freinet a tres niveles:

1. La rapidez de nuestro conocimiento profundo de los niños (6), gracias a la expresión libre en todos los géneros. Por ejemplo, el teatro libre es muy interesante, pues el niño no quiere hablar de sí mismo y, a través de las marionetas, habla.
2. La posibilidad de la rápida reducción de las lagunas.
3. La terapéutica que hace que el niño se abra y que se porte mejor seguidamente.

En Varsovia hemos llevado a cabo investigaciones científicas durante un año. Hemos practicado *tests* regulares en tres clases que trabajaban con las técnicas Freinet y en tres

clases que trabajaban con técnicas ordinarias. Los *tests* probaron el éxito de la pedagogía de Freinet, sobre todo para el aprendizaje de la lengua materna: el lenguaje de los niños es mucho más rico, la expresión más profunda y personal. Hacen menos faltas de ortografía y de gramática, en matemáticas piensan más lógicamente.

ROGER. — *¿Puedes hablarnos del equipo de maestros? (7)*

HALINA. — El grupo Freinet en la escuela es de quince maestros. La mayoría están en cursos elementales, los otros enseñan la lengua materna en las clases de 5.º y de 8.º año. Se han planteado tres objetivos. (Han planificado seis grandes reuniones a las cuales se añaden cuatro o cinco comisiones a lo largo del año.)

Su primer objetivo:

Profundizar en la pedagogía de Freinet. Se han propuesto varios temas y se han repartido el trabajo de lectura de las obras. Así pues, ellos leen las obras que yo ya he traducido, todos los artículos aparecidos: su bibliografía está por tanto preparada. Ellos no quieren encerrarse en la pedagogía de Freinet, y organizan a este efecto unas reuniones que les permiten estudiar otros métodos practicados en Polonia. El método «de los sonidos y los colores», de Cuisenaire.

Su segundo objetivo:

Mejorar el material y el trabajo.

Su tercer objetivo:

Difundir sus trabajos.

A propósito del primer objetivo, especialmente en lo que se refiere a la biblioteca de trabajo, hemos escogido la mayoría de los libros para niños entre aquellos que hablan de manera un poco científica, popular, pero no tanto como una fábula, aquellos niños que hacen referencia a los bosques, a los animales, a los científicos, a la física... Tenemos atlas, una enciclopedia, un léxico, pero todo esto es todavía muy poco. Hacemos, por tanto, dossiers con los niños. Estos recortan todo tipo de revistas: cada uno de ellos nos informa. Previamente hicimos los dossiers vacíos con la nomenclatura, preparados para recibir los documentos. A esto hemos añadido una discoteca. Tenemos también postales, agrupadas por países y ciudades, monumentos, según la voluntad de cada

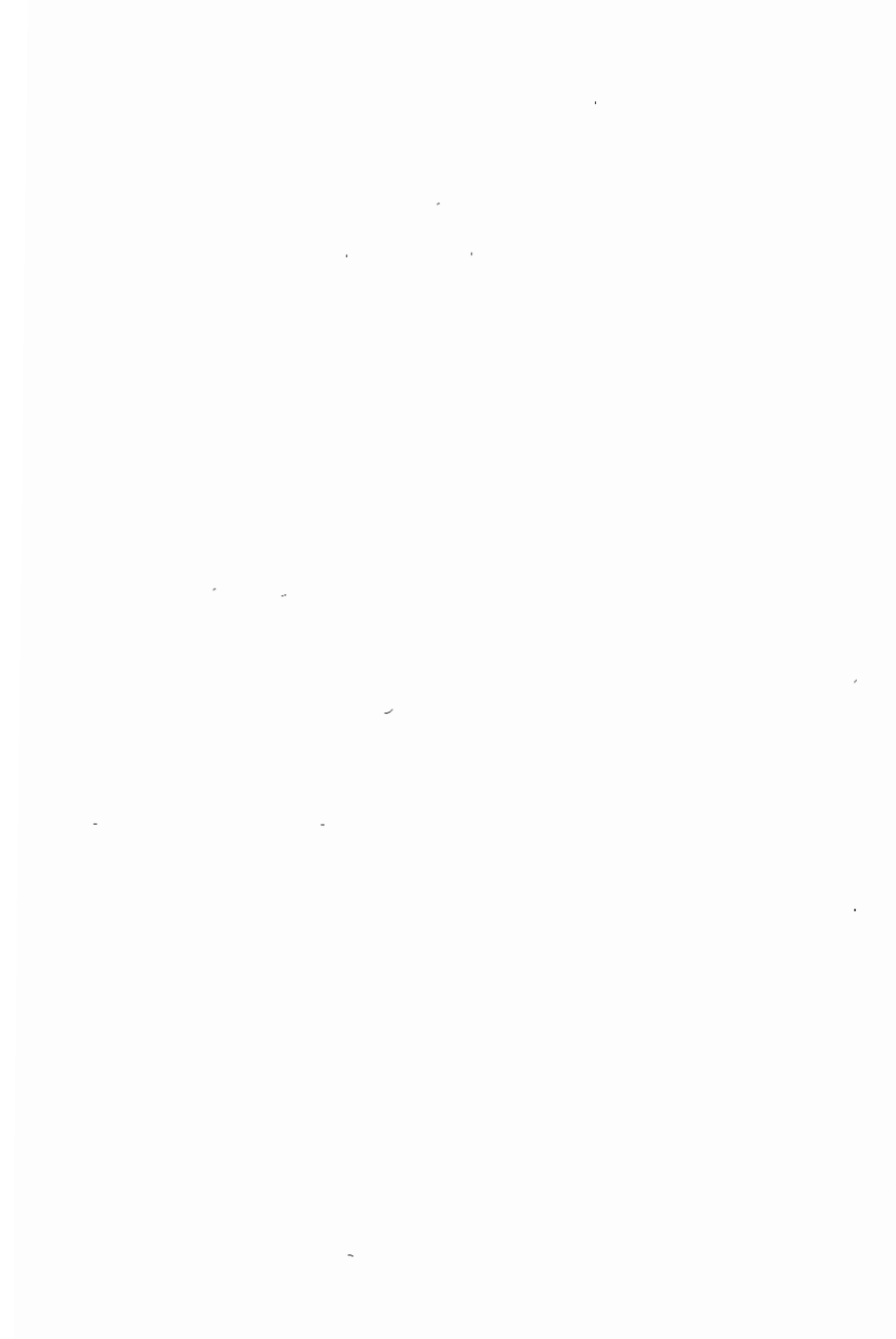
clase. Cada día, durante el desayuno de los niños, nos reunimos antes de desayunar nosotros, hacia el mediodía. Cada equipo, ya que los maestros están repartidos en función de la enfermedad de los niños, se encuentra con los demás y discute sus dificultades.

ROGER. — *Polonia es de entre todos los países socialistas el que está más abierto a nuestra pedagogía: el ministro en persona se interesa; los sindicatos de enseñantes y los órganos oficiales de investigación pedagógica animan vuestros esfuerzos. Este éxito nos impresiona y nos causa alegría, al tiempo que nos preguntamos si las implicaciones políticas y sociales de nuestra pedagogía son siempre comprendidas* (8).

HALINA. — Los estamentos oficiales han constatado que los hombres que nosotros preparamos mediante nuestra pedagogía eran los futuros ciudadanos de una sociedad socialista. Pero el trabajo que nosotros hacemos, fieles en este aspecto al pensamiento marxista, sigue siendo realista. Hace falta deshacerse de un cierto dogmatismo, incluso de un fanatismo político y atenerse a las *realidades*, buscando de la mejor manera todas las fuentes posibles para actuar con una eficiencia inmediata.

Desde siempre, la escuela está al servicio de la sociedad en la que está incorporada y ella no puede cambiar esta sociedad (es una de las primeras leyes del marxismo). Es, pues, una pérdida de tiempo y de fuerzas el querer cambiar mediante la escuela la forma política y social de un país. Pero nosotros podemos y debemos luchar por mejorar las condiciones de trabajo en la escuela por todos los medios posibles y en todos los frentes. Las técnicas Freinet, aplicadas en el espíritu de Freinet, espíritu que apela a la expresión libre, el trabajo motivado, el tanteo experimental, la autogestión y la autocorrección, son posibles y recomendadas para cualquier escuela y en cualesquiera condiciones. Ayudemos a estas escuelas y a esos maestros mediante *stages* de iniciación, mediante la creación de escuelas-testimonios; elaboremos el material empleando los recursos locales (ediciones populares de ciencias, atlas, enciclopedias, ficheros de documentación y autocorrectivos que respondan a los programas del país); describamos del modo más claro posible las técnicas de confección y de ilustración de un periódico escolar, las técnicas de fabricación de los instrumentos más simples.

3. Algunos aspectos esenciales de la pedagogía Freinet



Un sábado por la mañana en un curso preparatorio

Clase de Liliane CORRE
(Reportaje de Xavier NICQUEVERT)

Un C.P. (Curso Preparatorio) de 25 niños en un grupo escolar formado enteramente por barracas y situado en una Z.U.P.*

Desde septiembre de 1975, hay aquí quince clases (diez primarias y cinco maternas) que intentan funcionar según la pedagogía de Freinet en condiciones difíciles y en un clima a menudo hostil. Estamos en la clase de Liliane Corre.

LILIANE. — Ahora es el momento del trabajo personal, individual o por grupos, es decir, que cada uno elige su trabajo: un dibujo, un texto, un libro, trabajo en la imprenta o con el limógrafo, búsquedas en el diccionario, una pintura...

Es un momento privilegiado en el que cada uno puede trabajar a su ritmo, articulando su trabajo al del grupo: en efecto, cada dificultad que se presenta puede resolverse ya sea por un compañero, o por el grupo en conjunto, que yo no dudo en solicitar con este fin:

— Iván está parado: a menudo encuentra esto: «les» («los») en sus textos. ¿Quién puede decirle qué es esto?

— Laura encuentra «poussin» (polluelo) en su diccionario; ella quiere escribir «pousse» (brote) ¿cómo lo puede hacer?

— Hay que quitar «in».

— ¡Sí! ¿Y para hacer «pousse»?

— Hay que añadir «e».

Myriam me enseña su pulgar (pouce):

— ¿Esto se escribe así?

No hay respuesta. Liliane lo escribe en la pizarra.

* Z.U.P.: Zona a urbanizar con prioridad.

Los niños quieren escribir la frase: «Le cheval va manger les fleurs» (El caballo se comerá las flores).

LILIANE. — Lydia ha encontrado «les fleurs».

Laure presenta ella misma su trabajo a la clase.

LILIANE. — Yo sólo he escrito una palabra; lo demás lo ha encontrado ella en su diccionario. (Siempre nos reservamos un momento para poder ver el trabajo realizado. Yo insisto siempre sobre lo que es nuevo y no sobre el aspecto estético.)

Hoy, Iván ha hecho un dibujo especial.

LILIANE. — Iván querría que lo adivinarais:

— ¡un tren!

— ¡un coche con números!

— ¡un remolque!

— ¡un avión!

IVÁN. — No, es casi igual que eso.

VALÉRIE. — Voy a decírtelo al oído.

LILIANE. — ¿Cómo ha hecho esto?

VALÉRIE. — Ha hecho los números.

LILIANE. — ¿Qué es lo que ha hecho primero?

VALÉRIE. — Primero, los números y después, ha hecho las rayas.

LILIANE. — Ahora va a hacerlo en la pizarra.

Algunos niños leen las cifras a medida que se hacen. Iván hace un 5 en espejo.

LILIANE. — El 5 tendrías que hacerlo en el otro sentido.

VALÉRIE. — ¡Ah! ¡Por eso hace un momento le pedía el 8 a Christine!

¡Ha llegado hasta 12!

Varios niños intentan hacerlo como él; es, posiblemente, una nueva pista para ellos.

LILIANE. — A menudo me reservo también un tiempo el sábado por la mañana para «soplarles» un poco, es decir, para que pongan en orden sus textos, sus etiquetas; las releemos; se termina el trabajo empezado; revisamos algunas palabras de la semana.

LILIANE. — Ahora vamos a escribir palabras sobre vuestra pizarra de mano. Vamos a empezar por escribir «les fleurs» («las flores»).

¿Dónde podríamos encontrar «les fleurs» en los textos que están colgados en la pared? Cada uno busca un poco.

A un niño que todavía no lo ha encontrado:

—Te pueden decir en qué texto está.

Un niño indica el texto.

Cuando todos los que pudieron hacerlo lo escribieron, se enseña la palabra.

LILIANE. — Ahora, puedo escribirlo en la pizarra.

Una de las más rápidas es Christine, la más joven.

Joaquim, que acaba de cumplir siete años, no se pone en marcha. Espera el modelo. De hecho, no llega siquiera a encontrarlo.

LILIANE. — Joaquim sólo encuentra la J de Joaquim, él sólo se interesa por sí mismo.

(Ahora les doy los cuadernos azules, y prestan mucha atención.)

Es el cuaderno del balance («el cuaderno de los progresos», como ellos le llaman), es la referencia a la forma tradicional, para los padres.

Escriben en él aproximadamente una vez cada quince días; allí pegan sus premios,* sus fichas de matemáticas que han resuelto bien.

Por otro lado, tienen «su libro» en el que pegan sus textos y escriben todos los días; esto les sirve de libro de lectura.

—Ayer dijimos que es posible que hubiera alguien que obtuviera el premio de buena escritura.

Después de iniciarse las clases en enero, los niños quieren escribir y leer; llegan a clase y se ponen a trabajar, incluso no se quieren divertir; ya ni siquiera se habla con magnetófono (el otro día, Iván hizo esa observación, pero los demás no lo siguieron).

LILIANE. — Hay algunos que creen que para obtener el diploma de buena letra, hace falta escribir con letras pequeñas, ¿pues no!

XAVIER NICQUEVERT. — ¿Quién decide si se consigue el premio o no?

LILIANE. — En el caso de la «marcha de lectura», en algunas son ellos los que deciden, en otras soy yo. Es la primera vez que se pasa el diploma de escritura, creo que seré yo la que decida.

Mirad el cuaderno de Lydia: lo que ella hacía al principio de año y lo que hace ahora. Ha escrito bien sobre las líneas; no hay ninguna letra que falte y, además, es bonito; yo creo que se merece el premio.

A aquellos que lo han obtenido:

—Vais a poner vuestros nombres en colores sobre el *planning* y yo voy a daros el premio para que lo peguéis en el cuaderno azul.

A los que lo han obtenido:

En la escritura se dan los criterios de exactitud y también de estética.

*Lydia tiene dificultades para encontrar el lugar donde poner en colores sobre el *planning*:*

— *su nombre,*

— *la columna del premio de escritura.*

LILIANE. — Pídele a alguien que te ayude.

—Martine me dice: «¿Si yo lo he escrito todo, yo también tengo mi premio?» A mí me parece que con esto no basta: acabado o no, hace falta que esto esté bien escrito.

XAVIER NICQUEVERT. — *Fabienne está enfurruñada. ¿Por qué?*

LILIANE. — He tenido la desgracia de decirle que escribía con letras muy pequeñas y le he dado un modelo. Ella no lo acepta. Pero hace falta también que domine esto.

XAVIER NICQUEVERT. — *Este caso plantea el problema de la exigencia con respecto a los niños (9).*

LILIANE. — Sí, claro, la naturaleza de la exigencia y el momento de esta exigencia, pero en el caso de Fabienne esto está relacionado con su situación personal: su padre ha muerto hace poco quemado en un avión; y también a la postura de su madre, que es francamente opuesta a la óptica de la clase. Por ejemplo, su madre cree que ir a la Mareschale es perder el tiempo.

La Mareschale es una propiedad que linda con la escuela, la ciudad la ha comprado y la ha puesto a la disposición del barrio; hay en ella una gran casa, un prado, un pequeño jardín. Es un lugar extraordinario para los experimentos, para estos niños de la Z.U.P., ya que pueden correr, subir a los árboles, hacer cabañas, fuego, columpios, hacer rodar barriles, neumáticos... Vamos allí todas las tardes sin otro fin que permitir todos estos tanteos y ha sido necesario explicar a los padres, a menudo reticentes, la razón de nuestras salidas diarias.

XAVIER NICQUEVERT. — *Tengo la impresión de que acabas de darle un premio a un crío, mientras que sus compañeros no se lo habrían dado.*

LILIANE. — ¡Oh, sí! pero yo no tengo escrúpulos en tomar mi parte; hace falta que los niños comprendan que el juicio se hace en relación a sí mismo. Mira como escribía antes; ellos llegan a decir: «¡Pues sí, para él está bien!» Para algunos niños es importante conseguir un premio para que, como una bola de nieve, crezca el interés y este éxito repercuta en los sectores de su actividad.

LILIANE. — Os he dicho que miraríamos las diapositivas cuando la aguja pequeña esté en la misma posición y la grande en el 12, ¿qué hora será?

— Las 11.

LILIANE. — Voy a escribiros las 11 horas en la pizarra.

ERIC. — Mi mamá me ha dicho: «Cuando hagas un dictado, tienes que conseguir un diploma.»

LILIANE. — Pues claro, pero mira como escribías al principio del año; ahora no escribes tan bien. Hablas demasiado, te diviertes. A Stéphane: —Ve rápido a poner tu nombre en colores.

STEPHANE. — ¡Mi papá va a estar contento!

El texto libre es mucho más que el texto libre

por Nicole y Camille DELVALLÉE
(reportaje de R.U.)

Sartrouville, más de 50 000 habitantes, una escuela de ciudad entre otras en los alrededores de París que tiene, no obstante, un pequeño jardín en el que los niños de Nicole y Camille Delvallée trabajan con la pala y rastrillo como inventos embarazosos pero mágicos...

Entre sus cursos medios (que los alumnos siguen dos años) una sala vacía se ha transformado en taller. En ciertos momentos en ella se reúnen demasiadas clases; y allí se meten todos los accesorios molestos. Indispensable y rarísimo privilegio. De hecho, los alumnos de dos clases tienen tres salas para vivir, la de Nicole, la de Camille y el taller, lo cual evita bastantes tensiones. Neil decía a sus alumnos: *Ve a ver a fuera si estoy allí*, cuando le importunaban. Aquí, fuera es el otro, recurso o consuelo.

ROGER. — *Para muchos maestros el texto libre,* al empezar, es un ejercicio de francés que sustituye la redacción; pero en seguida se dan cuenta que el texto libre aporta detalles sobre el niño: de su vida íntima o simbolizaciones de su vida o de sus propias inquietudes. Esto crea, entonces, un poco de sorpresa, a veces un cierto embarazo y un gran temor en penetrar en la vida del niño y en la vida familiar. Para tí, lo que te interesa es que precisamente el texto libre es como un termómetro de la vida del niño, como un indicador, un indicador que te dice que en un determinado momento un niño está en tal o cual estadio. A decir verdad, no es ni siquiera un ejercicio de francés.*

NICOLE. — Es evidente que yo intento obtener que los textos sean unos textos verdaderamente íntimos, que proven-

gan de lo más profundo de ellos. Busco ante todo la sinceridad. He releído mis periódicos escolares de estos años pasados y he encontrado que una niña había hecho un texto en el que decía: *No quiero escribir más, estoy harta de escribir cartas, textos; con Nicole siempre hace falta que todo sea preciso, íntimo (esta no es la palabra que ella empleó) que sea personal y original y que no hayan faltas de ortografía; por eso yo ya no quiero escribir más, no escribiré nunca más; sí, escribiré todavía una vez más.* Y escribió «aa bb cc...» Junto esto, en la serie de textos, hay muchos niños que han hecho mi retrato y cada vez expresan mi exigencia (10) relativa a los textos y todas sus producciones. Yo quiero que vayan a lo más profundo de ellos mismos, que alcancen realmente una cierta intimidad, una sinceridad, que me parece la única deseable. Y esto se refiere tanto a la calidad de lo que producen, como también a la necesidad de traducirse a sí mismos. Ellos tienen la impresión de que yo insisto en el plano de la calidad: de hecho también y esencialmente en el plano del contenido, de la autenticidad. Entonces se conmueven por aquello que sale del corazón, por lo que es realmente sincero, y condenan a menudo un texto que es narrativo, descriptivo, diciendo: —*Es bonito, has encontrado hermosas imágenes, pero ¿dónde estás tú ahí dentro? ¿Qué piensas tú? ¿No se te reconoce, es anónimo?* Precisamente, yo intento luchar contra este anonimato; tanto a nivel de los niños, como al de los padres. Esto nos parece que es un problema de las grandes ciudades, de relaciones humanas. En clase tenemos problemas de relación entre los niños. Es un problema que se hace cada año más difícil. Se intenta, por tanto, relacionar a los niños entre sí, con los padres y a los padres entre ellos. Se actúa en planos diferentes; pero no obstante está directamente relacionado, porque es importante, con la autenticidad, la sinceridad; esto proviene de una comunicación que debe establecerse directamente. Pero, para que haya comunicación hace falta que haya alguien que escuche. Es toda una educación.

Cuando el texto libre es aceptado por los padres

CAMILLE. — En este sentido, en estos dos últimos años hemos vivido algo interesante. Durante un mes nos marchamos a las clases de nieve, Nicole en el 72 y yo en el 73. Eso

fue un problema para los padres (11), de los que al menos un 50 % no se habían separado nunca de su hijo. Nos confiaban el niño durante un mes y estaban inquietos. Se intentó recrear las relaciones con ellos, y fue muy interesante. Marchamos a las clases de nieve con nuestro aparato de fotografiar y nuestro magnetófono, y nos propusimos enviarles noticias nuestras con diapositivas en blanco y negro y con cintas magnetofónicas. Vivimos una experiencia de correspondencia (12), pero una correspondencia intensamente motivada por los padres porque éstos querían tener noticias de sus hijos. Les dijimos que todas las semanas el viernes por la tarde haríamos una reunión de padres. Yo hacía las reuniones en Sartrouville mientras que Nicole estaba en las clases de nieve, y después las hacía ella, cuando yo estaba fuera.

Al principio, para ellos fue una prueba venir a la escuela. Siempre han tenido un poco de miedo de la escuela, esto no les interesaba demasiado. Se reunió a una veintena de familias, veinticinco, treinta; la segunda vez tuvimos muchas más, en la tercera reunión todavía más, y en la última había de cien a ciento veinte personas. Vinieron los tíos, las tías, los abuelos, los vecinos. Venían por que les divertía ver y oír a sus hijos cómo explicaban cosas. Y entonces pusimos en marcha la expresión libre con los padres. Después de escuchar la cinta de sus hijos, los padres se dijeron: —*¡Si podríamos contestarles!* Me encontré ante mis treinta o cuarenta padres como si fueran críos, salvo que los había mayores que yo. Y les dije: —*Si, podríamos contestarles. ¿Pero cómo hacerlo?* Como con los niños el primer día, salvo que a los niños los tenemos seis horas por día y con los padres era una hora por semana. Ahí es donde se siente que todo está ligado: la expresión libre, la correspondencia, la cooperación, la vida en común, las relaciones. Y en ese momento es en el que yo digo que el problema del número de alumnos es menos importante que el de las relaciones...

Yo tenía mi micrófono en la mano y me acuerdo de momentos verdaderamente punzantes: madres que hablaban a su crío y el micro se convertía en el niño, me cogían la mano y me la apretaban. Quisieron pasar uno por uno, porque en eso no existía cooperación. Cada uno le hablaba a su crío. Los mensajes de los padres eran de este género: —*Hijito, espero que estés bien, que comas bien, que seas bueno y sobre todo sé educado, muy amable... diviértete mucho y no olvides escribirme.* Y aquí se paraba. Y entonces, claro, cuando

los niños oían las cintas y escuchaban treinta veces lo mismo era difícil hacerles escuchar toda la cinta hasta el final. Hicieron la crítica a los padres y la enviaron diciendo que hacían demasiado ruido en torno al magnetófono, que no se tenían que escuchar los ruidos de las sillas, el de los dedos sobre el micrófono. Por otro lado, les reprochaban que hicieran preguntas a las cuales ellos ya habían dado respuesta en la grabación. Uno de los padres cogió el micrófono (hay que precisar que era el doctor del barrio, y por tanto todos lo conocían). Y dijo muy seriamente: —*Saludos, niños. Nos habéis enviado fotos en las que nos enseñáis que hay un poco de nieve en Lamoura, pero tengo que deciros que esto no nos ha asombrado en absoluto, ya que aquí tenemos 1,20 m de nieve, esquiamos en la calle. Nos han instalado un telearrastre especialmente para este fin. Parece que estáis muy contentos de convivir entre vosotros, entre niños, pero nosotros queremos tener la misma experiencia entre padres. Hemos decidido encontrarnos cada tarde en la escuela. Hemos instalado un dormitorio en el segundo piso. Nicole nos da un beso cada noche y la directora también nos da un beso. Vosotros nos habéis cantado una canción, pues bien, nosotros también.* E hizo cantar una canción a todas las familias. Era muy divertido. Entonces, de repente, este hecho dio un nuevo tono a las conversaciones de los padres con los niños. Se creó un lazo, un puente. Los padres se pusieron a hacer bromas y a hablar en un tono mucho más distendido.

Y las grabaciones que habéis recibido eran claramente mejores.

NICOLE. — De este modo los padres descubrieron la expresión libre, la correspondencia, porque las han vivido. Había entonces el grupo de los niños, que llevaba por un lado una experiencia colectiva y, por el otro lado, gracias a este médico, estaba el grupo de padres que empezó a decirse hola. Cuando llegaban; los primeros tiempos, no se conocían, pues cada uno vive en su apartamento o su villa. Y ahora se dicen: —*Muy buenas, ¡ah! ya está aquí, usted es el papá de...*, etcétera. Los niños, después de haber vivido un mes juntos en las clases de nieve, a la vuelta se invitaban los unos a los otros. Los padres empezaron a verse mutuamente y por consiguiente vinieron más a gusto a la escuela. Al acabar el año, nos decían: —*¡Hay cerezas en el árbol, venid a cogérlas!* Eran cosas que nunca nos habían ocurrido, y es lo que pasa en los pueblos.

CAMILLE. — Y yo me acuerdo cuando fui a correos de Sartrouville. Es, de todos modos, una oficina grande, cubre 50 000 habitantes, y de golpe oigo: —*¡Mira, es Camille!* Era la mamá de un alumno que trabajaba en correos, y como los niños me llaman Camille, los padres me llaman Camille también, y tiene gracia. Así, incluso en una gran ciudad es posible recrear un espíritu de pueblo. La gente se conocía, y es importante que la gente pueda volver a la escuela. A menudo tengo padres que vienen, los críos se ocupan de ellos. Los llevan a las cuatro y media a ver sus hermosas realizaciones. Los padres vienen muy confiados y los niños también lo son hacia nosotros.

Gracias al texto libre, todo un tejido de relaciones afectivas hace que la expresión íntima pueda exteriorizarse realmente.

ROGER. — *Hasta ahora, el texto libre se ha concebido ya sea como una técnica del francés para algunos, ya sea como instrumento para el conocimiento psicológico del niño. Vosotras habéis logrado convertirlo en un instrumento de comunicación social (22) y, en definitiva, en un instrumento de transformación de las relaciones en el barrio.*

NICOLE. — Yo quisiera insistir también sobre otro aspecto: si a nivel del texto libre se llega a trabajar de un modo profundo es porque estamos con los niños el máximo de tiempo. Se trabaja sobre unos dos, tres años; y esto es formidable. El primer año es necesario para desbloquearlos, y después, a finales del segundo año vas obteniendo realmente calidad. Obtienes textos que no dejan indiferente, que te emocionan.

Un grito apasionado y el texto se pone en marcha

ROGER. — *¿Cómo haces para que los niños tomen conciencia de aquello que es pura palabrería y de aquello que los afecta? A menudo se dice que los niños viven muy pocos acontecimientos; no tienen nada que decir porque, incluso en una ciudad, los niños, a excepción de la televisión, no ven gran cosa.*

NICOLE. — Sí, es cierto: en una ciudad sólo viven banalidades, ¡pero en clase sí que pasan cosas! Si la vida entra en tu clase los niños se verán obligados a discutir, a hacer debates, a encontrarse con gente, a hacerles preguntas, por

qué ellos no son como los demás... Entonces la expresión escrita nace y se organiza. Basta con dar cabida a todas esas cosas, basta con ser vigilante. Yo me doy cuenta que al principio, cuando cojo unos niños nuevos (13), estoy muy atenta a todo lo que pueden decir. Hace dos años, el primer texto libre que fue verdaderamente un grito del alma fue una pequeña frase escrita en un trozo pequeño de papel. Los niños venían de clases tradicionales, y se enviaban entre ellos algunas frases. Esta frase fue: —*No me gustan los críos bobos como tú ni los perfectos imbéciles como tú.* Cuando me encontré con esto, me dije: ¡ya está, la expresión libre se pone en marcha! No reñí a la pequeña que escribió esto, tal como todos esperaban. Tomé el papel y dije: —*¿Qué te pasa Véronique?*

Y ella me dijo: —*Acabo de recibir unas palabras de Hervé. Me ha escrito palabras groseras.*

—*¿Qué es lo que te ha escrito Hervé?*

—*Dice que me quiere. Y a mí esto no me gusta, por eso le he contestado.*

—*Escribes a Véronique que la quieres hablándole de forma grosera, pero esto no puede ir unido, explícate,* —le dije a Hervé.

Se declaró un silencio mortal, después los otros se pusieron a hablar; se preguntaban por qué yo había planteado esta pregunta y estuvimos discutiendo durante una hora y media. Sacaron mil detalles sobre el amor, sobre el nacimiento. No sabían cómo habían venido al mundo, se plantearon muchas preguntas. Se programaron las búsquedas y eso fue formidable. Por la tarde les dije que de todos modos ha habido mucha gente que había escrito frases de amor y que las más hermosas estaban en los libros. Estos libros estaban al fondo de la clase, y ellos sólo tenían que cogerlos. No hubo suerte, los críos no se levantaron para coger los libros. ¿Qué hacer entonces? Al día siguiente cogí todos los libros de poemas y los distribuí. Y entonces sí que fue extraordinario. Hubieran visto a los críos cómo los hojeaban. Descubrieron a Queneau que decía palabrotas «prohibidas en la escuela». Descubrieron a Eluard, que se convirtió en su libro de cabecera durante no sé cuánto tiempo. Descubrieron a Aragón, Lorca, Desnos. Era divertido verlos pasar las páginas y de un golpe pararse delante de una palabra o de una imagen. Copiaron textos y aprendieron aquellos que les gustaban.

Fue algo más tarde cuando escribieron en el libro de vida (14): *A nosotros nos gusta leer poemas, no nos gusta recitar.**

ROGER. — *Tu punto de partida fue el de facilitar la comunicación entre los niños, sin que siquiera se dieran cuenta, que fueran a escribir textos.*

NICOLE. — Fue también porque recogí este grito de su corazón. Para mí esto era la expresión libre en su estado puro. Al principio, tenía textos como: *La Pequeña Tortuga enferma; Las Vacaciones; Mis Hamsters; Mi Gato*; y de repente aparecen poemas del estilo de Eluard que fue su dios durante dos años. Cuando cogías el cuaderno de Ismaël, todo el mundo se avergonzaba al ver cuatro textos absolutamente insípidos, y después, de golpe una explosión: se preguntaban siempre por qué: Y yo les decía: — *Vayan a ver en el libro de vida, en la página del 27 de septiembre.*

ROGER. — *¿Tu libro de vida era tu cuaderno de a bordo?*

NICOLE. — Sí, es un álbum grande en el que yo escribo mucho, sobre todo al principio del año, y en el que incito a los niños a que escriban después. Se pone todo lo que se hace, lo que se dice, lo que se aporta, lo que se ha realizado. Sí, es el cuaderno de a bordo. Freinet ha hablado de la importancia del libro de vida. Pero yo no lograba darle vida a libro de vida en mi clase. Entonces releí los artículos de Freinet, me dediqué realmente a la investigación y después puse en marcha mi primer libro de vida: y ha funcionado bastante bien.

¿Por qué esto no funcionaba antes? Pues porque me lo guardaba sólo para mí. Cuando se lo di a los críos empezó a funcionar solo. Siempre tenemos reticencias. Nos falta siempre confianza en los niños. Al siguiente año fui a la escuela de Freinet y le pedí que me dejara ver los libros de vida y me puse muy contenta al ver que sus contenidos eran cercanos a los del mío. El libro de vida es importante; los niños lo hojean, vuelven a él, se sabe que allí se pone todo lo que no se quiere olvidar y cuando se ha discutido de algo se busca y se encuentra siempre. Yo tomo muchas notas sobre hojas sueltas cogidas con un clip a un dibujo, las pego en el libro de vida.

STOP...

Parad, parad, obreros.

Parad de fabricar coches,
trenes, aviones y otras máquinas así que todo
lo han polucionado.

Parad e id a destruir estos grandes edificios. Replan-
tad todos los árboles que habéis arrancado. Y no ol-
vidad quemar todas las fábricas que han producido tan-
to gas y tanto humo...

Salvaros de prisa en el campo donde finalmente po-
dréis descansar.

Sois libres ahora.

Ya habéis nadado bastante en el humo.

CATHOU

NO ESTOY DE ACUERDO

No estoy de acuerdo con Cathou.

Si no hubiera fábricas no tendríamos ropa correcta,
ni ladrillos para hacernos las casas, ni coches para des-
plazarnos, ni aviones para ir a países extranjeros, ni
medicamentos para cuidarnos.

Si ella prefiere vivir como hace 100 años, no tendrá
ni coche, ni electricidad, ni calefacción central. Tendría
que ir a buscar el agua de la bomba.

Se critica el cemento, pero el cemento, eso me gusta.
Me gustan también las autopistas.

Sí, me gusta el mundo moderno.

PIERRE

Al iniciarse el año escolar todo está en estado larvario, no
se ven salidas, no se va lejos, no se rompe el hielo de verdad.
Hace falta un disparador para ponerse en marcha, y por esa
razón hay que estar realmente vigilante; es posible que haya
dejado pasar ocasiones. Si quieres estar atento a todo lo que
pasa, sobre todo al principio de año, es una tensión terrible
intentando ver lo que se esconde tras cada rostro.

CAMILLE. — Yo me acuerdo el año pasado, cuando Nicole

estaba en esa fase en el tema del amor, yo reaccioné, y decía: —*Tú los manipulas con el amor, etc.* En mi clase, en esa época hacían retratos. Pudimos salir de ésa haciendo un álbum para los que nos escribían (15). Hicimos nuestros treinta y tres retratos. Este año, mis alumnos, las chicas sobre todo, han crecido. Y están preocupadas a su vez por ese tema. Escriben mucho. Paralelamente, con el martilleo de la televisión, el tema de la polución y de la muerte les acapara también. Ha habido grandes discusiones sobre la polución y lo que me ha gustado es que ha habido una oposición muy clara. Un chico le contestó a una pequeña que presentó un texto sobre la polución: —*Lo que tú propones es la vuelta a los hombres prehistóricos, entonces, intenta imaginártelo un poco.* Y allí empezó la discusión. Un niño argelino que vive en un *bidonville* (barrio de barracas) nos ha explicado cómo es su casa; no tiene ni agua corriente, ni electricidad, las paredes son de ladrillo, pero sobre todo de madera y de cartón piedra, y ellos viven allí dentro; el techo está hecho de planchas de hierro onduladas y se colocan bidones para recoger el agua. El niño explicó lo que era la vida no moderna sin el confort de los apartamentos, porque en la clase se critica mucho los apartamentos. Un pequeño que llevo desde el curso preparatorio ha escrito un texto: *La vida moderna, eso me gusta, me gustan las autopistas, me gusta el cemento. Se ha hablado mal del cemento, pero a mí el cemento me gusta.* Decía: —*La vida es complicada, yo preferiría que mi vida sea una autopista, porque una autopista es recta, es simple, es limpia.* Hubo uno que le dijo: —*En esas autopistas hay accidentes, hay muertos,* y él le contestó: —*En mis autopistas, las mías, no hay accidentes, no hay muerte, porque no hay coches, son solamente autopistas, son rectas.*

NICOLE. — Mi problema son los buenos alumnos, los que llegan a la clase (16), hacen su trabajo perfectamente, presentan bien su cuaderno, se encuentran a gusto con sus cosas bien estructuradas, reúnen sus ejercicios. Esos niños, cuando se trata de tomar una iniciativa o de lanzar una idea personal, ya no dicen nada, y se sienten desgraciados porque los niños que han sufrido en un primer período no van a decir nada, pero desde el momento en que se liberan, en cuanto se desbloquean, ellos son los que se convierten en líderes, los que van a traer toda una vida, corrientes de pensamiento en el seno de la clase, y los buenos alumnos se van a encontrar sin reacción. Son los niños que han tenido la costumbre de

obedecer y de trabajar cuando se lo solicitan, y si se les deja de exigir se los abandona y no pueden marchar hacia su libertad, la suya, y conquistarla.

ROGER. — *Tenía la impresión que vosotras utilizáis la palabra manipulación para caracterizar una actitud de intervención por vuestra parte. Yo creo que la palabra tiene todavía un sentido más peyorativo: el de una intervención que tiene por objeto conducir a los niños adultos a donde ellos no quieren ir, un poco a pesar de ellos y casi en su detrimento, porque el manipulador debe obtener un beneficio de la cosa. Cuando habláis de manipulación, se trata más bien de vuestra intervención (17) en un sentido que va dirigido a la liberación del niño.*

NICOLE. — Sí, mira, si hemos empleado esta palabra es porque nos lo han echado en cara; es que nosotras siempre estamos reflexionando sobre la parte del maestro,* relejendo a Freinet, que es todo lo contrario al abandono, a la anarquía, al dejarse ir. El maestro es un adulto, un adulto responsable. Lo que algunos llaman manipulación, nosotros lo llamamos la parte del maestro. Nos mantenemos en el aspecto adulto y en el de la responsabilidad.

CAMILLE. — Yo pienso que es un aspecto muy importante de la pedagogía Freinet y lo notamos profundamente con las que tenemos de la Norma de prácticas. Una de ellas ha querido trabajar del mismo modo que lo ha visto en nuestras clases, pero en seguida (18). Conocía a los niños desde hacía dos o tres días, les propuso que la tutearan y que se establecieran unas relaciones de camaradería, sin suponer un solo instante que la simplicidad con los niños no se impone de un día al otro, que también hace falta asociar a los padres (19). Cuando los padres se asombran por algo vienen a verme. Hubo una mamá, hace poco, que me preguntó si yo consideraba de interés discutir con los niños los acontecimientos de Chile (20). Era cierto. Habíamos hablado de Chile y, desde el punto de vista de la neutralidad, es indefendible abordar problemas políticos en clase. Fue simplemente porque los que nos escriben nos preguntaron. *¿Habéis hecho huelga por Chile?* Discutimos con justicia y se precisó mucho que no eran los niños los que hacían huelga, sino los maestros —y precisamente nosotros no la hicimos porque la circular concniente a esta huelga no nos había llegado. El niño cuya mamá me vino a ver dijo: —*¡Qué bien! Iremos a jugar a la pelota.* Yo no pude evitar decirle al crío: —*Si ha-*

cemos huelga no es para que los chicos como tú jueguen a la pelota, es porque en Chile hay niños pequeños como tú que en este momento están llorando por su padre o por su madre prisioneros o fusilados en el estadio de Santiago. Al crío esto le chocó mucho, y a su madre también. Estos contactos son frecuentes con los padres y en los dominios más diversos.

¿Quién soy?

NICOLE. — Yo quisiera volver sobre: Cómo hacer arrancar el texto libre (21). Te dije que esperaba mi chispa este año con mis alumnos «nuevos». El otro día cogí algo al vuelo. Teníamos que hacer un viaje escolar al colegio de los destinatarios de nuestra correspondencia * y, antes de partir, una chica dijo: —*A lo mejor haría falta que nos presentáramos a nuestros amigos de correspondencia para que, cuando lleguemos, ya nos conozcan un poco.* Entonces uno le cortó la palabra: —*Sí, nos vamos a hacer fotos.* Ella contestó: —*Como si con una foto de la cara alguien podrá saber quien está delante de él!* Entonces otro reaccionó diciendo: —*Pues claro, con una foto no enseñamos nada; haría falta decirles cuál es nuestro carácter, qué es lo que nos gusta, cuáles son nuestros gustos.* Se debatió sobre esto durante un rato, y después un niño se levantó y dijo con voz bien alta: —*Pero ¿quién soy?* Y en ese momento salté yo diciendo: —*¿Quién sabe responder a esta pregunta?* Algunos quedaron estupefactos, otros palidieron dándose cuenta que no sabían lo que eran. Eran incapaces de contestar a esta pregunta. Protesta de una niña: —*Pues bien, si es así, entonces me niego a hacer mi texto, yo no me presentaré porque yo tengo mal carácter, soy muy colérica, si les digo esto a mis compañeros de correspondencia, nadie me querrá.* Antes, ya me habían escrito textos de desbloqueo, pero todavía no habían dado su grito del alma. Para que éste se dé hace falta verdaderamente una provocación o entonces el clima cambia.

Espontaneidad y exigencia

ROGER. — *¿No hay dos aspectos que parecen paradójicos? Por un lado se busca la forma de obtener el grito del alma, por tanto el máximo de espontaneidad y de sinceridad, y por*

el otro lado se desea obtener la mayor exigencia posible con respecto a ellos mismos, por una especie de interiorización de nuestra propia exigencia.

NICOLE. — Puedo decirte, por ejemplo, cuando una chica me trae un dibujo * en este período del año, estoy muy contenta y después intento proponerle una valorización de su dibujo (23). Le doy cabida a todo, pero hay algunos alumnos que estaban en la clase en vías de modernización que cuando me traen alguna cosa realmente sin interés, la rechazo: —*Regine, yo creía que tú hacías cosas bonitas, ¿esto es todo lo que tienes para traerme?* Esto es la exigencia; ¡entonces los verás cómo vuelven! He observado incluso a niños que vienen hacia mí pero que antes se dan la vuelta. Ellos saben al cabo de cierto rato que esto que traen no vale la pena y vuelven para trabajarlo más.

CAMILLE. — Nicole se ocupa de los talleres de pintura, de tinta china, tapicería, y a menudo algunos de los míos me vienen a enseñar cosas y me dicen: —*¿Qué te parece?* Muy a menudo yo tengo ciertos reparos y les digo: —*Ve a enseñárselo a Nicole.*

—*Oh no, me dirá que no está suficientemente bien.*

Ya saben por adelantado la crítica que ella les hará.

NICOLE. — Es verdaderamente un jaleo. Es difícil, uno se arriesga de verse traicionado por las palabras porque hay toda una cuestión de intuición y de relación con el niño. Aceptaría cualquier cosa de un pobre chico para el que esto será su primera ofrenda, pero no lo aceptaría de alguien que es capaz de dar lo mejor de sí mismo y que no lo ha dado. Hay una pequeña que ha hecho un bordado muy hermoso que empezó en las clases de nieve el año pasado, deseo decididamente que lo termine. Pero hay jaleo todos los días, últimamente he encontrado una forma distinta: mis chicas quieren coser, yo no tengo tiempo para ocuparme de todo a la vez porque los niños lo quieren hacer todo, entonces he llamado a mi Fátima y le dije: —*Escucha, tú cosas verdaderamente muy bien, por favor ayúdame, ocúpate del taller de tapicería, pon en marcha lo que han hecho.* ¡Desgracia! una de las niñas, Beatrice, había empezado un punto bonito de *cadeneña* pero no muy bien. Fátima cogió las tijeras y lo deshizo todo porque según ella estaba mal. Es una cosa que yo no me hubiera permitido hacer. La otra no dijo nada. Fátima lo rehizo dándole consejos y efectivamente también le dio en eso una parte. Mientras que esta misma Fátima, cuando le pido que

termine su trabajo, ¡pone mala cara! Pero lo hará. En eso noto que está madura para empezarlo de nuevo. Esto es ser exigente: hacer las cosas bien y acabarlas.

CAMILLE. — En los circuitos eléctricos, tengo una chica que se paró en un circuito con una sola bombilla. Yo le dije: —*Quisiera que hagas un circuito con dos bombillas que sea de forma que se encienda o una u otra.* De momento está haciendo uno para encender los dos, y no ve cómo puede hacerlo. Ser exigente es preocuparse que un niño se supere. Ellos repiten (24): ha habido un éxito, entonces se van a quedar (esto es el tanteo experimental *) sobre el mismo tablero durante un cierto tiempo. Tienes criaturas que superan rápidamente las etapas y otros que suben los peldaños muy lentamente. Entonces ser exigente es también ayudar a un crío a que supere el estadio de la repetición y que alcance el escalón superior.

Encuentro con los creadores adultos

NICOLE. — Hemos hablado de la puesta en marcha del texto libre, pero después el texto libre evoluciona en relación con el texto de autor (25). Este es un reproche que se nos ha hecho: vosotros no leéis, con machacar las mismas cosas, con coceros en la misma salsa estáis infantilizando a los niños. Sin embargo, en la clase están todos nuestros libros de poesía que estaban en casa y no servían de nada, ahora están en la clase. ¿Los discos? Los niños son muy sensibles a la canción, y es importante que los discos estén en la clase a su disposición. Lo que es muy curioso es ver a los niños, siendo ellos mismos creadores en el campo de la expresión literaria, como van hacia los adultos creadores en el mismo campo. Se produce el encuentro y ellos aprenden espontáneamente los textos. Ya no hay necesidad de hacerles recitar textos. Los niños leen muchísimo. Cuando en la clase hay comunicación de textos es un momento privilegiado que dura mucho tiempo, sobre cuatro o cinco textos. Se intenta ir al fondo de las cosas, precisar su pensamiento, ver si todo el mundo ha comprendido bien la misma cosa, lo cual permite a que otros aprendan a escuchar, a responder y a orientar el debate de una manera diferente. Muy a menudo se hacen referencias a textos de autor. Esto es indispensable y, del mismo modo que en el campo de la pintura, el arte in-

fantil no está aislado. Cuando se lleva a los niños a una exposición, se produce un encuentro. Para mí, en el campo de la música, esto está muy claro. Son los niños los que me han abierto a la música contemporánea que se hace en la actualidad porque ellos se reconocen en esta música. Aun cuando yo había estudiado piano, en casa de Debussy, Ravel, no había ni que hablar. Mi cultura musical era eso, se acababa en Debussy y Ravel. La música contemporánea yo no podía escucharla, no había nada que hacer. Pues he conseguido meterme en ella, cogerle gusto, pero a través de los niños. Son ellos los que me han ayudado a entrar en ese mundo.

¿Vuestros alumnos, os tienen miedo?

por Jacky CHASSANNE

Me he visto muy tentado de plantear esta pregunta en forma de hipótesis, tomando como testimonio mi propia experiencia y esta aventura:

—*Se os tiene miedo*

Se dijo a medias palabras, pero de todos modos se dijo.

Si hay una confidencia que yo no me esperaba ¡es precisamente ésta! ¡Y qué choque produjo esto en mí!...

No sé muy bien cómo empezó todo esto. En realidad, hace ya mucho tiempo, ya que algunos de mis chicos han pasado cuatro años conmigo. Cuatro años vividos juntos, en ello se sobreentienden muchos cambios, sobre todo de orden afectivo. Y entonces, después de cuatro años, tener que oír...

Primero uno piensa que es una broma, sobre todo cuando el humor es la regla de la clase, al menos en las de algunos. Pero la expresión de algunas caras no engaña: hay algo de cierto en eso. Era durante un consejo de cooperativa y yo estaba en el banquillo de los acusados, no sé por qué razón, siempre se me hacía creer que yo era un personaje refrigerante: *Se le tiene miedo*. De ahí a pensar que yo estaba de más en el grupo... Ese consejo se estaba desarrollando el sábado por la mañana.

Al mediodía, después que los chicos se fueron, descubrí en mi mesa en un sobre las siguientes frases:

Señor Chassanne,
cuando estamos delante de usted nos sentimos
intimidados (Huguette y Máxime)
cuando usted pasa delante de nosotros le
tenemos miedo (Patrice y Maryse).
Tenemos menos miedo de la señora Crassanne,

pues es más cariñosa.
Hay algo más que esto pero no
sabemos cómo explicarle.
(Patrice, Máxime, Huguette y Maryse.)

Huguette

Una chica mayor, de una debilidad totalmente aparente, sensible y particularmente testaruda. En general, sería mejor llamar a eso inadaptación. ¿Lo ha estado? Yo no lo sé. Al principio, las cosas «pegaban» entre nosotros y parecía que existía una estima recíproca. Estábamos en connivencia. Yo me di cuenta que había que considerarla como una chica mayor y evitar todo choque, dejarle tomar las mayores responsabilidades, ofrecerle una libertad *total* de opción en sus actividades. Consecuencia: *adaptada* al medio de la clase que es el nuestro, disortografía en constante regresión, sin ningún aprendizaje sistemático de ortografía. En cuanto a la estima... ¡vean más adelante!

En fin, he aquí como ejemplo de entre toda una producción lo que de pronto esta «inadaptada» es capaz de leernos una mañana:

SEÑORA HADA

¡Oh! señora HADA
¡Es usted tan BELLA, BELLA!
¡Oh! señora HADA
¡Es usted tan BUENA, BUENA!
¡Oh! señora HADA

LA GENTE
dice que no existís
PERO ENTONCES
a quién he visto esta noche
en sueños
Yo os he visto cómo andabais
en el cielo estrellado;
Podéis preguntarlo a
la luna
ella era TESTIGO.

Es fresco, abierto, este texto puede parecer convencional, alejado aún de una expresión auténtica en la que no afloran los clichés. Puede ser. Pero denota un equilibrio, una cierta alegría de vivir.

Maxime

Enclenque, pero sólido, activo, abierto, hábil, cooperativo, ingenioso. Cargado de cualidades, en suma. Al cabo de cuatro años todavía lo noto dependiente de los adultos: esta necesidad de aprobación es fomentado indudablemente por la atmósfera familiar en la que Maxime no recibe su parte de afecto. Es cierto que desde hace unos meses les está dando bastante guerra a sus padres —al menos eso es lo que dicen— y no dejo de observar un fenómeno similar en la escuela. Una superación cada vez más evidente que hace plantearme la pregunta: ¿el *pequeño* Maxime se está haciendo *grande* después de los *cuatro años que ha pasado con nosotros*? Es, sin embargo, muy autónomo, dispone de muchas aptitudes, es un líder de la clase (no monopoliza la palabra, dispone de ella ampliamente, pero no se contenta sólo con hablar: trabaja en numerosos talleres, domina muchas técnicas y contribuye eficazmente a los logros de los demás con consejos juiciosos y eficaces). Él, tan dotado en palabras y actos, no logra una autonomía real. Pues entonces ¿qué es lo que se puede esperar de los otros?

Maryse

Es el segundo año que está con nosotros. Al principio, una búsqueda intensa de aprobación, actitud muy obsequiosa, difícil de aceptar y *que hacía falta aceptar*. Unos cuantos meses fueron suficientes para que Maryse se convirtiera en una niña abierta, voluntariosa, *aparentemente* desligada del adulto. Me acuerdo en esa época de unos comentarios de los padres que me hicieron encogerme de hombros.

—*¡Es que le tiene miedo!*

—*¿Cómo? ¡Pero, por favor!*

—*¡Pues sí! ¡Le tiene miedo!*

Un hecho a meditar indudablemente. ¿Lo medité suficien-

temente entonces? No, muy probablemente, pensando que la verdad era otra... Pero, de todos modos, Maryse en conjunto se transformaba: hacía bromas, se afirmaba en la elección de sus actividades y no reaccionaba siempre positivamente a mis escasas propuestas de trabajo. Los padres me daban cuenta, sin duda, del estado de ánimo subjetivo de su hija, pero, posiblemente, su ánimo estaba teñido de las ideas tradicionales del maestro de escuela en los medios rurales, que es la que imponen los padres: ¡Bueno! ¡Ya verás con el maestro, te va a poner tiesa! ¿Era Maryse o los padres los que tenían miedo del maestro de escuela?

Patrice

Lo tengo en la clase desde hace tres meses. Todavía está muy marcado debido a su paso por otras escuelas: huidizo, sin iniciativa, sin imaginación. Hará falta que la hipocresía desaparezca, pero esto no será posible si no soy considerado de otro modo que el detentor de la autoridad. A los ojos de los niños, nosotros somos los receptores delegados de la autoridad paterna y somos algo más todavía —como lo analiza R. Cousinet—: «No sólo el maestro considera despreciables las ocupaciones ordinarias de los alumnos, no sólo sus ideas permanecen ininteligibles para los alumnos, sino que, además, el maestro se opone a la satisfacción de los deseos infantiles, destruye como un castillo de naipes este mundo novelesco en el que se complace el niño, se esfuerza en imponerle unos motivos de interés que él considera superiores. Está, por tanto, continua y necesariamente ocupado en contrarrestar los deseos y los placeres de sus alumnos, *más aún que los padres en la educación familiar*, puesto que exige de los niños, a parte de las virtudes domésticas, las virtudes escolares (sabiduría, trabajo), todas ellas nuevas para los niños. A la constrictión de la educación se añade la de la disciplina... El maestro ordena por el placer de ordenar, él es el maestro, es decir, el enemigo... En el ánimo de los alumnos, la escuela es un conjunto de convenciones por las cuales ellos deben pasar con una actitud igualmente convencional, ordenada, hipócrita, para salirse lo antes posible; por consiguiente, *el maestro es el que ordena, y ellos los que obedecen* y entre ellos no existe ninguna medida común ni aproximación posible.»

He aquí un análisis que pone claramente en evidencia el abismo que ha creado la escuela entre el adulto enseñante y el niño. Es el detentar esta autoridad y no solamente un pretendido «saber» lo que aleja el uno del otro. Y esto es de lo que padece mi Patrice. Debo ser yo el que vaya hacia él, el que haga cambiar por mi forma de ser estas convenciones escolares que lo conducen a este comportamiento. ¿Es esto de hecho posible? Voy a detener esta descripción sumaria de cada niño. La clase no es, no obstante, estas cuatro individualidades, sino también Bernard el ex enérgico, Daniel el buen chico, Alain el ex emparedado, etc. Pero fueron estos cuatro los que intercambiaron conmigo, por su total y propia voluntad, sus impresiones sobre su «maestro de escuela».

El debate

El lunes, a propuesta mía, el grupo de los cuatro intenta ver más claro (aislándose en la cantina) y no logra desenredar el nudo del problema. Al cabo de una hora me llaman: tengo que estar en el debate. Noto que a partir de este momento tengo que ayudar a que los niños se expresen; ellos deben darse cuenta de forma confusa que estamos llegando a un momento muy importante de nuestra vida comunitaria. Va a seguir un cambio profundo en el cual yo voy a tomar una parte amplia, porque estoy muy implicado y los niños esperan de mí que yo los impulse y que les ayude a «parir» sus ideas.

HUGUETTE. — En la escuela, en... tenía una maestra, era mala y después siempre he tenido miedo de las otras maestras de escuela, porque me acordaba, porque la otra era tan mala.

Yo. — Tú tienes la impresión que en mi caso es lo mismo.

HUGUETTE. — No, no es lo mismo, pero me acuerdo, así y todo. Esto me da miedo. Con usted, es menos, pero no puedo quitarme esta idea de la cabeza.

Yo. — Entonces, cuando estáis ante mí no estáis a gusto. ¿Tenéis la misma impresión conmigo que con vuestros padres?

HUGUETTE. — Mis padres, no es lo mismo, no les tengo miedo, no son malos. Yo no digo que usted sea malo, pero en fin, no es lo mismo. No sé cómo explicarme.

MAXIME. — ¡Éste es el problema! No sabemos cómo explicarlo.

Huguette habla durante un corto rato de un tío que no quiere demasiado. Compara su reacción frente a su tío y frente a mí; no es muy halagador. Después, los niños explican que mi voz es «dura». Mi físico es lo que parecen notar como lo más rudo.

PATRICE. — Por ejemplo, cuando estamos aquí, en el taller, y usted viene a vernos, siempre tenemos miedo de que nos regañe cuando le vemos llegar.

Yo. — ¿Por qué?

PATRICE. — Tengo miedo de que lo que hago esté mal, o algo así.

Yo. — ¿Tú crees que tu reacciones así porque yo soy como soy?

PATRICE. — El señor X, es lo mismo. En cálculo, por ejemplo, cuando venía a vernos yo tenía miedo de que nos regañase.

Yo. — ¿Tienes miedo que yo también te regañe?

PATRICE. — Bue... he, ¡sí!

MARYSE. — Ya con el señor. Y, cuando hacíamos algo que no estaba bien, nos regañaba bastante fuerte, no nos explicaba, y cuando estamos con otro tenemos más miedo todavía.

Explico a Maryse que en un año y medio no me acordaba de haberla tratado bruscamente, o haberme encolerizado por ella, o de haber cometido una injusticia determinada.

HUGUETTE. — Patrice dice que le tiene miedo porque escribe mal, y después todo eso. En mi caso, no es lo mismo, yo no noto eso, pero así y todo le tengo un poco de miedo.

MARYSE. — Por ejemplo, se empieza la escuela con alguien bueno y después crecemos y vamos con otro maestro u otra maestra más severos, y después otro más bueno.

HUGUETTE. — Sí, no sabemos ya cómo hacer. Se pasa de alguien que es bueno a otro que es malo.

MAXIME. — Hemos tenido miedo, tendremos miedo y seguiremos teniendo miedo.

MARYSE. — Cuando empezamos, eran agradables al principio, y después, cuando hacíamos errores, empezaban a regañarnos, y empezábamos a tener miedo y como más nos reñían más miedo teníamos.

Yo. — ¿Cuando venías a la escuela, era penoso?

MARYSE. — Sí. Nos reñían. Por la tarde, si no teníamos tiempo de hacer algo, teníamos esta idea fija durante la noche y al día siguiente teníamos miedo de que nos riñeran.

HUGUETTE. — Es igual, la maestra que tenía antes en..., nos decía que no era así, nos gritaba, pero no nos decía por qué no era así. Éramos tres amigos y no nos separábamos nunca. A veces hablábamos en la clase; entonces por la tarde teníamos que salir los unos detrás de los otros, hacía falta que nos viéramos, hacía falta que habláramos. (*Huguette, mientras está hablando se pone a llorar*).

Yo. — Tenéis la impresión que todo eso os marca. Tenéis la impresión de que vuestra reacción se debe a lo que soy.

HUGUETTE. — Un poco menos.

MARYSE. — Es algo distinto. Cuando estábamos con el señor..., era severo, malo; usted es menos severo.

MAXIME. — ¡No es severo!

Yo (a Maryse). — Para ti yo soy severo.

MARYSE. — No, no lo es; lo parece.

PATRICE. — Se diría que es severo, habla bastante fuerte. A veces parece que nos esté riñendo.

HUGUETTE. — Sobre todo cuando nos mira, nos preguntamos por qué.

MARYSE. — Nos parece que hemos hecho algo mal.

Yo. — Encontráis en mi mirada como que os estoy juzgando. ¿Tenéis un ejemplo?

Los niños citan entonces un acontecimiento que aparentemente no tiene nada que ver con lo que acaban de describir: hacen alusión a las tablas de multiplicar que, de común acuerdo, convenimos en que las aprenderían después de haber constatado una falta. Hablaban de su «miedo» en esta ocasión, nadie se sentía muy fuerte sobre la materia al día siguiente.

Me muestro muy asombrado, convencido de no imponer nada de forma unilateral, lo cual es sin duda un error. Una sugerencia, una mirada, una observación adquieren a menudo un carácter obligatorio para el niño condicionado por la autoridad del adulto. Preciso de paso que este tipo de «lección» como forma de aprender es excepcional. Por lo demás, fue una decisión del grupo.

Evoca también el sacrosanto dictado de la escuela primaria. Nosotros también hacemos a veces un pequeño ejercicio ortográfico con aspecto de dictado, por grupos según el nivel.

Sobre este hecho, los niños explican también sus sevicias pasadas: el volver a copiar el dictado («¡SEIS VECES!» dice uno). Me asombra nuevamente: ¡nuestros pequeños «dictados» se desarrollan de otro modo! Y aquí no existe el castigo... Y cuando yo digo: —*Para vosotros la escuela es un castigo*, Maryse dice: —*No, a nosotros nos gusta ir a la escuela, pero cuando subimos en el autobús, la gente dice: —«Mira, ahí van los asnos», y así; entonces claro... no tenemos ganas de ir a trabajar porque nos dicen esas cosas.*

He tenido que cortar algunas intervenciones y entre ellas las mías. Tampoco aparecen los muchos silencios ni las repeticiones. Pero lo esencial está aquí.

Al acabar esta conversación, los niños me pidieron que les hablara de ellos, puesto que ellos me habían hablado tanto de mí... Y es lo que hice. Huguette puso punto final a la discusión diciendo muy emocionada: —*Es bueno hablarse así, es bueno...*

Pienso que el contenido de este debate es lo suficientemente elocuente como para que no tenga que comentarlo extensamente. A través de él aparece el carácter represivo del aparato escolar, cuyos orígenes se encuentran en:

— el papel ideológico que la sociedad asigna a su escuela: «hemos tenido miedo, tendremos miedo y seguiremos teniéndolo»;

— el poder de constricción del que hace uso el cuerpo de los enseñantes en su gran mayoría;

— la prueba viviente, sensible de la segregación escolar que la población fortalece («son los asnos»);

— la sumisión de los padres —y por tanto de los hijos— a la relación jerarquizada, a saber, impuesta, esquemas constantemente perpetuados;

— la práctica del aprendizaje y del control sistemáticos y colectivos, grupos de niveles;

— la obligación escolar que, tal como está concebida, corta la escuela de la vida, independientemente de la pedagogía practicada. Es posible que la expresión de los niños «tener miedo» refleje un vocabulario restringido. Sus sentimientos deberían posiblemente matizarse en función de las situaciones. Pero ello no es evidente.

¿Cómo, por qué creer en la autogestión?

Las condiciones de vida de nuestro grupo-clase derivan muy evidentemente de mis opciones personales. Dependen, seguidamente, del proceso colectivo, en la cual está la parte relativa a mis opciones pedagógicas y a mi personalidad.

Son ya cerca de cuatro años que me oriento progresivamente hacia una actitud no directiva. Y ya tuve ocasión de intentar definir esta investigación pedagógica («L'Éducateur», 11, 1972-1973). En el presente no tengo razón alguna para volver sobre el fondo de este problema. Quiero precisar de todos modos, una vez más, cuan importantes son, en mi opinión, las actitudes que reflejan una toma de postura de autenticidad, de empatía, de consideración positiva; cuan esenciales son, tanto la participación del adulto en la totalidad de su ser, como el respeto por el proceso de desarrollo de cada niño, del *desarrollo del grupo*: estos datos pueden parecer totalmente contradictorios.

¿Cómo se puede ser un individuo seguro de sí mismo y de lo que se es, sin mostrarse omnipotente hasta el punto de frenar la dinámica del grupo de niños? Esta es una contradicción con la que chocamos todos.

Muchos compañeros dicen no creer en la no-directividad. La fórmula está demasiado desgastada para que yo crea que hablamos de la misma cosa. Afirmando que es totalmente inconsecuente imaginar la autoorganización de grupos —y en particular de grupos de niños— sin referirse al concepto de no direccionalidad.

En efecto, no se puede tener por objetivo el *ir hacia la autogestión* sin el establecimiento de una *relación no directiva*. Siempre hay individuos que disponen de poder, independientemente de la posición social que ocupen, por el solo hecho de su personalidad, empezando por aquellos que saben usar —y abusar— de la palabra. Los grupos no pueden autodirigirse sin poner en cuestión esta «relación de fuerzas». Esta es la situación que nosotros, los maestros de escuela, vivimos en nuestras clases, *cualquiera que sea nuestra pedagogía*.

Quiero que se me entienda bien: cuando me refiero al concepto de no-directividad, no insinúo que haga falta introducir en la clase —grupo de intercambio y de trabajo durante un largo período—, la relación del terapeuta y su cliente, tal como aparece en el diálogo *rogérien*. Esta relación específica está vinculada a una situación dada: el diálogo de tiempo

limitado. Por este hecho, tal relación no puede aplicarse de forma completa a la vida de un grupo institucional. Es posible, no obstante, retener algunos de sus aspectos, matizándolos.

El escuchar empáticamente conduce a la comprensión del otro a partir de su sistema de referencia, lo cual introduce una aceptación incondicional. Lo que sí es posible en el cuadro de una conversación (diálogo), se convierte en inaplicable, si no absurdo, en el proceso de tanteo de un grupo-clase. Escucha empática, consideración positiva, es cierto, pero no en el sentido absoluto: el adulto será para los niños un títere. Yo también tengo opciones, deseos, limitaciones, y yo mantengo mis deseos de expresarlos, con persuasión. Si yo sé escuchar, aceptar, introduzco una dinámica que conduce a cada uno de los miembros de ese grupo a acercarse a esta actitud, pero sólo si me muestro congruente, es decir si mis actos, mis palabras, mis ideas, mi comportamiento inconsciente, manifiestan una unidad.

En este sentido, no-directividad no es sinónimo de abandono, actitud que encuentra su origen en el rechazo a influir en las opciones del grupo, a oponerse, para evitar toda pérdida de amor (de hecho, este miedo a la agresividad provoca en el adulto sus propios accesos de agresividad: no es posible soportar sin límite actos, actitudes que crean un desequilibrio, un sentimiento de inseguridad, de negación de sí mismo. Y la reacción no puede ser más que muy violenta, lo cual confirma que el adulto ha abandonado su poder sólo en beneficio de una compensación afectiva).

No, para mí no se trata de estar a la entera disposición de los niños, aceptarlo todo de ellos, esperar sus elecciones, sus decisiones en todas las circunstancias y ser un simple instrumento para facilitar, para ayudar. Yo tengo mis opciones y si *antes* les dejo a los niños que expresen las suyas, también sé insistir en ciertas decisiones y ellos aprenden a criticar mis proposiciones y a abandonarlas si es necesario. Por el contrario, tengo que evitar la conservación de una postura privilegiada en las discusiones, en las acciones en que se compromete el grupo. No imponer de un modo unilateral. Toda decisión concerniente al grupo, por mínima que sea, éste la debe discutir. Así se me presenta la mayor exigencia actual: debo someterme a este poder conflictivo, callando mi saber adulto, sin yuxtaponer con ambigüedad los dos poderes, el de los niños y el mío, lo cual conduciría a delegar al grupo el poder de

decisión y de acción que me parezca más conveniente según las circunstancias, y a transgredir las decisiones del grupo, a anticiparlas. No hay poder colectivo —que yo defino como el que debe construirse por la dinámica de los conflictos y traducirse en un reparto razonado de las responsabilidades individuales— mientras el adulto sustituya al grupo y al niño en cualesquiera de las diferentes etapas: proponer, discutir, decidir, actuar.

¿He vivido yo, entonces, la vida de grupo de este modo? Ciertamente no... No basta con ser consciente del papel repressivo que desempeña el adulto responsable de un grupo de niños. Me es muy difícil descubrir qué dialéctica podría yugular y después destruir esta relación de fuerzas.

Entonces, modestamente, he intentado volver a poner en tela de juicio esta situación de hecho. He querido dejar de ser visto como el que impone, que decide, dicho en otras palabras, como el que dispone del poder en su totalidad. Y he vivido en la ilusión de este poder abandonado. En realidad, se trataba más bien de un poder alienado.

Soy consciente de haber construido un molde pedagógico (mis técnicas, mi organización del trabajo, etc.) y de haber querido, seguidamente, durante varios años y *con mis niños*, delegar mi poder de decisión al grupo, pensando de este modo destruir la relación de autoridad que ya existía antes de nuestra vida en común. Ahora sé que no he ido demasiado lejos por esta vía: he sido visto siempre como el representante del mundo de los adultos, es decir de un universo de constricciones, de tabúes, de represiones de los deseos.

¿Por qué?

Por mi parte, me detendré en una actitud que nos es común a todos y de la que soy consciente que es una de las explicaciones de la situación que acabo de describir. Quiero hablar de mi *implicación excesiva* en el proceso de educación, en la vida de mi clase.

Lo quiera yo o no, mi clase es una cosa mía, y el apego que tengo a la pedagogía que practico es una primera prueba. Y ya que mi clase, mi pedagogía, es una parte de mi vida, uno de los aspectos de mi compromiso político, yo estoy implicado enormemente en mis actos de educador. Me doy perfecta cuenta que allí está la dificultad de la actitud no directiva y, por consiguiente, de la autogestión en la escuela.

¿Cómo se manifiesta esta implicación, esta sobrecarga afectiva? Haciendo un viaje a mi pasado, les propongo una

enumeración de los hechos, más o menos precisos, más o menos cronológicos.

—Me acuerdo de los primeros textos libres que se crearon en mi clase. De uno de ellos en particular, de estilo narrativo, está escrito muy correctamente. Sin embargo, muy impregnado de prejuicios escolásticos, yo había influenciado suficientemente al autor y a la clase para que el texto estuviera adornado de una conclusión que sentía más el adulto que el niño...

Había admirado las hermosas pinturas en las clases de mis nuevos compañeros de la Escuela Moderna: ¿mis críos no podrían hacer lo mismo? Con demasiadas prisas, ávido sin duda de obras bellas, les había dado a mis niños algunos modelos (adultos, si quieren, y a veces infantiles). Y puedo afirmar, no para sugerir una técnica, sino para proponer un contenido, un tema que hiciera bonito!

—¡Ah! las primeras conferencias. ¡Qué tenso estaba y poco tolerante! ¡Como habría querido que aquello «funcionara» en seguida; en fin, que tuviera fachada! Pero era, estoy seguro, dudoso, tímido, y mal documentado: en la medida de las posibilidades y de la poca costumbre de los niños. ¡Pero yo lo soportaba mal!

—Y la misma actitud con nuestros primeros «presidentes del día». Yo había aportado la estructura, y estaba posiblemente impregnado de un terrible prejuicio: ¿un responsable del día no era entonces el maestro por delegación?

—Indudablemente, muchas veces habré manipulado el grupo, simultáneamente en la elección de las formas de trabajo, de los contenidos, de los soportes, porque yo, el adulto, tenía un objetivo a alcanzar, una clase que tenía que orientar bien y, posiblemente, a veces, un *éxito que enseñar*.

Nuestra parte del maestro ¿no posee a menudo esta dimensión? Más allá de las técnicas y de la expresión que éstas permiten, soy consciente de la misma implicación en la marcha institucional de la clase. Como quiero limitar mi testimonio, me detendré solamente en dos observaciones:

—Considero que es totalmente legítimo encolerizarse. Me ha pasado y aún me seguirá pasando. Se trata simplemente de un fenómeno de autenticidad. Pero hay cóleras y cóleras. Hay la que expresa una *voluntad de poder* y cuyo fin consiste en plegar la voluntad de un individuo o de un grupo.

Y está la que expresión de sí mismo, del mismo modo que la otra, pero cuyo interés se acaba allí: me encolerizo, expreso una impaciencia, una opción personal; pero, pasada

su manifestación, *no hago de ella una orden*. Me tranquilizo y en ninguno de los casos acepto que a partir de esta manifestación pasional tenga lugar la intervención de una decisión o de una reacción. Al individuo o al grupo le compete reflexionar, discutir, oponerse, aplicar.

—Debido a mi evolución, a esta toma de conciencia, «sonrío» ante algunas de mis actitudes que me han llevado a contrariar la evolución del grupo y de algunos niños, porque no he podido evitar que mi visión prevalezca sobre el desarrollo de tal o cual actividad que me parecía mal organizada, poco estructurada, demasiado lenta o insuficientemente correcta. La clase ¿quién la lleva nosotros o los niños? También, cuando oigo a un compañero que se lamenta por el funcionamiento de una actividad en su clase (el diálogo, por ejemplo), yo salto interiormente: porque, en definitiva, ¿es el adulto o el grupo el que debe decidir lo que es bueno o es malo? ¿No es eso una implicación excesiva que nos hace lanzar un juicio de valor sobre la naturaleza y las implicaciones de las actividades de nuestros críos? ¿Somos nosotros educadores conscientes o manipuladores?

Ahí es donde sitúo yo las raíces de nuestros abusos de poder, si tengo que creer a mi experiencia.

La confianza que nosotros depositamos en la evolución positiva del niño, sobre la base de su tanteo, de su expresión libre, debe desembocar en que el grupo tome totalmente a su cargo la vida de la clase. En caso contrario no ponemos fundamentalmente en cuestión la escuela de la sociedad capitalista. Porque, en definitiva, ¿cuál es nuestro objetivo?

Hacia la autogestión. La memoria de las actividades

por Jean LE GAL

—*Josiane, ¿no tenías que presentarnos esta tarde una carta para nuestros amigos de correspondencia de Nantes?*

—*¡Oh!, ¡he olvidado pasarla a limpio!*

—*Evelyne, ¿le has pedido a tu mamá que te dijera exactamente el precio del cuaderno del que hablas en tu texto cifrado?*

—*¡Oh!, ¡me he olvidado! Le preguntaré esta tarde.*

—*Thérèse, ¿has empezado a preparar tu exposición sobre el gato?*

—*¡Oh!, ¡me he olvidado! La empezaré mañana.*

«*¡Me he olvidado!*»; «*¡me he olvidado!*»; «*¡me he olvidado!*». En este inicio de curso recibo a menudo esta respuesta en los consejos de la tarde, cuando les recuerdo a algunos sus decisiones en las actividades. Evidentemente podría hacerlo por la mañana y así todo funcionaría mejor, pero ello estaría en contradicción con mi hipótesis: *el niño y el grupo deben prescindir de la tutela del adulto.*

El niño, para ello, debe adquirir poco a poco una autonomía que le permita organizarse sólo para sus actividades personales. Debe acordarse de sus proyectos, de sus trabajos empezados, de sus tanteos, de las reglas de funcionamiento de los diversos talleres: ¿Qué es lo que he previsto? ¿Qué es lo que he empezado? ¿Qué es lo que debo terminar? ¿A qué hora debo detenerme?

Para que el grupo avance hacia la autogestión, también debe ser capaz de acordarse de los acontecimientos del día y de la semana de los proyectos a corto y a largo plazo.

La *memoria de las actividades* me parece, pues, que es uno de los factores esenciales de una práctica pedagógica autoges-

tionaria, esta es la razón por la que la memoria ha venido a ocupar su lugar entre todo un conjunto de hipótesis de trabajo que he formulado este año en el cuadro de una experiencia titulada *autogestión estallada*.

En lugar de partir de modo que los niños tanteen en una situación-problema global —proceso relatado en *Hacia la autogestión*,*— he elegido la opción de formales en la autogestión llevándoles a realizar experiencias que responden a mis hipótesis, he aquí algunas:

Para que un niño pueda participar en una experiencia de autogestión, debe ser capaz de:

- expresarse en el seno de un grupo;
- hacer proposiciones claras y explicar sus implicaciones;
- participar en los debates, seguir, por tanto, el hilo del discurso, dar su opinión;
- elegir conscientemente;
- analizar la situación global;
- animar un consejo;
- respetar las decisiones colectivas;
- acordarse de las actividades.

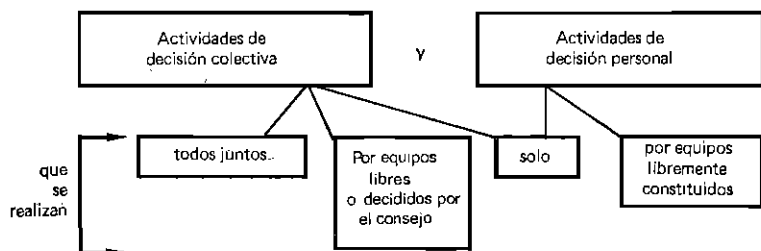
«Acordarse de las actividades.» Lo que entra en juego aquí es la forma de ser a largo plazo, una memoria que está, nos dice Michel Lobrot,¹ *provocada por deseos muy profundos y muy intensos del individuo... una memoria que no depende más que del individuo mismo, es decir de su voluntad de acordarse o de recordar, de su voluntad de «conservar»*. Y como cualquier otra, esta actividad está enraizada en la afectividad del sujeto: *la dependencia de la memoria en relación a la afectividad del sujeto es un punto central en nuestra teoría*.

La atención y la voluntad necesarias nacerán sólo de una necesidad intensamente sentida, es por esta razón que yo evito ser la memoria del niño, actualmente me conformo con hacerle tomar conciencia de las cosas que olvida. Evito también proponerle medios tales como una agenda, un plan de trabajo, a pesar de que piense que la capacidad de memorización de los niños —y la mía— no permite acordarse de las múltiples

1. Lobrot, M.: *L'intelligence et ses formes* (La inteligencia y sus formas), Dunod, 1973.

actividades, acontecimientos, decisiones de nuestra vida cooperativa.

Nuestras actividades pueden clasificarse someramente en:



Frente a la carencia de memorias de las actividades, podemos elegir entre dos actitudes:

A

Ayudar al niño y al grupo-clase proponiéndoles instrumentos que respondan a las necesidades: planning, cuadros, plan de trabajo individual, etc.

Esta solución permite encontrar de forma más rápida una organización funcional.

Es la vía de la eficacia inmediata, es situar antes la actividad, el éxito del proyecto decidido; pero es el educador el que queda como el creador de la organización.

Él ofrece los medios para la actividad elegida por los niños.
¡¡¡ Esto funciona !!!

Los niños están felices... y pasivos.

B

Conducir a los niños a la creación de los instrumentos que les son necesarios.

Esta solución hace prevalecer la imaginación, la invención, la creación, el tomar en sus manos la organización del trabajo por parte de los niños.

Es la vía de un tanteo prolongado, en la que el educador tendrá que ser un «estimulador» de creación.

Permanecerá siendo, en situaciones de compromiso, la memoria del grupo cuando éste no haya encontrado sus instrumentos para actividades de ejecución urgente.

Ejemplo: recibir las cartas de los amigos de correspondencia, pedidos de materiales, contratos de relación con otras clases de la escuela.

El año pasado, como en éste, decidí orientar a los niños hacia la creación de los instrumentos de memorización.

He aquí un balance no exhaustivo de esta experiencia:

Actividades de decisión colectiva

Toma de conciencia de un olvido

En el consejo de 22 de octubre les pido a cada uno que intente acordarse de las «actividades de decisión colectiva» que se han empezado en las semanas anteriores y que no se han acabado. En la clase no hay ningún «instrumento» para acordarse, los niños no pueden apelar a su memoria. La mayoría encuentran una o dos actividades, sólo Eliane, la que más tiempo está, encuentra seis; dos niños no encuentran ninguna.

Por un lado, nueve de quince confunden actividades de decisión colectiva y actividades de decisión personal.

Escribo en la pizarra lo que han recordado:

1. Las cuentas de la cooperativa:

<i>revistas</i>	<i>calendarios</i>	<i>helados</i>
compra venta	compra venta	fabricación venta

2. Las preguntas del buzón de preguntas: exposición escrita.
3. El periódico.
4. Los álbumes: decisión de inventar cuentos para los pequeños de los cursos preparatorios.
5. La escultura.
6. Los tests de cálculo para repartir los cuadernos auto-correctivos.
7. Elaborar vino.
8. Inventario de los paquetes recibidos de la Pebeo.

Yo pregunto: —¿Cómo podríamos recordar lo que se ha decidido, lo que se ha empezado en las actividades de decisión colectiva, las actividades decididas por todos?

Se han hecho varias propuestas:

Eliane: se podrían anotar en una hoja grande que se colgará en la pared.

Thérèse (mayor): podríamos poner la hoja encima de la pizarra, así se verá mejor.

Didier: podríamos apuntarlo en una agenda.

Después de la discusión decidimos:

Las actividades decididas colectivamente se apuntarán en una hoja grande encima de la pizarra. Cuando se hayan empezado las señalaremos con un +. Cuando las hayamos terminado añadiremos un O.

La hoja se pone a prueba durante tres semanas:

Lunes	Martes	Jueves	Viernes	Sábado
Consejo	Conversación			
	Cálculo Venta de billetes	colectivo Venta de helados	Cuentas de Octubre	Educación Física con el monitor
Recreo				
Consejo	Educación Física con el monitor	Trabajo individual	Trabajo individual	Exposición: el papel
		Colectivo chico y chica		
Danza con el otro C.E.1 Fútbol para los niños	Trabajo individual Actividad obligatoria a hacer: pintura para el restaurante escolar	Trabajo individual	Deporte	
Trabajo individual		Consejo	Trabajo individual Consejo	
Talleres de la Escuela		Consejo	Al aire libre con otras dos clases	

En el consejo del lunes 19 de noviembre, pido que se busquen las actividades empezadas, esta vez con la ayuda de la hoja y del plan de trabajo que figuran en la pizarra.

Balance

Balance de 17 actividades empezadas:

1. Ordenar las hojas del cuaderno con anillas.
2. Dibujo: creación y envío para una colección departamental.¹
3. Poema: creación y envío para una colección departamental.¹
4. Album para los pequeños.
5. Estudio de un envío/entrega.
6. Exposición sobre el papel entregado.
7. Textos recibidos de Bélgica; carta de respuesta.
8. Estudio de la hora.
9. Continuar la revista número 2.
10. Postales de Navidad.
11. Pintar los tableros del restaurante escolar.
12. Cambiar los talleres de la escuela.
13. Escribir los artículos previstos sobre nuestra vida.
14. Hacer las cuentas del film.
15. Organizar la visita del inspector.
16. Enviar el «Molino de papel»² a la biblioteca municipal.
17. Envío postal para nuestros compañeros de correspondencia de Pornic.

Niños que dan con las actividades:

Número de actividades	Numero de niños
0	2
1	1
2	2
5	3
7	1
8	3
10	2
12	1

1. Los grupos departamentales organizan colecciones de dibujos o de textos de clases Freinet del departamento para realizar las «Gabilas».

2. La clase ha hecho unas ilustraciones para la colección de pocmas de Maurice Carême.

Plan de trabajo de la semana

Paralelamente a esta «memoria de actividades», trabajamos también sobre el reparto de las actividades durante la semana, reparto que apela a la noción de DURACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

En el último consejo he observado dos abstráculos que teníamos que vencer:

— La incapacidad para valorar la duración, hecho que disminuirá con la experiencia y el trabajo sobre la hora (el tiempo).

— La incapacidad en un buen número de niños de escuchar lo que dice otro, o, a partir de lo que ha dicho, la incapacidad de avanzar en la resolución del problema discutido. Aquí confío en la experiencia y en los ejercicios específicos de preparación que estoy buscando.

Evolución

El mural para la inscripción de las actividades colectivas se conservará hasta fin de año y, a finales de febrero, todos los niños lo utilizarán de modo satisfactorio.

Actividades de decisión personal

Toma de conciencia del olvido

La carencia que aparece en el caso de la «memoria de las actividades de decisión colectiva» se da también en las «actividades de decisión personal». También en el consejo del 22 de octubre les pregunto:

— *¿Cómo nos podríamos acordar de lo que hemos empezado personalmente?*

Se debatió la cuestión:

HÉLÈNE. — *Lo escribimos en una hoja y la pegamos en nuestro pupitre.*

SONIA. — *Nos atamos la hoja al cuello con un hilo.*

DIDIER. — *Ponemos la hoja en nuestro casillero (tenemos un mueble con un casillero para cada uno.)*

ELIANE. — Sí, pero tendremos que ir allí para verla. Yo propongo que la peguemos en un cartón. Podremos poner el cartón en nuestro pupitre.

EVELYNE. — Pues yo propongo que peguemos la hoja a nuestro pupitre con «cel.lo».

GÉRARD. — Sí, pero los alumnos del estudio las romperán.

Decidimos lo siguiente: Cada uno escribirá en una hoja las actividades que ha empezado. Organizará la hoja como quiera. Las hojas se pegarán en un cartón.

Interrelación instrumento-uso

La invención de un instrumento funcional es necesaria y éste está interrelacionado con el uso que se hace de él.

Las actividades se realizan colectivamente, por equipos, o, a veces, individualmente.

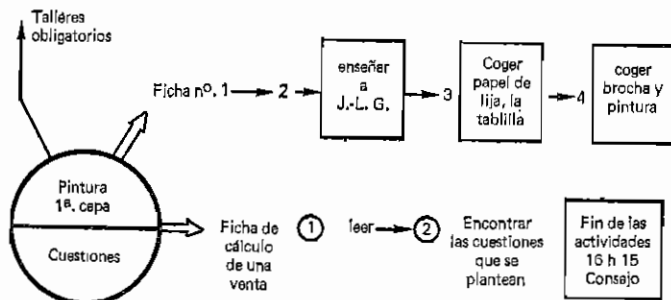
Durante las sesiones de «talleres permanentes», cada niño organiza por sí mismo su tiempo. El animador del día es responsable de las actividades; yo ayudo a aquellos que me lo piden.

A principios de noviembre apareció un nuevo elemento: el TALLER OBLIGATORIO, que partió de una decisión colectiva.

He aquí las notas tomadas por un maestro de prácticas:

Actividades individuales del martes 6 de noviembre

J. Le Gal pide que cada uno lea su hoja, después escribe en la pizarra las actividades obligatorias. Hélène propone que un círculo ponga T.O.



Los chicos se precipitan de golpe sobre las fichas de cálculo (véase el documento adjunto).

Búsqueda efectiva en algunos de ellos, desinterés en otros.

El interés por el trabajo individual es comprensible. Es más fácil moverse individualmente que hacer reaccionar un equipo de tres (tal como en la pintura).

A señalar que nadie hace uso de los elementos escritos en la pizarra para organizarse.

Actitud del maestro

No interviene. Se reserva un espacio de tiempo (el consejo) para hacer que los alumnos tomen conciencia del tiempo perdido, del respeto a los compromisos asumidos con la cocinera: petición que ésta hizo al consejo: pintar las tablillas para el restaurante escolar, esto era bastante urgente. Aceptación unánime.

Respuesta casi general

1. Nos hemos olvidado.

2. Creíamos que el maestro nos diría cuándo teníamos que empezar. Faltando ese día el animador del día, no previsto por el consejo. No había nadie pues para recordar las decisiones tomadas.

La actitud del maestro influye sobre el comportamiento de los niños

1. Si el maestro toma la iniciativa —eficacia— resultados inmediatos (???)

2. Si deja la iniciativa al niño —espera— toma de conciencia de la necesidad de hacerse cargo de sus propias necesidades —resultados a más largo plazo (¿posiblemente una huella más profunda?).

Jueves, 8 de noviembre, por la mañana

El consejo del martes había eliminado la dificultad que se notaba al pasar del estadio de las palabras al de la realización. Podíamos haber esperado esta mañana una reacción totalmente distinta con respecto a las actividades obligatorias. Sólo un grupo consiguió decidirse a efectuar los trabajos de

pintura, los demás se dedicaron a otras actividades individuales (cartas, textos, dibujos, cálculo autocorrectivo, taller de ventas).

- Olvido general del trabajo escogido por los mismos niños como el «más importante».
- Posibilidad de asumirse individualmente, pero no a nivel de grupo.
- Dificultad en referirse a las indicaciones expuestas en la pizarra (7 sobre 15 de los niños tienen todavía dificultades de comprensión en la lectura).
- El ejemplo de un grupo no es suficiente para desencadenar la memoria y el impulso necesario para lanzar la actividad obligatoria y urgente.

Por la tarde

Es necesaria la intervención del maestro para poner en marcha la actividad, y entonces todo son prisas. Todo el mundo se lanza sobre las fichas.

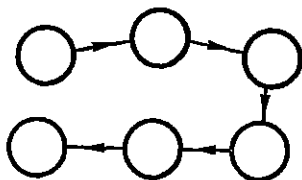
Dos grupos pasan rápidamente a la parte manual, otros dos grupos se quedan atascados en las fichas: dificultades de comprensión y diversión, dudas en recurrir al maestro.

En el consejo del final de la sesión todos parecen haber comprendido el proceso de las actividades obligatorias.

FICHA PARA PINTAR LAS TABLILLAS

1. Cada equipo decide el orden de las 6 capas:

	Blanco		Naranja
Cara A	A1	A2	A3
Cara B	B1	B2	B3



2. Cada equipo establece su calendario de trabajo, sabiendo que entre cada capa tienen que pasar 24 horas y que una capa queda al cabo de 8 horas.
3. Tomar una hoja de papel de lija y cortarla en 3. Cada uno pule una parte de la tabla.

4. Cuando la tabla ya está lisa, tomar la pintura blanca y dar una capa sobre una cara, teniendo cuidado en cruzar las pinceladas.
5. Seguidamente cada equipo sigue su calendario.
6. Se limpian los pinceles después de cada capa.

Viernes 9 de noviembre

Todos se han lanzado sobre las tablas, los pinceles, las pinturas.

Esta tarde las actividades obligatorias son tres.

Notamos una dificultad casi general en pasar por sí solos de un trabajo al otro.

FICHA DE CALCULO															
La Sra. Allain nos ha propuesto vender talonarios de tómbola. Hemos cogido 7 talonarios.															
1 talonario tiene 10 billetes	1 billete se vende a 1 F.														
Hemos vendido:	J.P. ha perdido 5 billetes														
<table style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px 2px 0;">B. D.</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding: 2px 10px 2px 0;">10 billetes</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px 2px 0;">P. S.</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding: 2px 10px 2px 0;">10 "</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px 2px 0;">J.-L. G.</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding: 2px 10px 2px 0;">10 "</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px 2px 0;">A. F.</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding: 2px 10px 2px 0;">10 "</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px 2px 0;">A. G.</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding: 2px 10px 2px 0;">5 "</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px 2px 0;">G. T.</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding: 2px 10px 2px 0;">4 "</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px 2px 0;">P. B.</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding: 2px 10px 2px 0;">5 "</td> </tr> </table>	B. D.	10 billetes	P. S.	10 "	J.-L. G.	10 "	A. F.	10 "	A. G.	5 "	G. T.	4 "	P. B.	5 "	Nuestra cooperativa se queda con el 10% de la suma obtenida con la venta.
B. D.	10 billetes														
P. S.	10 "														
J.-L. G.	10 "														
A. F.	10 "														
A. G.	5 "														
G. T.	4 "														
P. B.	5 "														
1. Leo el texto															
2. ¿Qué interrogantes me plantea?															
3. ¿Qué instrumentos me darán respuesta a mis preguntas?															
4. Busco las respuestas a mis preguntas.															

Evolución del instrumento

Después de esta semana, observo un proceso inverso: algunos niños esperan a que yo escriba en la pizarra las actividades que tendrán que hacer y se aproximan, por tanto, hacia un condicionamiento que los llevará de nuevo a la pasividad individual, estando el grupo ahí para ofrecerles las directivas.

En el último consejo propuse que desde entonces sea cada uno de ellos quien escriba debajo de su «plan de trabajo» (palabra todavía no empleada) las actividades que recuerda personalmente, después de las decisiones colectivas.

En el conjunto de las actividades empezadas hemos buscado las que se harían:

- todos juntos
- en equipos
- individualmente,

y, después de tomar conciencia de que para realizar todos nuestros proyectos nos faltaba tiempo:

- aquellas que sólo se podrían hacer en la escuela,
- aquellas que podrían hacerse en casa.

Martes, 20 de noviembre

Hemos discutido todos juntos ¿CÓMO ORGANIZAR NUESTRA HOJA PARA ACORDARNOS MEJOR DE NUESTRAS ACTIVIDADES?

Encontramos unas actividades obligatorias que se siguen de nuestras decisiones colectivas:

- Proyecto de dibujo, textos, poesías.
- Cuaderno de cálculo, brazaletes para danza para las niñas.
- Hacer prácticas de lectura.
- Escribir un artículo a elegir: *crêpes*, castañas, visita del señor Le Coz, la estufa nueva, película sobre los reptiles.

He precisado lo que es la decisión colectiva, que compromete al grupo en su totalidad, y la decisión personal, que sólo compromete a sí mismo.

Cada uno ha buscado entonces una organización de su hoja que le permita VER con claridad sus actividades y... yo también he confeccionado mi hoja, pues también tengo que ver claramente nuestros múltiples proyectos y actividades... y no es nada fácil.

En las semanas que siguen observo un claro progreso en la organización y la utilización del instrumento de ayuda para la memoria, pero las dos primeras semanas de enero, al reiniciarse las clases, muestran una regresión en los dos planos.

Debate sobre el instrumento

Por esa razón propongo un debate sobre el problema:

—¿Qué pensáis de este cartón de ayuda a la memoria que hemos experimentado?

HÉLENE.—Yo creo que está bien. Las hojas tienen sus puntas todas gastadas.

ELIANE.—Yo lo encuentro bien, pero hay algunos que a menudo no miran su cartón.

EVELYNE.—Haría falta que se usara más a menudo y además que se preste atención.

Nombre											
Semana del.							al				
Leer											
Leer a los demás											
Leer en el club											
Leer con el magnetofón											
Leer entre dos											
Hacer leer a J. P.		Qué texto									
Escribir	Carta	Redactar									
		Copiar									
Texto		Redactar									
		Copiar									
Fichas											
Ejercicios											
Dictado entre dos											
Exposición											
Cálculo		mates		invenciones							
Cuadernos											
Pensamiento											
Moneda											
Números											
		Medidas									
		Fichas									
		Textos									
		Cifrados									

DIDIER. — *Está bien porque cuando no nos acordamos la miramos. Pero es un poco grande y estorba en todo.*

JOSIANE. — *Yo creo que no está bien, porque me gustaría más tener una agenda, porque esto es molesto.*

Propongo entonces que, por grupos de cinco, los niños busquen un instrumento más cómodo. Después de la presentación y discusión, eligieron cuadernos cortados por la mitad, por razones de economía.

El plan de trabajo

En el mes de febrero, Eliane propone que cada uno tenga la misma hoja, porque los más pequeños no llegan a organizar solos bien sus instrumentos de ayuda a la memoria. Después de una larga discusión, se adopta su propuesta e inventamos todos juntos nuestro «plan de trabajo».

Para todas las actividades manuales y de pintura decidimos utilizar un planning metálico colectivo.

Estas dos decisiones se mantendrán hasta final de año y permitirán un buen funcionamiento de las actividades.

La única conclusión que yo extraigo actualmente de esta experiencia es la de la necesidad de iniciarla de nuevo este año, pero intentando delimitar mejor la evolución de los niños y la evolución de los instrumentos.

Voy a intentar anotar el máximo de observaciones, pero ello no es cosa fácil: nosotros, como prácticos que somos, estamos muy apegados a las vivencias de la clase.

¿Acaso es posible ser a la vez actor y observador?

Paralelamente a la búsqueda de instrumentos funcionales de memorización, yo quisiera encontrar medios para aumentar la capacidad de los niños en el plano de la memoria.

Pienso proponerles una hoja en la que cada tarde ellos anoten los grandes momentos y los acontecimientos del día. Todos juntos haremos periódicamente un balance para ver si este medio es eficaz.

En el campo de la memoria, como en los otros, dos factores me parecen esenciales: la motivación de los niños y mis capacidades en poder responder a la demanda.

Las cajas de trabajo en el trabajo de taller

por Albert CUCHET
(reportaje de Claude CHARBONNIER)

Albert Cuchet da clases en un grupo escolar de Echirolles (barrio popular de las afueras de Grenoble).

En la clase hay 28 alumnos: 7 de C.M.2, y 21 de C.M.1, entre los cuales, «según las normas oficiales», 9 alumnos están «retratados» y 1 «adelantado».

Cajas de trabajo

CLAUDE CHARBONNIER. — *Tus alumnos de C.M.1-C.M.2 utilizan frecuentemente las «cajas de trabajo»; tú mismo eres un ardiente defensor de este instrumento. Antes de ponernos a discutir de modo más preciso, me gustaría que hicieras un pequeño balance, que nos digas cuáles son las cajas que les gustan a los niños.*

ALBERT CUCHET. — La que tiene mucho éxito es la «caja de los imanes»; también la de la electricidad, la caja con la que se puede calentar agua —se amontonan sobre ella al principio de año—, la de soldar, y después la de «jugar» con el agua (medida de capacidades, transvases, sifones, vasos comunicantes, etc.). Estas son las más apreciadas, las que los críos escogen con más preferencia que las otras...

—¿Cuáles son las otras?

—Tenemos lentes, una caja de «resortes», otra de «espejos», una formada de engranajes y también de escudos, máquinas de transformar (caja de mates), una caja que les aproxima a la noción de fuerza y de palanca, etc. Pero en una primera época los críos se interesan menos.

—¿Cómo están formadas estas cajas?

—Yo ofrezco el material en bruto. Esto me parece muy interesante porque esto le permite al niño el tanteo preliminar, Además, posibilita un diálogo con los demás. Cuando ha trabajado un rato con su caja, cuando ha encontrado algo con lo que ya no sabe que hacer más, se discute en grupo. Y con las ideas de todos se llega a organizar un poco un camino científico.

Nada, según mi opinión, puede sustituir a la caja, y, teniendo en cuenta nuestras condiciones, en una clase de ciudad, yo creo que ésta representa la única solución para que los niños puedan experimentar.

—Sí, pero, por ejemplo, tu caja de «imanes» sólo contiene imanes. Hay muchos tipos de materiales diferentes (bronce, hierro, aluminio, madera, etc.).

—Sí, es importante. Por esta razón, en la caja de las lentes creo que, además de la bombilla y de la pantalla, voy a poner una regla móvil que los incitará a medir, ya que abrirá una pista de investigación. Quisiera poner también tubos que encajen, permitiendo así montar las lentes, hacer gafas...

—Había muchos chicos con el serrucho. Muchos ya han pasado, muchos esperan ir. Este entusiasmo es bastante impresionante.

—Sí, tiene mucho éxito; hay cola, incluso los niños que tuve el año pasado.

Y lo hacen bien: hacen maquetas, maquetas históricas, por ejemplo, al principio cosas bastante simples para evitar que se produzca el fracaso o el desánimo. Después los incito a que construyan maquetas * que funcionan (motores de dos tiempos,* etc.). A partir de estas maquetas discutimos de historia, intentamos situarla en el tiempo, saber la evolución de las cosas. Pero, de hecho, el éxito del serrucho se debe esencialmente, según mi opinión, a la necesidad de trabajo manual (26) que en sus casas no pueden siempre satisfacer...

—¿A lo mejor tienen «mecanos», al menos?

—¡Sí! Tenemos también elementos de «mecano», poleas, engranajes. Pero tienen mucho menos éxito, a lo mejor porque los críos los tienen en sus casas, a lo mejor porque no he sabido introducirlos bien en mis clases. Lo que he observado es que se interesan más por aquello que no tienen costumbre de hacer o de tocar: hacer hervir el agua, encender cerillas (al principio del año, la caja grande de cerillas no llega a la semana), encender el infiernillo de alcohol, etc. Esto dura un trimestre. Es el trimestre de los descubrimientos. Tengo una balanza, pero como las hay en todas partes, se interesan por ella muy pocas veces. Después del primer trimestre, las cosas evolucionan, y vamos más lejos.

—Al verlos trabajar he tenido la impresión de que el serrucho tenía un doble aspecto apasionante: ellos creaban una cosa, pero, al mismo tiempo, daban la impresión de experimentar un cierto «placer prohibido»: no había nadie para

decirles: «cuidado que quemas», «ten cuidado», etc. y al mismo tiempo eran muy prudentes.

—Sí, es cierto que esta especie de placer existe. Lo mismo pasa con el agua, con la que pueden hacer lo que quieran, pues no hay nadie que les moleste; realizan muchas experiencias: hacer transvases, comparar volúmenes, jugar con tubos, fabricar vasos comunicantes, sifones, estudiar la flotación de los cuerpos... Experiencias * muy simples, pero que les procuran un placer intenso, posiblemente porque sólo ahí es donde las pueden hacer.

La organización del trabajo

—¿Cómo se organiza este tipo de trabajo (27)?

—Todas las tardes nos organizamos en «talleres», a excepción de los lunes en que tenemos piscina y canto-con un monitir municipal. A veces de las cuatro y media a las diecisiete horas, otra desde el comienzo de la tarde. El viernes los talleres duran toda la tarde: los críos terminan lo que habían previsto hacer sobre el plan de trabajo,* otros pueden enpezar una nueva tarea. Siempre terminamos con una reunión de cooperativa en la que se discute de la clase, de lo que ha sucedido, o planeamos trabajos a llevar a cabo que se apuntan en el *planning*.

Durante estas horas de taller, los chicos tienen las cajas a su disposición, al fondo de la clase. Cada tarde deciden lo que harán al día siguiente... Pueden escoger trabajar con una caja, claro está, con la condición de que hayan acabado su trabajo anterior. Con lo cual, al día siguiente, después de cinco minutos de puesta en marcha, todos ya están trabajando.

—¿No tienes problemas de ventilación, de reparto entre los diferentes talleres?

—No. Los chicos prevén sus trabajos en su plan de trabajo; tenemos un *planning* mural en el que cada uno se inscribe. Yo tengo, personalmente, otro *planning*, se trata de un cuadro con doble entrada (actividades y nombres de los niños) que me permite saber qué es lo que hace cada uno y saber en cada momento donde están los críos.

Algunos chicos, por ejemplo, sólo trabajarían con serruchos y, si yo les dejara, no se interesarían por nada más. Sé bien que convendría dejarles que se satisfagan tanto como quisieran con él, pero, por otro lado, hace falta que los otros pasen también, y al mismo tiempo es interesante que hagan otras

ESTA TARDE LOS ALUMNOS TRABAJAN:

- En la ficha 016 del F.T.C.: «Construye un barco a reacción» (1). Para ver si funciona, pues el año pasado había explotado.» Este alumno, al haber agotado sus reservas de material (tubos perforados) se dirigió seguidamente al estudio de los ástiles (de la balanza);
 - De pintura (3);
 - Con *filicoupeur* (3);
 - En la imprenta: tirada de textos para la revista (3);
 - En una exposición sobre «la guerra de los cien años» con la ayuda de C.T.* de manuales y de una ficha de trabajo (2);
 - En la construcción de un gráfico sobre la evolución de la población de Echirolles de 1841 a 1973;
 - En la construcción de maquetas (2);
 - Con una balanza de ástiles variables (2);
 - En la construcción de un sistema de luces (rojo, verde; C.T. n.º 326);
 - En experiencias con lentes;
 - Con la caja eléctrica;
 - Con la caja de los «imanes»;
 - En un mapa de Francia para situar los compañeros de correspondencia y Echirolles;
 - En la reproducción del escudo de Echirolles (para los compañeros de correspondencia);
 - Pasando en limpio un corte geológico (continuación de un estudio);
 - En la ilustración de la revista (linóleo) (2);
 - Con una pila (la desmonta para saber cómo está hecha);
 - En la clasificación de artículos de *Amigos Coop* (2);
- N.B. Algunos han participado en dos trabajos

cosas. Por ello intento controlar que los talleres de mucha demanda estén abiertos a todos más o menos por igual.

—¿No hay chicos que no tengan ganas de hacer nada, que no tengan ideas?

—¿Chicos que no tengan ideas? suele pasar. Pero se hace lo posible por encontrárselas. Se trata de proponer mucho. En los nueve años no he tenido ni un crío que realmente no quisiera hacer nada. ¿Será porque no se atreve a rechazar todas las pistas que le propongo? Puede ser ¡puesto que antes nunca ha tenido el derecho de negarse!

De todos modos, nunca he tenido un chaval descontento.

* En francés B.T.→«boîtes de travail»=cajas de trabajo→C.T.

Por el contrario, lo que sí admito de buen grado es que un chico que realice una experiencia se pare en un momento dado en su investigación, no quiera pasar a un segundo escalón. Por ejemplo, el niño que tu has visto trabajar con los imanes ha realizado sus experiencias, hubiera podido ir más lejos todavía en este sentido; yo se lo he sugerido, pero ya tenía bastante... Y entonces se detuvo, es normal. ¿Para qué forzarlo?

—*¿Ellos prevén con mucha antelación su paso a los talleres, o bien están determinados en función del interés del momento?*

—Depende: existen las dos actitudes. Aquel que quería hacer flotar un barco,¹ quiere hacer diapositivas; esto hace tiempo que me lo ha dicho. Pero antes quiere conseguir que su barco flote.

Hoy, como había agotado su material sin haber logrado con éxito su experiencia, se ha interesado por los astiles de la balanza; así pues, por un tiempo se va a dirigir en esta dirección. Pero yo sé que recomenzará la experiencia del barco² y que hará sus diapositivas, pues está empeñado en ello

Los pasos de los niños

—*¿Cuáles son los pasos que llevan a los niños a investigar con las cajas de trabajo, con las fichas en las experiencias...?*

—*¿Cómo se produce?* Pues bien, de diferentes maneras. Para empezar están las preguntas de los críos: por ejemplo, ¿por qué un trozo pequeño de hierro se va al fondo en el agua, mientras que un gran barco de hierro flota? He aquí un problema del que discutimos ayer: algunos piensan que lo importante es la forma y no el peso. Vamos a imaginar ideas para experimentar y los que las quieran realizar las harán y nos tendrán al corriente de sus observaciones...

A veces, los pasos no son en línea recta: por ejemplo, tuvimos una discusión sobre el servicio militar en la cual, entre otras cosas, se habló de los riesgos de guerra que el papa evocó en su discurso de Navidad... Y en ese momento fue cuando un chico planteó la pregunta: «¿Es cierto que hubo

1. Realizaba la experiencia propuesta por la ficha 016 del Fichero de trabajo cooperativo * (F.T.C.).

2. La realizó de nuevo y con éxito al día siguiente de nuestra discusión.

una guerra que duró cien años?» Esto te explica que hoy dos chicas prepararán una exposición sobre este tema.

Algunos trabajos también están motivados por la correspondencia. Estuvimos buscando lo que podríamos hacer para presentar Echirolles a los compañeros de correspondencia. Por esta razón hoy un alumno estaba trabajando sobre el gráfico de la población, otro sobre el mapa de Isère, sobre el escudo de nuestra ciudad.

También están las cajas de trabajo de las que he hablado y que yo propongo sin ficha: éstas, de por sí, son incitantes. El chico tantea, yo intervengo; discutimos todos juntos y el chico arranca de nuevo. A veces toda la clase se detiene cinco minutos para intentar ayudar a alguien atascado, para darle ideas.

—*Si volvemos a lo que tu decías sobre la flotación, después de las preguntas, ha habido una etapa de formulación de hipótesis, por ejemplo: «No es una cuestión de peso, es un problema de forma.» Entonces haréis experiencias con cuerpos del mismo peso y de diferentes formas.*

—Sí, y veremos lo que esto nos da. En función de los resultados de las experiencias se darán indudablemente otras hipótesis que se intentará verificar. Al cabo de un cierto tiempo, se llegará a algo... Y yo creo que aquí está el ideal para el avance científico (28): se da una reflexión, después una experimentación, a partir de la cual se establece una nueva hipótesis, una nueva experimentación, etc. Modificamos las condiciones de la experiencia. ¡A los chicos les encanta hacer esto! Cuando tenemos un resultado o un problema, siempre hay alguien para proponer una idea o una explicación que se intenta poner en práctica con los medios de a bordo. Un año, pensaban que la flotación dependía de la masa de agua del recipiente. Esto planteó problemas, pero nos las arreglamos para llevar a cabo el experimento ¡taponando los lavabos!

—*Después de estas experiencias siempre te remites a la clase (29). Hoy, por ejemplo, has tenido una hora completa de trabajo, pues la puesta en marcha y ordenación se hacen muy rápidamente. Y la última media hora se ha dedicado al balance: ¿quién ha terminado sus investigaciones? ¿qué conclusiones se han sacado?*

—Sí, siempre intento que el que haya logrado alguna cosa dé cuenta de ello a todos.

Después examinamos las conclusiones, los problemas que se plantean.

Por ejemplo, hoy el alumnos que trabaja sobre las lentes necesitaba que le «echaran una mano» para ir más lejos, ya que sólo daba vueltas un poco sobre sí mismo. Es también en este momento cuando los que ya han acabado prevén su próximo trabajo.

—*¿Sucede que, en el momento de compartir con los demás lo hecho, un alumno diga: «Yo he hecho esta experiencia, he tenido tal resultado», y que otros propongan entonces volver de nuevo sobre ello, nuevas pistas?*

—Sí. Esto sucede e incluso con frecuencia. Ellos le dicen, por ejemplo: «¿Si hubieses cambiado tal elemento, es posible que el resultado hubiera sido diferente?»

Hemos tenido ocasión de hacer electrólisis. Hubo uno que dijo: «¿Y si hubieses puesto plomo como electrodo?...»

Este género de pregunta se da a menudo en experiencias con lentes, espejos, agua o en experimentos de química.

—*¿Y entonces?*

—Entonces verificamos, hacemos nuevas experiencias, empezamos de nuevo. Este momento de compartir con los demás me parece esencial; algunos días es un poco difícil, pues ya tienen bastante, es al acabar las clases. Pero esto es muy importante, pues a menudo permite ir mucho más lejos.

—*¿Debe suceder, en ciertos casos, que los chicos lleguen a un punto en que no avancen más, toda vez que tú sabes que pueden hacerlo, que existen prolongaciones posibles a esta investigación? ¿Qué haces entonces (30)?*

—Si yo tengo alguna idea, intento sugerirles una modificación a su experiencia, proponerles una idea suplementaria, hacerles aparecer analogías. Con las lentes, esta tarde, le he sugerido al que estaba haciendo la experiencia: «Si no mueves la fuente de luz (la vela) y si desplazas la pantalla sobre la que recibes tu imagen, ¿a partir de qué momento la imagen se verá nítida y hasta cuando? Puedes tomar medidas». También le he dicho: «Tus lentes son diferentes. Intenta reemplazar una grande por una pequeña y mira lo que pasa.»

—*Antes de que tú intervinieras, no estaba muy a gusto. ¿Posiblemente, por esta razón tu parte ha sido mayor?*

—Sí, es un chico que necesita que estén con él. No me gustaba que estuviese solo, pero nadie más quiso trabajar con lentes.

—*Al principio, parecía preocupado sobre todo por hacer que apareciese la vela. Los que trabajaban a su lado le decían:*

«no se ve nítido» o «tu vela está al revés». Y a él esto no le planteaba problemas.

—Sin embargo, él no me ha dicho que recibía la imagen de la vela al revés en la pantalla.

—¿Y esto cómo se explica?

—Posiblemente todavía no ha tenido tiempo suficiente para impregnarse de su experimento, es posible que el fenómeno no se le aparezca todavía con bastante claridad...

—¿Cómo forman los alumnos los circuitos eléctricos?

—La caja «electricidad» contiene hilos, alicates con hilo soldado, bombillas, pilas. Sin ayuda alguna, el niño intenta unir hilos y bombillas. Tantea largo rato antes de que la bombilla se encienda. Cuando lo ha logrado con muchas bombillas, realiza otras experiencias interesantes de las que informa al final de la sesión.

—¿Los chicos llegan en seguida al esquema?

—Cuando hacen circuitos más complicados con conmutadores, con varios hilos, la cosa se lía. Para representarlo se intenta esquematizar en común los dibujos para aclararlos.

—¿Pasan de buen grado del trabajo concreto a la esquematización?

—Sí. En sus casas a veces ven esquemas en sus aparatos eléctricos y esto les interesa.

Una caja de trabajo que todavía no he puesto en marcha es la caja de «electrónica». Tengo el material, pero pienso que antes tienen que saber manipular bien y ser bastante hábiles para que este trabajo sea viable.

—¿Los alumnos descubren las leyes?

—En electricidad, yo no creo que sea posible descubrirlas con los circuitos. Las cajas están hechas para la esquematización de un circuito lógico, mientras que al descubrimiento de la electricidad se llega por otros caminos. Es más bien mediante la utilización de fichas más orientativas como se descubrirán, por ejemplo, los efectos magnéticos, caloríficos de la corriente eléctrica.

En cambio, con la pila, los chicos se han planteado la pregunta: «¿Qué es lo que hay en una pila? ¿Cómo funciona?» Entonces es posible que podamos pasar al descubrimiento de la electricidad. Por ellos mismos no llegarán a descubrir que al hacer pasar un imán por el interior de una espiral se produce una corriente eléctrica. Vamos a intentar construir un detector de corriente utilizando una ficha que existe. Y ya veremos...

—¿El esquema les permite un retorno? ¿O bien su fin está simplemente en la comunicación de la experiencia?

—Yo creo que el esquema sirve solamente para la simplificación. Les permite enviar una especie de adivinanzas a sus compañeros de correspondencia (31). Este intercambio tiene gran interés y es importante.

A propósito de las fichas

—Me gustaría que precisaras un poco tu punto de vista sobre las fichas... Decías que tú preferías dar la caja sin ficha; ¿tú crees que esto es mejor?

—Sí, ya que la caja sola permite el verdadero tanteo. Con la ficha (32), según mi opinión, se cae un poco en el mismo defecto que con las cajas pedagógicas, el chico está guiado de tal modo que no se plantea preguntas o se las plantea menos. Se le dice «haz esto» y él lo hace sin intentar modificar lo que sea, sin intentar imaginar. Yo me refiero a mi clase de ciudad: están tan poco acostumbrados a experimentar, más bien a estar dirigidos, que automáticamente si les propongo una ficha se contentan con seguirla.

De hecho, lo que tú lamentas es que el trabajo esté un poco ya masticado con anterioridad y que la ficha no deje demasiado sitio para el descubrimiento (33).

—Sí, pero también es cierto que las fichas pueden ayudar a aliviar al maestro cuando hay muchas preguntas, muchas pistas exploradas o, por el contrario, pueden abrir nuevos horizontes cuando ya no hay ideas.

—¿Puede ser que también sean interesantes, pues permiten el éxito y por tanto la valoración?

—No siempre: la prueba es el crío que ha fracasado en su experiencia del barco de vapor.

—Sí, pero por una cuestión de instrumentos, de insuficiente material o material poco resistente.

—¡De acuerdo! pero de todos modos, si la cosa no funciona, el chico no tiene la sensación de éxito... Entonces, hace falta que la cosa funcione.

—¿Quiere esto decir que no utilizáis las fichas? y sin embargo, tú tienes el conjunto del F.T.C. en tu clase...

—¡Sí, las utilizamos! Cuando hemos agotado nuestras ideas, nos volvemos hacia el fichero; vemos si podemos ir más lejos.

—Las fichas sirven entonces para superarse.

—Exactamente. Verificamos con el fichero si lo hemos encontrado todo, si existen otras experiencias por hacer. A menudo aparecen pistas suplementarias que así se abren.

La parte del maestro

—A partir de lo que nos acabas de decir, ya podemos delimitar lo que se llama la parte del maestro: aportar los instrumentos, los elementos que permitirán la experimentación... Dar el pequeño empujón que permitirá ir más lejos, aportando tú ya sea un nuevo elemento a nivel de instrumentos, ya sea sugiriendo un camino (cuando tú dices a los que trabajan sobre las fuerzas y los astiles de la balanza «¿qué es lo que pasa si suspendemos uno de los pesos hacia el centro?»).

En definitiva, desempeñas un papel «provocador»: tú haces que ellos se interroguen, que se planteen preguntas. También desempeñas un papel «técnico»: ¿Cómo hacer para que la maqueta esté de pie? Ahí has dado con el asunto... Habrán todavía otros aspectos. ¿Cómo ves tu papel a desempeñar en este tipo de investigación?

—Es un papel importante de preparación y de infundir ánimos.

—Pero también una exigencia. Tú les empujas continuamente a que se superen. Por ejemplo, la maqueta no estaba pintada por los dos lados, o de una manera un poco chapucera. Entonces tú has puesto el acento en lo que podía estar mejor acabado, sobre una determinada perfección en el trabajo.

Yo creo que habría que ser claro a este respecto: a veces se oye decir: «Esta pedagogía es el reino del abandono, los alumnos hacen todo lo que quieren, es un follón», etc. (35).

Y esta tarde yo te he visto en tres o cuatro ocasiones como has intervenido para incitar a los niños a que vayan más lejos, a que se superen. Éste era el caso del que trabajaba en el desmontaje de la pila, al que tú has dicho: «Bien, has quitado el cartón, ¿has visto lo que había? ¿Y después?... ¿Qué es lo que hay debajo de «esto negro»? Esto también se ha dado en los casos de los pesos y las palancas, de la vela y las lentes, etc.

—Sí, yo creo que es ésta la parte del maestro. Hay un material sobre el que yo he reflexionado un poco: yo sé que se puede hacer con él, adónde nos puede llevar esto, llevar

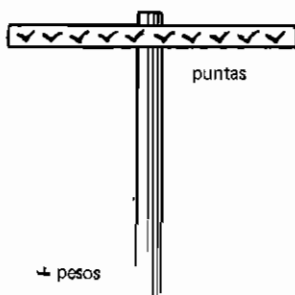
a los niños. Y, dejándoles tantear y respetando este tanteo, finalmente, yo sé que mi opinión les permitirá ir más lejos. y entonces la doy. Mi parte del maestro es eso. Mi preparación de la clase es eso: imaginar lo que yo podría poner en marcha para que se profundizara en los pasos dados. Mi parte del maestro podría ser, por ejemplo, en electricidad, dar un hilo suplementario diciendo: «Si lo añades ¿qué es lo que pasará?»

—Al nivel de la formulación de los resultados de las experiencias ¿cómo van las cosas? En el caso de los imanes,

ALGUNAS INSTANTANEAS SOBRE LA PARTE DEL MAESTRO

1. El constructor de la maqueta: "Por favor, para clavar mi maqueta para que se mantenga derecha ¿cómo lo puedo hacer?"
2. Los que trabajan con los astiles de la balanza

El instrumento:



+ pesos

- 1 Kg.
- 500 gr.
- 3 x 100 gr.
- 1 x 200 gr.
- 2 x 50 gr.

+ caja de pesos
marcados

Primer tiempo :

Los alumnos cuelgan siempre sus pesos en los extremos de los axiles :

- ¿para qué sirven todas esas puntas?
- para colgar los pesos
- Entonces ¿por que ponerlos siempre en los extremos?

Segundo tiempo :

Los alumnos cuelgan los pesos en lugares simétricos en relación al eje :

- ¿Y si pusieras un peso en el medio de un axil y otro en el extremo del otro axil?
- ¡Esto cuelga, señor!
- Podríamos intentar que resultara equilibrado

3. Axiles - electricidad: El niño escribe sus observaciones. "Y si hicieras un croquis ¿no crees que sería más claro y más fácil para ti?"

la formulación de las conclusiones tenía relativamente poca importancia. En el caso de las palancas, esto va a ser más difícil. En este momento, los niños están muy cerca de encontrar la formulación (tipo $F \cdot l = F' \cdot l'$)... ¿pero cómo llegarán a ella?

—Creo que todavía tengo que dejarles tantear, que se muevan solos todavía un poco. De momento no parecen desanimados. A lo mejor mañana, en el curso de la relación de los hechos, alguien dirá: «Por qué no miden las distancias para saber si no hay una relación masa-distancia?» Si nadie lo dice, seré yo el que sugiera nuevamente que miren de un poco más cerca.

—Para el control de lo escrito sobre este tipo de investigaciones ¿qué fórmula has adoptado tú?

—Yo no realizo un control del tipo de cuaderno mensual. Pido simplemente algunos croquis al final de la experiencia, que se incluyen en un cuaderno llamado «de alerta». De vez en cuando también tenemos sesiones colectivas (estudio y naturalización de los animales de los que ellos han hablado) que culminan en la redacción de informe hecho en común, y a veces de una página de la revista.

Tener a los alumnos dos años...

—En general, tú tienes a los alumnos sólo un año. ¿Este hecho no te pone problemas al nivel de la adquisición de esta técnica de trabajo para los alumnos?

—Lo que yo quisiera es poder conservar los alumnos dos años, pero esto no es posible. Este año ha habido un C.M.1-C.M.2 y yo he dejado en el C.M.2 a los alumnos del año anterior que tenían dificultades.

—¿Has notado un cambio en su actitud en relación al año pasado?

—¡Todavía no salgo de mi asombro! Este año son autónomos, puedo tener un 100 % de confianza en ellos. Me hacen un trabajo cuidado, preciso, impecable.

—¿Ayudan a los demás en la organización de su trabajo?

—¡Sí! ¡Y es divertido! Algunos se han convertido en «especialistas» en determinadas técnicas.

Los otros saben que pueden dirigirse a ellos si lo necesitan: por ejemplo, Paul es el especialista del linóleo. Los tenemos en ortografía, en mates, en «clavado»...

Por otro lado, yo, más que ayudar personalmente, les en-

vío a los que lo necesitan. Ello disminuye así la tensión, la agresividad en la clase.

De la necesidad de la investigación en ciencias en la escuela elemental

—*En tu clase hay momentos en que se investiga en ciencias. Y yo tengo la impresión, escuchando lo que dicen los colegas o los padres de los alumnos, que cada vez se hace menos ciencias en la escuela primaria (y se exceptúa, claro está, las actividades habituales del tipo de «la vendimia», «la nuez», etc.) e indudablemente muy poca investigación.*

—Sí, estoy de acuerdo.

—*¿Cómo explicas tú este fenómeno? Y tú, ¿cómo te las arreglas para estar al día (38), pues a menudo se oye decir: «En ciencias me faltan bases para ayudar a los niños en las búsquedas, a ir más lejos.»*

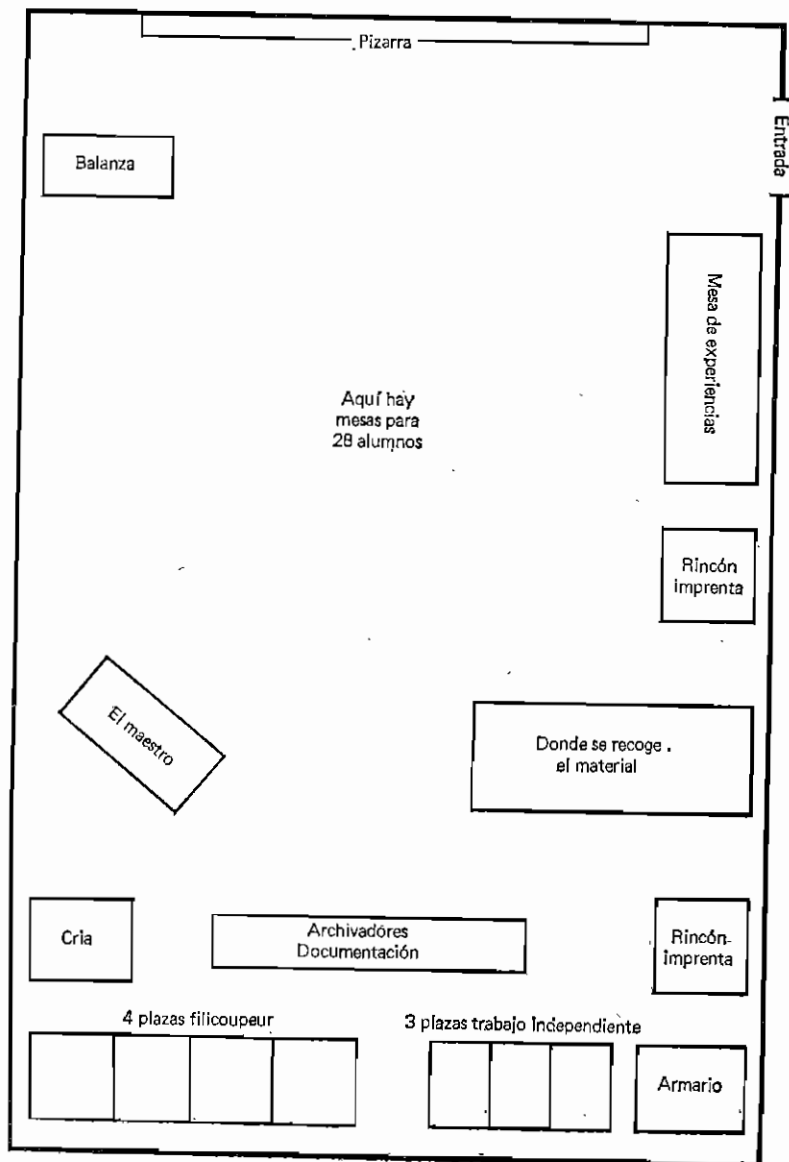
—No sé explicar esta falta de pasión de muchos maestros por las ciencias, más aún cuando estas cosas les interesan a los críos, que existe una motivación muy fuerte... Yo he tenido la suerte de conocer compañeros que trabajan en este campo, de poder discutir con ellos. Para estar al día utilizo libros, libros de física del segundo ciclo, por ejemplo; la semana pasada compré un libro sobre experimentos de electrónica. Lo que lamento es que en el grupo departamental no nos podamos encontrar más a menudo para intercambiar más ideas en ese campo. Lo que haría falta también es tener la posibilidad de ver a los otros cómo «funcionan» con sus alumnos. Ya que, para empezar, solo no tienes todas las ideas; y además, no siempre sabes explorar una pista abierta por los críos: el tiempo de recapitular, de prever la cuestión, y la ocasión ha pasado, la motivación se ha debilitado.

Si sobre este punto pudiéramos trabajar en grupo, cada uno iría más lejos en clase. Y además, habría una especie de puesta al día: cuando se conocen perfectamente todos los sepa en tal o cual dominio.

Se podría también poner a punto una serie de fichas para el uso de los maestros, indicando, a propósito de tal pregunta o de tal tipo de material, los elementos de base que le permitirían dejar la labor de tanteo a los niños y de ayudarles en este tanteo.

Yo soy muy consciente del peligro de estas «fichas de pues al día»: cuando se conocen perfectamente todos los

puntos de una cuestión, se corre el riesgo de no dejar ya la labor de tanteo a los niños... Pues este tanteo es fundamental, según mi opinión, en ciencias... ¡Sólo que es todavía más grave no hacer nada!



Los tabús en los instrumentos

por Maryse y Jacky VARENNE
(reportaje de R. U.)

En nuestro argot de la «escuela moderna» utilizamos generalmente la palabra «instrumentos» (*outils*) en un sentido muy amplio: todo aquello que permite al niño crear un producto. En este sentido, ocupan su lugar, tanto los ficheros autocorrectivos como el *filicoupeur*.

Entre estos instrumentos, hay algunos que son copias de los que ya existían en el comercio. Otros corresponden a una creación colectiva, en todo caso, a una puesta a punto colectiva. Muchos se han inventado para responder a exigencias escolares: el aprendizaje de mates, de ciencias, de la ortografía. Más raros son los que deben su aparición a una observación de las actividades libres, espontáneas de los niños, como es el caso que veremos, en el que se describe la génesis de la serie «100 experiencias fundamentales del F.T.C.*».

Maryse VARENNE. — Hace tres años, durante un *stage* de matemáticas, estábamos discutiendo de las actividades «salvajes» de los niños, es decir, de las ocupaciones que se hacían fuera de nuestro control, que nosotros no teníamos en cuenta, que no estaban ni socializadas, ni explotadas.

Yo explicaba que en mi clase, ese año, los críos habían fabricado con un viejo atril o algo parecido un plano inclinado y, durante meses, jugaron con él. Hacían rodar todo lo que rodara: plumas, cajas y miraban. No decían nada. Yo tenía la impresión de que no perdían su tiempo, pero de todos modos no me sentía a gusto. Tuve una reacción de inseguridad: yo no estaba en condiciones de valorar el provecho real de este tanteo. En el fondo, hubiera preferido que hicieran ritmo, dibujo, cualquier otra cosa que se acerca a

una actividad escolar que yo fuera capaz de guiar y de valorar.

Y todos los compañeros exclamaron: «¡Ah! ¡También en tus clases!» Ya que, claro está, sus chicos «jugaban» también, se dedicaban a distracciones «parásitas»: les gustaba divertirse con el reflejo del sol en un espejo; con el agua del grifo, variando los tanteos. Y nos dimos cuenta que nos sería muy interesante encontrar una justificación a estas «fantasías» a menudo mal vistas por los adultos: balancearse en una silla, frotar las cerillas, amontonar la vajilla...

Entonces intervino Jean-Paul Blanc:

—¿Os dais cuenta de la riqueza de todos estos tanteos salvajes?... Por ejemplo, tu historia del atril (*quide chaut*) utilizado como plano inclinado: tu crío está tanteando en un campo de los móviles, del equilibrio, de las trayectorias, de los pesos, de las fuerzas, del centro de gravedad, del polígono de sustentación...

¿Sólo eso? Jean-Paul tiene sentido del humor... ¡pero no hay para tanto!

Rápidamente instalamos un plano inclinado, y yo repetí los gestos que había visto hacer a mis críos, y en cada ocasión Jean-Paul precisaba lo que yo empíricamente había experimentado... ¡Esto nos parecía de una riqueza extrema!

Anotar lo que nosotros prohibíamos

Después nos pusimos a anotar las experiencias que teníamos tendencia a prohibir a los niños porque las encontramos demasiado pueriles o una pérdida de tiempo. ¡Una verdadera lista de tabús! Todo lo que nosotros les prohibíamos porque «esto moja, esto hace ruido, esto molesta a los demás, con esto te puedes hacer daño, esto puede ser peligroso. Hicimos una segunda lista: la del material utilizado... Sólo nos quedaba describir e interpretar las experiencias.

Teníamos una treintena de ideas de fichas, y éste fue nuestro trabajo de todo el *stage*, nosotras cinco —maestras de «pequeños»— tuvimos que redactarlas con la ayuda de nuestros matemáticos que nos explicaban las nociones de matemáticas o de física abordadas.

Jacky VARENNE. — Apenas las fichas estuvieron redactadas, las comunicamos a los compañeros. Se produjo la misma sorpresa y el mismo entusiasmo:

—Es cierto que hay un montón de cosas que tememos dejarles hacer a nuestros crios, porque tenemos la impresión de que están perdiendo el tiempo. Si hacen vibrar un doble decímetro apoyándolo en el borde de la mesa, consideramos que sería mejor que hicieran otra cosa, una actividad que nosotros hubiéramos preparado y de la que nosotros viéramos el objetivo. Llevamos este fichero a todas nuestras reuniones para enriquecerlo. Sólo una cosa a lamentar: dudábamos proponer a los niños de maternal que hicieran fuego, lo dominaran, lo observaran, y sin embargo es éste un descubrimiento y una actividad fundamental de los hombres.

MARYSE. — Teníamos unas treinta fichas, pero nos dábamos cuenta perfectamente de que no habíamos anotado todas las pistas interesantes. ¡Podíamos haber encontrado fácilmente un centenar! Y además, cien fichas, para editarlas, estaba bien. Entonces fue necesario ampliar el pequeño equipo inicial y hacer una llamada a las colaboraciones diseminadas a un nivel nacional. Y aquí es donde la ayuda de la C.E.L. fue capital: las treinta primeras fichas fueron fotocopiadas en cincuenta ejemplares y se enviaron a colegas de diferentes departamentos. La correspondencia que siguió a esta distribución llena actualmente varias maletas: ¡un verdadero monumento cooperativo!

JACKY. — Gracias a esta correspondencia, en primer lugar, nos dimos cuenta de que lo que nosotros proponíamos ya estaba «en el aire»; que nuestro proyecto respondía a reflexiones y tanteos que se daba en el seno de nuestro movimiento.

Seguidamente, las críticas nos llevaron a eliminar un cierto número de fichas de aspecto demasiado escolar, en particular aquéllas en las que los niños utilizaban sólo lápiz y papel para hacer trazados, por ejemplo.

Finalmente, la presentación de las fichas se hizo más clara, más rigurosa. En la cara de la ficha estaba la foto que muestra la situación y que constituye para el niño de maternal la lectura-iniciación, a su nivel. Tuvimos que modificar muchas, a petición de los propios niños que declaraban no ver lo que se les quería enseñar. En el dorso de la ficha, las maestras deseaban encontrar indicaciones pedagógicas precisas: otras actividades posibles en prolongación al tanteo, los materiales de sustitución susceptibles de reanudar

el interés, los peligros y las precauciones a tomar, los campos abordados, las referencias a fichas de otros ficheros...

Se envió a múltiples autores una nueva tirada de fichas, también a psicólogos y matemáticos. Los primeros explicaban, por ejemplo, por qué es importante que los niños construyan cabañas, incluso si en la ciudad había que contentarse con hacerlas de una caja de cartón. La utilización de caracteres grandes para dar título a las fichas; la elección de las palabras clave tenía también su importancia para los niños que se encuentran en el umbral de la lectura.

Sometido a prueba por los niños

ROGER. — *¿Habéis contado el total de personas que han contribuido así a este trabajo cooperativo?*

JACKY. — Al menos de sesenta a setenta personas han consagrado entre diez y veinte horas, y una veintena le han dedicado entre doscientas y trescientas horas.

ROGER. — *¿Y la parte de los niños?*

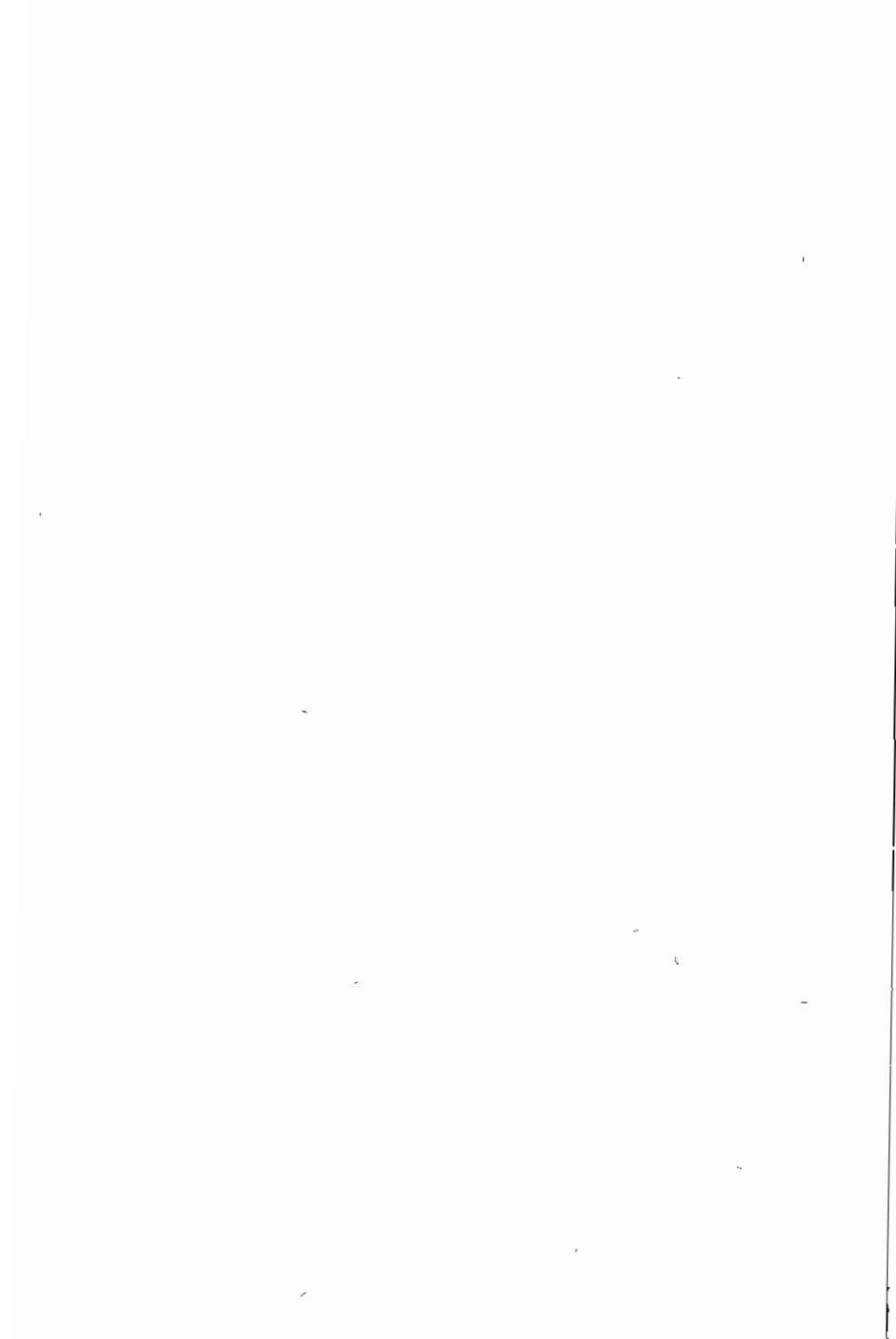
JACKY. — Se puede decir que ésta ha sido primordial, en el «primer» sentido del término, pues son sus experiencias las que forman la materia de las fichas. Pero además, nuestros alumnos nos han ayudado, por un lado, en la corrección del texto de cada ficha que debía ser revisado para que fuera bien comprensible; por otro lado, en las fotos. Por ejemplo, sobre un tema: un niño que intenta que flote un vaso en una cubeta de agua, se hicieron muchas fotos. Las enseñábamos a los niños y les pedíamos que comentaran lo que veían. Todas las fotos que no permitían una interpretación inequívoca se abandonaban.

ROGER. — *¿Y cuando dábais al maestro unas referencias como «estructura granular»?...*

JACKY. — No era posible explicitarlo todo, pero podíamos remitir a los lectores los folletos ya editados en la colección «Libros de investigaciones matemáticas».* Cuando no era posible, se suprimían las referencias.

MARYSE. — Habría que mencionar también que aquél que fabrica un instrumento se enriquece él mismo tanto como la colectividad a la cual lo destina. ¡Hemos aprendido muchas cosas en mates y en física! Nos hemos visto obligados a volver a las fuentes. Nuestra observación de los niños se ha hecho más precisa y más profunda, ya que nos empeñamos en conocer sus reacciones y en obtener su participación.

4. ¿Hay que renunciar a la pedagogía
Freinet en la escuela de ciudad?



En la región parisina

por Emilienne y Lucien REUGE
(reportaje de R. U.)

La presencia del movimiento Freinet en la región parisina es insignificante si nos atenemos a las cifras: una cincuentena de clases Freinet para los seis departamentos que ellos solos totalizan la quinta parte de la población del país.

Nuestros compañeros Lucien y Emilienne Reuge, directores de dos grupos gemelos en Choisy-le-Roi, en el Val-de-Marne, durante toda su vida han intentado dar cuerpo a una escuela Freinet de ciudad que fuera semejante a las del campo. Se han desgastado en esta tarea, pero no desilusionado, ya que cada niño, cada maestro, cada padre ganado a la causa de una educación liberadora aporta su provisión de alegrías y de esperanzas a la torre de Babel que es toda escuela de una gran ciudad.

ROGER. — *Cuando un camarada del I.C.E.M. llega a director, desea realizar en su escuela un poco lo que había hecho en su clase, aunque previamente sepa que no todos los colegas de esta escuela están dispuestos favorablemente hacia la pedagogía Freinet y ni siquiera preparados psicológicamente para cambiar de pedagogía. Durante años te has tenido que dedicar, entonces, a un trabajo de formación (40) y de animación en tu escuela, antes incluso de que se pudiera hablar de formación interna y de animación. ¿Nos podrías hablar de tu experiencia a este respecto?*

LUCIEN. — En un principio, uno no puede basarse en el voluntariado. Algunos colegas querían experimentar algunas de las técnicas que me veían poner en práctica en mis clases. Pero esto nunca iba demasiado lejos y he podido cons-

tatar, por experiencia, que cuando yo dejaba una escuela la cosa se paraba. Después de que me iba, los maestros volvían a la enseñanza general tradicional.

El año 68 y la formación continua improvisada

Tuvimos un período realmente privilegiado: fue el período del 68. En ese año se notó una especie de necesidad de renovación, de poner en cuestión las cosas, fue un poco como lo que explica Freinet del período que siguió a la guerra del 14-18. Había una efervescencia. Durante las huelgas, pensamos —nosotros que habíamos hecho muchos *stages*— que podíamos organizarnos como si hiciéramos uno. En la escuela disponíamos de tres salas: una sala de reuniones, de trabajo; una sala que nos servía de comedor; otra que la utilizábamos como cocina. Todo ello nos permitía que, fuera de las reuniones sindicales de la subsección, nos reuniésemos para hablar de pedagogía. En esta época ya habíamos hecho algunos progresos, y más aún porque justo después de la huelga decidimos dejar marchar a los niños que podían irse con sus padres el sábado por la tarde. Como los maestros no tenían el sábado por la tarde libre se veían obligados a quedarse; organizamos una guardería para los niños restantes, lo cual convertía a veintisiete clases en cerca de tres clases efectivas que hacíamos por turnos, y para los otros maestros se organizó una media jornada de la manera siguiente: primero íbamos a una clase con los niños para asistir a la puesta en práctica de una técnica: exposición, texto libre, investigación, etc. Después, en la misma clase, discutíamos hasta la hora habitual del recreo. Seguidamente, íbamos a la sala de profesores para la pausa-café y discutíamos sobre alguna cuestión de pedagogía planteada por alguien. Lo cual dió como resultado que al acabar el curso tuvimos la impresión de haber avanzado, porque los maestros habían visto con sus propios ojos los ejemplos vivos y sobre los cuales reflexionábamos.

ROGER. — *Lo que me chocó en esa época, cuando vine a la escuela es que casi se formó una comunidad de vida. Durante los acontecimientos del año 68, algunos colegas no tenían dinero, otros no sabían a donde ir a comer; y vosotros organizasteis una vida comunitaria.*

LUCIEN. — Sí, algunos de nosotros incluso viajaron bas-

tante lejos de París para traer lechugas, patatas, y uno de nuestros compañeros se encargó de la cocina: llevó a cabo sobre nosotros un tanteo experimental: estuvimos comiendo nueces durante tres días, ya que al principio no supo valorar la cantidad en función de las raciones, pero esta vida en comunidad creó un clima que acercó mucho a directores y adjuntos. Es realmente en ese momento en que se produjo un cambio de clima en la escuela entre el personal. Fue un aliciente muy eficaz para la renovación pedagógica; hasta tal punto que, después, escribí dos artículos en «L'Éducateur»* y se pudo comprobar que hubo más del 50 % de colegas que practicaron más o menos la pedagogía Freinet durante este período. De los veintisiete maestros que éramos entonces, sólo quedan cuatro debido a los cambios, y de estos cuatro sólo uno trabaja en relación con el grupo departamental I.C.E.M.*, y dos nunca han practicado la pedagogía Freinet.

ROGER. — *¿Esto significa que en una escuela, antes de hablar de pedagogía, es necesario crear un cierto clima de relaciones? ¿Cómo lo hacéis para poderlo instaurar? (41).*

LUCIEN. — Ya antes del 68, desde el principio estuvimos buscando cómo crearlo, instalando una sala de profesores relativamente confortable: tenemos un sistema de calefacción suplementario, un hornillo eléctrico para hacer café o té y, durante los recreos o las reuniones de la tarde, siempre hay un momento para hacer una pausa —café o de discutir un poco. Pero, de todos modos, el tiempo es relativamente corto, y no siempre podemos participar porque hay que asegurar una vigilancia general. Por todo eso las condiciones del 68 nunca las hemos vuelto a encontrar. ¡Pues eran las condiciones ideales!

Después de la desmovilización

En la actualidad, algunos enseñantes que llegan a las ocho y media de la mañana y se van a las cuatro y media de la tarde tienen la idea de que no hay que pedirles más. Hay que decir que en la región de París nos encontramos en unas condiciones bastante difíciles, tenemos maestros jóvenes cargados de familia, que hacen todos los comedores, todos los estudios, que están por tanto aquí desde las ocho y media de la mañana hasta las cuatro y media de la tarde; el miérc-

les, garantizan el funcionamiento del centro de recreo, dan clases particulares para llegar a fin de mes. Pedir a esta gente que ocupen su día libre, que se queden por la tarde para perfeccionarse es bastante difícil.

MIMI. — No obstante, para aquellos que lo deseen, aún organizamos encuentros de trabajo. En 1969 continuamos haciendo reuniones el sábado por la tarde, a pesar de que ya no se trabajase esa tarde. Poco a poco nos fuimos dando cuenta de que era más bien una molestia. Entonces preguntamos la opinión de los maestros y trasladamos nuestras reuniones a la noche, dos veces por semana, para hacer las tres horas. Al cabo de dos años, algunos han dicho: «Dos veces por semana es demasiado.» Y por eso ahora hacemos la sesión del lunes, desde las cuatro y media hasta las seis de la tarde, a excepción de los colegas que tienen estudio; sólo vienen las personas que quieren, y otros, que forman parte del grupo departamental, pueden venir a trabajar con nosotros, a pesar de que seamos una veintena.

LUCIEN. — Más o menos la mitad de la escuela y la otra mitad del exterior.

MIMI. — Casi siempre los mismos. También hacemos reuniones en las clases con los niños y, asimismo, trabajamos por nuestra cuenta. Hemos establecido un *planning* de trabajo según lo que piden los maestros.

Los visitantes y la vida de la escuela

ROGER. — *¿Las visitas de los colegas en las horas de clase les llegan a dar la impresión de que forman un grupo? ¿De que están unidos?*

LUCIEN. — A menudo las maestras están molestas por estas visitas que entorpecen su trabajo, por su frecuencia. Es también un elemento perturbador, sobre todo en las clases de los pequeños.

ROGER. — *¿Os ha sucedido que alguna vez estas visitas sean activas, es decir, que las personas trabajen con los niños?*

LUCIEN. — Esto depende: en las grandes clases, hacemos un cuarto de jornada, es decir hasta el recreo; limitamos los grupos de seis o siete personas.

MIMI. — Algunos han venido como observadores a lo largo de todo el año, han hecho un trabajo continuado. Pienso

en los Díaz, de Portugal, que han seguido una clase de C.P.; en Ismael, un estudiante de las Comores, que ha trabajado mucho con los C.M.2.

LUCIEN. — Hay que distinguir: algunos vienen una sola vez, pasan una media jornada. Después hay una discusión. Y no es en medio día como uno se puede dar cuenta de lo que se hace en una clase. Por otra parte, hay gente que viene para un período mucho más largo. Actualmente, tenemos a un profesor de mates de un *lycée* de París que prepara una tesis de psicopedagogía. Sigue una clase. Viene una vez por semana, y más tarde vendrá dos veces. Estos tienen una impresión muy distinta a los que vienen de paso.

MIMI. — Hay personas que pasan y que en seguida nos piden si pueden venir a trabajar con nosotros.

Con los padres

ROGER. — *¿En qué medida los padres (42) ayudan a la escuela en la formación de un grupo, de un equipo pedagógico? (43).*

MIMI. — Tenemos reuniones con los padres que organizamos de acuerdo con los maestros. En su gran mayoría están contentos; siempre hay padres que no comprenden, y ahora estamos llegando a una situación en que son los otros padres los que les responden. En la última reunión, presentamos la gramática tal como nosotros la practicamos actualmente: los padres estaban satisfechos. Nos pidieron que les habláramos de las actividades de alerta para la próxima reunión y de las matemáticas modernas. Queremos enseñarles lo que se puede hacer en estos campos a partir de la vida de los niños.

LUCIEN. — Estas reuniones de padres han adquirido mayor amplitud a partir del 68. Primeramente hacíamos una parte común, y seguidamente los padres subían a las clases para hablar más en particular del trabajo de su hijo. Esta parte común intentábamos aprovecharla para los maestros que no vienen a nuestras reuniones de trabajo, lo cual les permitía asistir a lo que hacíamos para transformar la pedagogía. Algunos tomaban una actitud tal que se notaba que había una reticencia por su parte. Incluso ha sucedido que algunos se presentaran más de una hora tarde a la reunión, con el fin de llegar sólo en el momento en que recibían a los padres

en su clase. Sin embargo, teníamos la impresión de que era interesante para los padres.

Ya desde 1958, Emilienne hacía reuniones de padres en la clase. Los otros colegas de la escuela en la que ella era mi adjunta en aquel tiempo aceptaron también recibir a los padres en sus clases. Cuando ella, a su vez, llegó a directora instauró en su escuela la práctica de las reuniones de padres.

Debido a mi próxima jubilación, al final de este curso escolar, se ha producido una cierta separación entre nuestras dos escuelas. En la escuela de Emilienne están de acuerdo en continuar de la misma manera. Y en la mía se desea limitar las reuniones a una por trimestre. Se siente una voluntad de disminuir las conversaciones de pedagogía con los padres. Yo creo que lo que pasa, entre otras cosas, es que algunos profesores han destacado más a los ojos de los padres. Y hay que animar a algunos maestros sin zaherir a los otros.

ROGER. — *He constatado también que en los padres se ha producido una maduración pedagógica muy importante, pero que ellos no se dan cuenta de las dificultades de mutación en el maestro. Ellos creen que a partir del momento en que una técnica posee un interés evidente, el maestro la debería poner en práctica; y no ven las inhibiciones que experimenta el maestro en cambiar de método de pedagogía, de comportamiento. ¡Los padres no deben dictar su ley al maestro pensando en su propio hijo e imaginando que el cambio es fácil!*

MIMI. — Aquí estamos en un barrio en que muchos padres tienen ellos mismos muchos problemas.

La pedagogía Freinet no es espontaneísta

ROGER. — *Lo que les da miedo a los padres en la pedagogía Freinet es que ellos piensan que la pedagogía Freinet es una pedagogía sin progresión ni control. ¿Tú te has confeccionado una escala de progresión, has inculcado a los niños unos hábitos: un plan de trabajo (44), tanto a nivel de los alumnos como al de los profesores? ¿Tú mismo cómo has organizado tu clase?*

LUCIEN. — El año pasado me enteré, a la víspera del comienzo de las clases, que se me había suprimido la exención de dar clases, que tenía que empezar la clase al día siguiente.

Llegué, pues, al otro día sin haber podido preparar algo mínimamente (45). Les dejé hablar a los niños sobre lo que habían hecho durante las vacaciones y después les dije: —*Son las nueve, vamos a pasar a otra cosa ¿qué es lo que queréis hacer?* Ellos me contestaron: —*Quisiéramos hacer dictados, conjugaciones, problemas, ciencias, geografía, historia...* ¡Nada que realmente fuera pedagogía Freinet! Querían empezar por un dictado. Y yo les dije: —*Bueno, haremos un dictado.* Le dije a un niño que nos dictara la historia que nos había explicado y que nos había interesado. Y él me dijo: —*No la he escrito. Vas a reflexionar y nos dirás las frases a medida que te vayan saliendo para dictarlas a tus compañeros.* Este fue el primer dictado. Partiendo de esto, hicimos un ejercicio de gramática, y después ejercicios de cálculo, etc. Y así fue como empezamos. Después, poco a poco, conseguimos introducir algunas técnicas nuevas, y a partir del día en que tuvieron compañeros de correspondencia esto orientó su trabajo. Yo quería llegar a que ellos mismos organizaran su trabajo. Esto no fue fácil y resultó largo. Todos los sábados por la mañana un niño traía el plan de trabajo de la semana pasada: simplemente un cuadro cuadrulado con anterioridad en una hoja de formato grande en la que marcaba los puntos fijos, o sea, la educación física y la sesión de piscina. Después de esto, tomábamos el *planning* de las exposiciones. El responsable del día preguntaba si las exposiciones estarían hechas para la fecha prevista. Después de haber marcado estos puntos fijos, cada mañana hacíamos el plan de trabajo cotidiano. Más tarde tuvieron la idea de hacer un cuadro recapitulativo que se incluyó en el plan de trabajo, lo cual permitía, cuando discutíamos el sábado por la mañana, decir: *No hemos hecho conjugaciones desde hace dos o tres semanas, tendríamos que hacerlas.* Poco a poco fueron encargándose de la organización de su trabajo. De lo que resulta que yo, a fin de cuentas, intervengo muy poco. Una niña me dijo: —*Aquí nunca hacemos deberes; en la clase de al lado, que también es una C.M.2, todos los días hacen deberes.* Yo le contesté que el reglamento prohibía hacer deberes desde 1956, pero que habían ficheros autocorrectivos * tanto en francés, como en mates y que, a fe mía, esta niña no había hecho mucho, pues tenía la posibilidad de llevarse este material a su casa, tal como lo hacían muchos de sus compañeros. Después de una discusión en una reunión, me encontré tres o cuatro que querían volver a una pedagogía tra-

dicional. Les dije que la única solución era que fueran a otra clase. Y me contestaron: —*No, aquí tenemos compañeros, nos entendemos bien con ellos, y aunque sea pedagogía Freinet preferimos hacerla con nuestros compañeros que la pedagogía tradicional sin ellos.*

ROGER. — *Aquí aparece una proyección familiar. Retransmiten los deseos de la familia. Tienes un planning general por el que los niños pueden constatar si se han dado lecciones de mates, de gramática, si se han hecho dictados y también trabajos individuales. ¿Qué hacen los niños? ¿Cómo se articulan los trabajos individuales? ¿Y las sesiones de explicaciones colectivas?* (46).

LUCIEN. — Si en un ejercicio presentado al conjunto de la clase un chico es más rápido que los demás, puede terminar el trabajo individual que él eligió libremente cuando quiera. Y determinados momentos del día se consagran a los trabajos llamados individuales y que, de hecho, no lo son. Ya que si para algunos se trata realmente de un trabajo individual, para otros es un trabajo de grupo. Y está previsto en el cuadro del plan de trabajo del día. Más aún, hay un panel con fichas móviles, y cada niño marca el trabajo individual que cuenta con hacer durante el día y en los dos días siguientes.

ROGER. — *¿Tienen ellos una idea de esto que llamamos un programa? ¿Pueden situar su nivel de adquisiciones en relación a una escala posible?*

LUCIEN. — Todavía no hemos llegado a hacer algo que sea completo, perfecto. Durante una reunión de padres, unos miembros de una asociación de padres de alumnos las tomó con nosotros, muy duramente. Nosotros enviamos a los padres un pequeño cuestionario: «Tenemos dos reuniones de padres por trimestre. ¿Qué punto quisieran que se debatiera, o que técnica quisieran que se les presente?» Uno de los padres nos contestó que la pedagogía Freinet era una pedagogía sin objetivo, que no permitía adquirir ningún conocimiento e instalaba una mala disciplina en la escuela, etc. Yo retomé esta cuestión, pero no me esperaba que se produjera una explosión como la que hubo. Tuve la impresión muy clara de que se trataba de un golpe preparado: se respondían de un lado a otro de la sala. Felizmente, algunos padres se pusieron a nuestro lado. Seguidamente, nos dijimos que en su crítica había a lo mejor algo válido: y es el hecho de que ellos no puedan darse cuenta de los progresos hechos por los niños (47). Pues, para nosotros, no eran pro-

gresos desde el punto de vista del conocimiento, sino que se trataba de progresos en el sentido del desarrollo de la personalidad del niño, de que eran más abiertos, etc. Pero esto es muy difícil de medir. Nos dijimos, en un primer tiempo: vamos a intentar establecer, para algunas disciplinas, una especie de escala. Estábamos contrariados, pues estamos en un equilibrio inestable entre estos problemas de adquisición de conocimientos y de desarrollo de la personalidad, y no sabíamos muy bien cómo establecer una escala y ponerla en marcha. De lo que resulta que, fuera de nuestras escalas de lectura, no hemos hecho gran cosa. Hemos podido constatar en muchas clases que de hecho la progresión no era la que habíamos previsto.

ROGER. — *Todos tienen las mismas dificultades en establecer las escalas, es decir, unas escalas que no obliguen al maestro a hacer adquirir artificialmente un determinado número de conocimientos, toda vez que nosotros querriamos que sea a través de actividades globales como se pueda, más tarde, constatar las adquisiciones puntuales.*

MIMI. — El niño se construye progresivamente. Pienso en las actividades de alerta (atención) y en las exposiciones. He constatado que los niños presentan exposiciones un poco parecidas. Si en el seno de la escuela hubiera un trabajo realmente en equipo, haría falta que llegáramos a poder pasar al maestro siguiente el balance de las adquisiciones hechas con el maestro anterior. Yo vería este paso no solamente desde el punto de vista colectivo, sino también desde el punto de vista individual. Haría falta poder situar al niño con sus progresos y donde él se sitúa en relación a lo que el niño de esta edad tendría que saber.

LUCIEN. — No es una cuestión de saber o de conocimiento sino que se trata de saber hacer (*savoir-faire*).

MIMI. — En lo que se refiere a la preparación de una exposición, por ejemplo, haría falta valorar las aptitudes:

- el niño ha sabido buscar los documentos por sí mismo,
- ha sabido escoger esta documentación,
- ha sabido hacer la exposición oralmente, sin leer su texto,
- ha sabido hacer un croquis...

Tendríamos que tener una escala de aptitudes (*savoir-*

faire). Si en un comienzo el niño tiene necesidad de su libro, que lo lea.

El niño que realmente sepa escoger ¡esto ya sería un progreso! ¿Pero cómo establecer esto?

A consecuencia de este ataque de algunos padres, comprendimos que efectivamente teníamos que llegar a hacer algo. La escala ha sido fruto de un trabajo colectivo. Después, algunos la han aplicado, otros no.

ROGER. — *¿De qué modo se manifiesta la colaboración entre los maestros de un mismo nivel, por ejemplo? ¿Qué hacen juntos?*

MIMI. — He constatado que, en general, se agrupaban por edades. Se da que las edades y el nivel se corresponden aproximadamente. Se enseñan sus éxitos. A veces tengo tiempo de ir a un sitio: lo aprovechamos, me invitan a que vaya a ver lo que ellos han experimentado.

LUCIEN. — En su conjunto, en el plano de la escuela, no se puede decir que exista una verdadera colaboración entre los maestros. No hay, de hecho, un verdadero equipo, con todo lo que ello comporta de confrontación y de investigación en común, fuera de las horas de clase.

MIMI. — En la medida de que nos ocupamos de ciertas clases, existe una colaboración entre los maestros de estas clases. Pero en los otros casos no. Al comenzar el curso, dijimos claramente que estamos a la disposición de cualquier maestro (tradicional) de nuestra propia escuela para ayudarlo en su trabajo. En lo que se refiere a la pedagogía Freinet, pueden recurrir a nosotros en el plan de las dos escuelas, en relación a las técnicas y en relación a los niveles. Son muy pocos los profesores tradicionales que hayan recurrido a nosotros.

La escuela se abre a la biblioteca municipal

En la ciudad, claro está, tenemos dificultades, pero también tenemos unas posibilidades que no poseen nuestros compañeros del campo.

Podemos:

— en historia, gracias a la proximidad de París, estudiar monumentos y vestigios de épocas pasadas;

— desde el punto de vista artístico, visitar exposiciones de obras conocidas o contemporáneas;

— desde el punto de vista de la expresión corporal y del ritmo, la municipalidad, desde hace varios años, pone a nuestra disposición unos animadores;

— llevar a nuestros alumnos a la biblioteca infantil, en donde los mayores aprenden a realizar investigaciones y a elegir libros. Los más pequeños van cogiéndole gusto a la lectura.

El año pasado, nuestros 4 C.P. «Freinet» se han dividido en grupos de nivel. En un marco diferente al escolar, han superado las dificultades de la clasificación. Y se formaron en grupos (fuerte, semifuerte, medio y chicos con dificultades). Por turno, cada grupo iba a la biblioteca con una institutriz y conmigo. Las institutrices se han ocupado de todos los grupos por turno y han hecho los ciclos completos. Nosotros nos adaptábamos a las posibilidades de los chicos. El grupo fuerte, muy reducido al principio, fue creciendo, mientras que el de los que tenían dificultades fue disminuyendo. Teníamos a nuestra disposición jóvenes bibliotecarias. Repartíamos a nuestros chicos en dos salas (mesas pequeñas de cuatro y pequeñas sillas), doce a quince niños aproximadamente en cada sala, con una institutriz o yo, ayudadas de una bibliotecaria. Después de una libertad completa de cinco minutos para elegir los libros, los niños se ponían a descifrar en silencio. Nosotras pasábamos a su lado para hacerlos leer. Al final de la sesión, leían en voz alta su página preferida y explicaban la historia a sus compañeros. Al marcharse de la biblioteca tenían derecho a coger a préstamo un libro de su elección. Los niños con dificultades nos leían las palabras que conocían. Al acabar la sesión, una bibliotecaria les pasaba por un episcopio una historia ilustrada. Durante este tiempo, los otros grupos trabajaban en la escuela según su nivel en textos infantiles o, en el caso de los fuertes en lectura, con libros de la biblioteca de clase.

Hemos constatado muchos progresos entre nuestros jóvenes alumnos, y una gran alegría cuando pudieron «descubrir» la posibilidad de descifrar una historia. Este año volveremos a hacer esta experiencia.

LUCIEN. — Después de veinticinco años de dirigir escuelas y de esforzarme en promover la pedagogía Freinet, a veces se me ocurre llegar a hacer un balance: mi objetivo era formar al menos un equipo que practicase la pedagogía Freinet

para llegar a que los niños pudieran realizar una escolaridad completa en la pedagogía Freinet.

Era no tener en cuenta los cambios continuos de personal en la región parisina, la marcha involuntaria de maestros sustitutos que marchaban a otras escuelas, los abandonos de algunos que han vuelto a la pedagogía tradicional. No he logrado formar este equipo duradero ideal.

¿Y a pesar de todo, hemos fracasado? En este punto preciso, sí. Sin embargo, a veces nos llegan noticias de que tal o cual compañero que había trabajado varios años con nosotros continúa en otro lugar e incluso se convierte en animador a su vez. Así pues, si hemos perdido nuestra cosecha aquí en Choisy, toda la siembra no se ha perdido...

En Portugal, más fuerte que la esperanza

En el Externado da Torre
(un reportaje de R.U.)

Una visita al Externado da Torre (Lisboa), en el que Ana María y Ligia practican las técnicas Freinet.

Mayo de 1974. Dos semanas después del golpe de estado liberador y de la disolución de la P.I.D.E., la policía política, Lisboa continúa viviendo una atmósfera de fiebre. En la calle, la gente se arranca de las manos los periódicos, en especial el primer número del *Avante*, órgano del P.C. Desfiles, concentraciones, un sinnúmero de panfletos y pasquines dan fe de una libertad recuperada. Pintadas de spray llaman a todos a la celebración del Primero de Mayo rojo o a la caza de los agentes de la P.I.D.E. escondidos. En el aire se respira una embriaguez de vacaciones. En el aire y en las escuelas, ya que ningún centro ha podido quedar ajeno del gran alboroto, y los alumnos, mucho antes que los adultos, tienen ideas precisas de los cambios que hay que promover: suprimir la picota de los exámenes, que son muchos, puntillosos, enciclopédicos (revisiones que duran ya muchos años), crear consejos de alumnos en los establecimientos, limitar la selección, adoptar la semana de cinco días...

En un barrio de las afueras de Lisboa visito a Ana María y Ligia, que han hecho funcionar durante cuatro años en forma semiclandestina una escuela Freinet. Y era semiclandestina porque cuando habían inspecciones tenían que esconder los periódicos escolares y cerrar con llave la habitación en la que están las imprentas escolares.

Es una escuela privada. En la pública los maestros están perdidos. Ana María es persona indicada para sa-

berlo: bastó con que asistiera a un festival de la juventud en el extranjero para que la expulsaran de la enseñanza oficial. Por otro lado, la rigidez de las tradiciones escolares en las escuelas urbanas prohíbe toda innovación: carrera contra reloj para vomitar el programa y presentar a los alumnos a un ingreso en la secundaria que se hace a través de un examen muy selectivo, cercano a un concurso.

Es una escuela privada para hijos de ricos. Alumnos tanto afortunados como no, pues nadan en una superabundancia de juguetes y de juegos, situación que sin embargo esconde las carencias afectivas o neurosis posesivas. ¿Los padres? No son indiferentes, al contrario. Solícitos, sensibles, pero profundamente desamparados, angustiados en una sociedad de fachada. ¿Clientela privilegiada? —¡No!, protesta Ana María. La pedagogía Freinet con los niños de clases populares, nuevos, ávidos —¡un sueño!—. Aquí lo que se ofrece no produce motivaciones en una infancia hastiada. Nostalgia de la isla desierta que permitiría a todos reconstruirlo todo a partir de las verdaderas necesidades...

ANA MARÍA. — Desde hacía varios años Ligia y yo hablábamos de hacer algo juntas y nos pusimos de acuerdo en montar una pequeña escuela. Eso fue hace cinco años, en 1969. Empezamos con un pequeño grupo de treinta alumnos, con la maternal. Acordamos aumentar la escuela cada año, una clase al año. Nos instalamos en la casa que mi padre me había dejado. Como ves, es una casa grande de tres pisos, la mayoría de mis hermanos se fueron a la guerra, la casa estaba, pues, libre. La escuela fue creciendo una clase por año; al mismo tiempo hacíamos los trabajos de acondicionamiento para estas clases. La escuela ha crecido con los niños. Ahora tenemos un centenar de niños para tres cursos de maternal y tres cursos de primaria. El próximo año abriremos el cuarto curso, y cubriremos así todo el ciclo elemental.

ROGER. — *Así, esto hace una media de aproximadamente quince por clase. Has empezado con amigos ¿cómo has reclutado tus adjuntas?*

ANA MARÍA. — Fueron los amigos los que juntaron el dinero. Éramos cinco al abrir esta escuela.

ROGER. — *¿Y antes, habías dado clases en otros sitios?*

ANA MARÍA. — Sí, ya había dado clases, pero durante diez

años se me prohibió dar clases por razones políticas. Antes enseñaba en una escuela, pero esto no era realmente lo que yo deseaba hacer, yo quería dedicarme a los niños pequeños.

ROGER. — *¿Y los diez años durante los cuales no has podido enseñar han sido de 1960 a 1970?*

ANA MARÍA. — Sí, justo después de acabar mis estudios universitarios: di clases durante dos años, pero fui expulsada de la enseñanza porque participé en el festival mundial de la juventud en la Unión Soviética. Empezamos la escuela con treinta alumnos y dos educadores. Era agradable aquel año ver tantos niños en esta casa.

Presentar las técnicas Freinet a los padres

ROGER. — *Intentaste introducir nuevos métodos y has llegado a las técnicas Freinet. ¿Cómo fue eso? ¿Cómo hicisteis aceptar estos métodos a los padres y a los maestros?*

ANA MARÍA. — Para los padres hicimos muchas reuniones al principio del año. Los primeros niños que vinieron aquí eran hijos de padres que nosotros conocíamos ya. Ellos oyeron hablar de nuestro proyecto de hacer una escuela de otro tipo. Eran casi amigos. Nos decían: «¡Oh!, con vosotras estarán bien.» Casi durante dos meses hicimos reuniones muy frecuentes con los padres. Nosotras les explicábamos lo que íbamos a hacer y lo que nosotras pensábamos de la escuela en general. Después, durante tres años, de forma bastante regular, hemos discutido con los padres de problemas de pedagogía, de psicología y de aprendizaje, y al mismo tiempo de las actitudes a tomar con respecto a los niños. Sobre todo era Ligia la que hablaba, porque ella conoce muy bien todos esos problemas. Este año casi no ha habido alumnos nuevos; y hemos cambiado un poco nuestro método. Sólo hemos aceptado alumnos de tres años y cuyos padres decían que conocían un poco el espíritu de nuestra escuela. En lugar de hacer reuniones plenarias, los invitábamos por turno, si ellos lo deseaban, que viniesen a nuestros consejos de maestros, como acabas de verlo (han venido tres padres). El jueves, Ligia recibirá a los mismos padres en tanto que psicoanalista. Generalmente se trata, ya sea que los padres nos piden una toma de contacto con nosotras, ya sea que nosotras mismas deseamos ver a los padres porque se ha creado una determinada situación con sus hijos. Hemos pa-

rado las reuniones sistemáticas, y les dijimos a los padres: ahora ya saben muchas cosas, también vosotros podéis leer, he aquí las obras y si, individualmente, todavía tenéis problemas, venir a vernos individualmente. En lugar de las reuniones de información, hemos invitado a los padres que vengan a la clase para asistir a los trabajos de sus hijos.

ROGER. — *¿Habéis fijado un día de la semana para esto?*

ANA MARÍA. — No, simplemente acordamos una cita. Algunos días vienen muchos. Se reparten en las clases con la maestra y después los reunimos en la sala grande y discutimos con la totalidad de los padres.

ROGER. — *¿Habéis logrado alguna ventaja con estas reuniones?*

ANA MARÍA. — Sí, esto ha permitido que todos los que trabajan aquí hablen, y no solamente Ligia y yo. Las maestras han adquirido mayor seguridad, y estas reuniones constituyen ahora una especie de motivación para su trabajo. Actualmente, estamos preparando una reunión en la que vamos a proyectar un montaje que permitirá entender mejor el trabajo de los niños. Y este montaje lo hacen totalmente ellos solos.

ROGER. — *¿Entonces desde el aspecto personal actualmente tenéis más dificultades?*

LIGIA. — Sí, tenemos muchas dificultades para encontrar maestros. Cuando se presentan voluntarios, damos prioridad a aquellos que para empezar manifiestan una buena relación con los niños.

ANA MARÍA. — Generalmente, Ligia y yo hablamos con la persona que se presenta. Después, la formación se hace aquí sobre la marcha, trabajamos juntos en las clases. Ya que Ligia, también como yo, tomamos muy fácilmente entre niños una clase y trabajamos con los niños, lo cual asegura mucho a las personas que vienen nuevas.

ROGER. — *¿En esta escuela, generalmente, cuántos años permanecen los maestros?*

ANA MARÍA. — Todos los maestros que dan clases están aquí desde que se abrió la escuela. Sólo hay una maestra que se va a marchar el año que viene porque espera un hijo.

Freinet en Portugal

ROGER. — *¿Cómo has conocido la pedagogía de Freinet?*

ANA MARÍA. — Me he acostumbrado a las ideas de Freinet, desde hace unos quince años, porque conocía la introductora de Freinet en Portugal, la señora Borges. Conocí a María Borges el año en que me vi obligada a dejar la enseñanza. Seguí uno de los cursos que ella había organizado. Durante el tiempo en que estuve alejada de la enseñanza me he ocupado de mis propios niños y he leído todos los escritos de María Borges, todos los libros que ella me recomendaba.

ROGER. — *¿También has asistido a algunos de los stages * y de los congresos Freinet? **

ANA MARÍA. — Sí, estuve en un stage en los Pirineos, en 1970.

ROGER. — *¿Has visto cómo funcionan las clases en Francia?*

ANA MARÍA. — No, porque estas reuniones se celebraban generalmente durante las vacaciones. Éste tuvo lugar en Aragnouet. Fue un gran éxito y cuando volvimos aquí teníamos ganas de hacer muchas cosas con el pequeño grupo que se constituyó en torno a mí. Al año siguiente invitamos a algunos amigos de Francia que estuvieron en el stage de Aragnouet a que vinieran aquí, a Portugal, e hicimos un pequeño stage.

ROGER. — *¿Todo esto, entonces, lo debisteis hacer de forma clandestina?*

ANA MARÍA. — No. Evitamos hacer publicidad en los periódicos, pero las reuniones pedagógicas, al menos, podíamos hacerlas. Se hicieron en una casa particular, de modo que no hubo ninguna manifestación exterior que hubiera podido atraer la atención sobre los participantes.

¿Libertad o abandono (laissez-faire) ? (52)

ROGER. — *Cuando se ha visto vuestra escuela, se tiene toda la impresión de estar en una escuela Freinet: las relaciones son sensibles, afectuosas, los niños están liberados. Sin embargo, el reproche que generalmente se ha hecho a nuestra pedagogía ha sido que no es lo suficientemente exigente, lo bastante eficaz. ¿Os encontráis con el mismo tipo de reproche de los padres?*

ANA MARÍA. — Ésta es la cuestión que precisamente esta-

mos estudiando, ya que ahora la relación es muy buena entre los maestros y los niños, pero tenemos algunas dificultades en conseguir en algunos aspectos que las maestras manifiesten ciertas exigencias: el abandono, el tolerar demasiadas cosas está un poco en el temperamento portugués. Las maestras han abandonado lo tradicional y ahora tienen la impresión de que cuando sistematizan un poco los conocimientos vuelven a la enseñanza tradicional.

LIGIA. — Por mi parte, yo creo que esto se debe a que son muy jóvenes: si les hablas de libertad, no entienden que no se trata simplemente de tolerancia, sino también de una exigencia con relación a sí mismo. Para ellas la libertad es un poco la anarquía. Esta noción de libertad es incluso difícil para mí y yo comprendo muy bien que estén tentadas por lo anárquico.

ROGER. — *¿Habéis hablado de este problema con las maestras?*

ANA MARÍA. — Sí, es también un poco por mi culpa, porque yo no me sé imponer. Creo también que debo comportarme con respecto a ellas como yo deseo que ellas se comporten con los niños y por tanto evito demasiado la rigidez. Al tener hacia ellas esta actitud de aceptación no doy la impresión de tener un proyecto y por tanto no tengo una respuesta por su parte a este proyecto.

LIGIA. — La única solución me parece que es dejar una libertad amplia en sus proyectos a los niños y a los maestros, pero después ser exigente en la realización, la presentación de este proyecto. De este modo, es a través de la forma como haremos notar a los niños, posiblemente, la necesidad del esfuerzo, de que se superen a sí mismos. Aquí es donde tenemos las mayores dificultades; los niños, un poco como los adultos, no comprenden la necesidad de comprometerse en un proyecto, de terminarlo, van de un proyecto a otro y no están convencidos de la necesidad de ciertas sistematizaciones. Sí, al comienzo del curso todo arranca muy bien, se proyectan planes de trabajo y se llenan los planes. Pero al cabo de dos o tres meses, la cosa decae.

ROGER. — *¿No se podría poner de acuerdo con los padres sobre un determinado número de exigencias que encontrarían también unas correspondencias en la vida familiar?*

LIGIA. — Aquí es muy difícil, porque los padres se lo dan todo a sus hijos; son unos niños muy protegidos.

Cuando la riqueza esteriliza

ANA MARÍA. — A fuerza de estar mimados, los niños y los padres no se dan cuenta de los esfuerzos de la vida escolar: por ejemplo, para ellos un periódico escolar no significa gran cosa; los chicos tienen revistas, álbums... Estoy segura de que con niños de capas populares obtendríamos unos resultados mejores en este sentido.

ROGER. — *¿Entonces la cooperativa escolar no tiene demasiado sentido en tu escuela?*

ANA MARÍA. — El dinero lo podemos obtener muy fácilmente: los niños tienen todo el dinero que quieren, pero no ven la utilidad de dedicar este dinero a una actividad escolar. Por ejemplo, este año dijimos a los niños: vosotros no traeréis nada de vuestras casas, vamos a instalar una especie de cooperativa en la escuela para obtener los objetos que necesitamos. Esto funcionó durante un tiempo, pero dado que los recursos venían de la familia y no de sus propias actividades, la motivación no era la que hubiéramos podido ver en un medio popular.

ROGER. — *¿Y no habéis intentado encontrar motivaciones en la correspondencia escolar?*

ANA MARÍA. — Hemos intentado introducir la correspondencia escolar en nuestra escuela, pero es bastante difícil. Tenemos dos clases que escriben correspondencia, pero mientras que en Francia el correo es muy rápido aquí es mucho más lento y las costumbres familiares son casi únicamente las de utilizar el teléfono y es mucho más habitual que la correspondencia. Esta es la razón por la que la motivación de la correspondencia es muy reducida.

ROGER. — *¿Y no creéis que una correspondencia de más largo alcance que la que practicáis en la actualidad (por ejemplo, intercambio de cartas con jóvenes portugueses que estén en Francia) no podría dar más motivaciones a vuestra correspondencia?*

ANA MARÍA. — Oh sí, nos gustaría muchísimo establecer una relación con escuelas que permitirían o facilitarían intercambios de este tipo.

ROGER. — *¿Cuáles han sido las repercusiones en vuestra escuela de los acontecimientos del 25 de abril?*

ANA MARÍA. — Todos los niños estaban excitados y todavía ahora tenemos muchas dificultades en conseguir una concen-

tracción normal. Los chicos están muy afectados por lo que pasa en la calle, por las discusiones familiares, por los periódicos, y muy rápidamente lo hemos visto en los poemas de los niños.

ROGER. — *¿Nos podrías traducir algunos de los poemas?*

ALEGRÍA Y TRISTEZA

Estoy contenta de que todo esto haya pasado, pero no de una
[cosa,

mi tío estaba en la guerra y está muerto.

Los prisioneros pueden salir de la prisión

pero los que están muertos no pueden salir de la muerte.

La guerra ha terminado

estoy contenta, pero lo más bonito

sería que mi tío estuviera aún vivo.

Catarina, 6 años

EL MAL SUEÑO

He tenido un mal sueño

la gente tenía que marchar a la guerra para siete años

me dieron

un uniforme,

un fusil,

y unas botas que me hacían daño en los pies.

Un chico de diez años

era el comandante

y me ha obligado a hacer carreras

en los campos,

me he ido a la guerra

Me metieron en un tren

y me dijeron:

Señor Pedro

el fusil sirve para defender y para atacar,

he temido miedo

y me he despertado.

Pedro, 7 años

Me he vuelto a encontrar con Ana María y Ligia unas horas más tarde, para la reunión del grupo portugués de escuela moderna que se celebrará en su escuela a las veintidós horas y se prolongará hasta tarde por la noche. Para aprovechar la es-

pera, José me lleva a dar una vuelta a tomar el aire a Cascais. La carretera pasa cerca de la siniestra prisión de la P.I.D.E. donde la Gestapo portuguesa internaba a sus sospechosos. José y su mujer la han conocido por turno. Por motivos nimios, como la creación de una cooperativa cultural legal en la que se editaban obras literarias de autores jóvenes. ¿Lo más duro? Preparar a su hijo de ocho años a la idea de verse privado bruscamente de sus padres y vivir con esta obsesión. Pero entre los sospechosos, los internados y ex-presos juegan la ayuda mutua, la astucia, y la fraternidad, llegando incluso a los límites de la provocación: una salida gigante al campo organizada en el bosque que rodea la cárcel, un desfile de coches haciendo sonar sus bocinas.

Estas cosas las explican simplemente, sin vanidad, sin jactancia. Ana María concluye: —Mira, nos gustaría tanto que no se nos citara en un periódico o en una revista. Cuantos han hecho más que nosotros a cambio de su vida. Nosotros no somos mártires. Sencillamente los supervivientes de la esperanza.

Una cierta alegría de vivir

por Roger MONTPIED y Mado MERLE
(reportaje de Janou LÉMERY)

—Me gustan los maestros... me gustan las matemáticas... me gustan los talleres... Hago taller todas las tardes en mi casa.

Ciertas frases del cartel «Críticas y sugerencias», algunas palabras dichas al pasar... reveladoras de un ambiente familiar, cálido y vivo.

Unos trabajan con fichas de gramática, otros vuelven a los textos libres, otros se preparan a una lectura individual en voz alta, otros trabajan colectivamente en el descubrimiento del número 14, verifican en la máquina de calcular las aportaciones para la cooperativa del mes de enero. Otros dos escriben cheques para los encargos. El libro de poemas en la lista de las compras está junto a las cestas para ordenar los catálogos de la Redoute... La vida es eso, en sus aspectos realistas, materiales, en los más secretos, más íntimos. Yo voy de un grupo a otro. Observo, escucho — los niños son directos, llenos de buen sentido, abiertos. Se informan los unos de los otros, se critican sin concesiones. También la vida con sus asperezas, su diversidad, sus fastidios, una vida que se puede tomar con las manos, con las matemáticas, con la poesía; el codo con codo con su compañero de trabajo, la lectura solitaria, la palabra o la mirada del maestro amigo.

Junto con Mado Merle, Roger Montpied y sus alumnos del C.P.C.E. es lo que se siente antes que nada.

Y después, cuando decidís dar marcha atrás, tomar distancias para ser objetivos y transmitir un mensaje, entonces observáis lo que ha permitido esta abundancia.

— Una organización racional del menor espacio: una distribución equilibrada de los rincones —talleres, dehl centro—, fórum y de los lugares personales; sólo objetos útiles y utilizables en su conjunto por los niños; una ingeniosidad en el detalle del instrumento (un parabrisas de coche en el taller de chapa, lo cual elimina los accidentes con el rodillo, los dedos...), una incitación al orden fecundo (guardarropa de plástico para los trajes de teatro...); pasillos conquistados para el trabajo de investigación en ciencias, en música.

— Una multiplicidad de técnicas de trabajo, compaginándose la investigación libre y la investigación dirigida, el esfuerzo en solitario y el esfuerzo colectivo, la familiarización con los ejercicios tradicionales y la mayor libertad en el descubrimiento —la audacia pero también una cierta ponderación auverñesa.

— La imagen de una mujer y de un hombre verdaderos, con sus impulsos, su entusiasmo, sus dudas. Hay cosas de las que están seguros, pero también tienen dudas, paciencia, mucha disponibilidad interior, pero también sus momentos de nerviosismo, de irritación.

Mado y Roger dan conjuntamente sus clases y se complementan.

¿Cómo han sabido sacar provecho de su complementariedad?

Escuchémosles:

—*Materialmente, hemos reorganizado nuestras clases, por economía de espacio y para una mejor utilización: material de francés por un lado, de mates por otro; material de composición del periódico, con el francés, imprenta y decoración, por otro; partición de los talleres de arte infantil (pintura, pi-rograbado, costura, trabajos «bricolage», manuahles...).*

Esta repartición del material fija el lugar del maestro en su clase y son los propios alumnos los que cambian: el lunes por la mañana en una clase, el lunes por la tarde + martes por la mañana en la otra, martes por la tarde en la primera, etc., de forma que los niños alternan de clase y no tienen francés y matemáticas todas las mañanas.

Nos consultamos el uno al otro para equilibrar el trabajo individual dado por cada maestro, para explotar en «alerta» un tema abordado durante una conversación en francés...

En suma, repartiéndonos las asignaturas a enseñar evitamos, no obstante, la especialización y consideramos que la

continuidad del trabajo del niño es más importante que las divisiones escogidas e impuestas por los maestros. Es importante que el niño sienta que no hay discontinuidad de la cual se podría aprovechar o sufrirla...

Los momentos de sustitución entre los maestros para las coordinaciones se dan durante los recreos o, rápidamente, antes o después de la clase.

Otro aspecto de nuestro trabajo en equipo: la posibilidad de recuperación en pequeños grupos. Por ejemplo, durante la última hora del lunes, Mado da clases de recuperación con aquellos que se han retrasado en francés durante la semana (de diez a quince sobre tres clases), mientras que Roger coge a los otros para pasar documentos audiovisuales prestados por el C.R.D.P. o volviendo a los temas abordados en la clase de «alerta».

Para que estas recuperaciones sean eficaces y lleguen a «llenar los agujeros» que no cesan de agravarse en el curso de la escolaridad, tendríamos que llegar a ser tres maestros para el alumnado de dos clases actuales. ¡Y entonces sí que se haría un buen trabajo!

Quejas de los niños: algunos quisieran quedarse con el mismo maestro (preferencia afectiva), otros piensan que muy a menudo esto soluciona los problemas, lo cual es cierto, pero será más bien una ventaja para la escolaridad futura en la medida en que el niño aprende a escoger aquello que le hace falta.

—Al comienzo, fue necesario explicarlo a los padres.

—Ventaja: el niño permanece menos tiempo sobre un fracaso y, al cambiar, tiene la posibilidad de recuperarse con mayor facilidad, puesto que no se queda todo el día con el mismo maestro.

—Con la aceptación de nuestro nuevo inspector, nos hemos decidido a continuar y a ir más lejos, todo lo que sea posible, pero la falta de espacio y el número de alumnos no nos permite trabajar en talleres permanentes.

—Cada uno ve más claro en su trabajo, y las nuevas nociones se decantan con mayor facilidad.

—Nos corregimos, nos enriquecemos mutuamente debido a la necesidad de las consultas, de las discusiones y de los intercambios para armonizar el trabajo.

Para «juzgar» al niño hay así dos opiniones en vez de una, es menor el riesgo de errores y se sigue la evolución durante tres años.

Si se desea entrar un poco más profundamente en la intimidad de los niños, basta con ver algunas producciones gráficas que inundan las paredes, con leer uno o dos textos libres del día, que no tienen nada de anodino, una investigación matemática... abundan los documentos. Los maestros son modestos, las obras pocas veces publicadas, a menos que se les obligue... La socialización con sus compañeros de correspondencia de Saint-Babel, Artonne, en el Puy-de-Dôme; su periódico «Nos Monts», y su difusión es llegar a los padres asociados a la vida del grupo.

HISTORIA DE DIOS

Un día, Dios va a la feria,
encuentra un viejo todo torcido
y otro todo recto

¡AH! ¡QUÉ DIVERTIDO ERA!

Dios ríe como un trueno
y la risa resuena por toda la feria.
Todo el mundo lo mira
con un aire realmente asombrado
Dios ríe más fuerte
después se va siempre riendo.
Tropieza con una piedra,

YA NO RIE MÁS

hace un gesto muy divertido con la cara,
entonces todo el mundo ríe.
Dios ríe también.
Otras gentes atraídas por el ruido vienen y ríen ellos también.

¡Y SUCEDIÓ QUE TODA FRANCIA SE PUSO A REÍR!

Y sin embargo, Mado Merle y Roger Maontpiéd tienen problemas como vosotros y yo. Cada uno tiene su familia, sus preocupaciones, está ocupado en esto o en aquello, a menudo, al límite de sus posibilidades físicas, de su disponibilidad.

Ellos saben, como vosotros y yo, que les gustaría hacer siempre más en favor del grupo departamental, en el que nos encontramos a gusto, hacer más cosas sindicalmente, políticamente... pero veinticuatro horas son pocas.

La vida está hecha de opciones. La suya les pertenece.

El arquitecto también educa

por Raymond y Jacqueline MASSICOT
con Jean-Claude DUBOIS
(reportaje de R.U.)

Una arquitectura (53) al servicio de los niños y no del prestigio municipal. Una arquitectura que prueba que si la escuela es cara a los niños, es menos costosa para la comuna que un edificio clásico. Una arquitectura en la que la pedagogía Freinet deja de ser la cuadratura del círculo. Esta arquitectura existe ya. Se la puede ver en Magny-Cours. Y marca la aparición de los arquitectos-educadores.

Jacqueline y Raymond Massicot, sus colegas y aún menos los niños no conocen al Señor Arquitecto. Al que desde hace tres años les visita, ellos lo llaman Jean-Claude. Decenas de conversaciones se han dado entre él y los alumnos sin publicidad alguna. Ninguna «mesa redonda televisada» como se ve en otras partes cuando se improvisa excepcional y artificialmente una confrontación entre creadores y usuarios. Aquí el diálogo se ha convertido en una cuestión de rutina. Jean-Claude Dubois (del taller «Volumen») pasa y no asombra más que un factor. Pero él sabe escuchar a los niños, y ninguna pregunta le parece fútil o impertinente.

Hoy son Thierry, Stéphane, Nadine y Monique, alumnos de cursos medios, los que quieren saber más sobre la decoración de la empalizada...

Una vigilancia precoz

STÉPHANE. — Yo quisiera saber cuando va a traer la pintura para continuar los personajes. Porque he visto que en la inauguración esto gustaba.

JEAN-CLAUDE. — Todavía queda pintura. Hay que acabarla, después hay que pedirle a la alcaldía un pequeño presupuesto para continuar.

STÉPHANE. — ¿Y serán siempre los mismos colores?

JEAN-CLAUDE. — ¡No! hay que cambiar, seguro. Hay que dejar la mayor libertad posible.

STÉPHANE. — Usted ha elegido, pero escogerá otras cuando se acaben las pinturas. Hay otros que han hecho maquetas ¿escogerá nuevamente?

JEAN-CLAUDE. — ¿Otros colores u otros dibujos?

STÉPHANE. — ¡No!, otros dibujos.

JEAN-CLAUDE. — No, ya los escogí para la inauguración, pero ahora sois vosotros los que tendréis que elegir, encontrar otros.

NADINE. — Lo que no me parece bonito son las cosas blancas, sobre todo, ahora se han ennegrecido, se han ensuciado, haría falta pintarlas.

JEAN-CLAUDE. — Sí, está previsto pintar un cierto número, simplemente para indicar las clases, ciertos pasos y hacer una especie de policromía exterior; pero esto se hará al empezar el curso siguiente. Antes de hacerlo hemos pensado que era mejor que la hierba crezca un poco, que los accesos estén un poco mejor preparados para no arriesgarnos a ensuciar los paneles.

NADINE. — ¿Serán dibujos de niños como monigotes o colores uniformes?

JEAN-CLAUDE. — Esto depende de los paneles.

NADINE. — Los túneles, por ejemplo, si son uniformes ¿éste será el color de las clases?

JEAN-CLAUDE. — No, pueden ser de otra manera. Hay que encontrar los colores que se adapten bien exteriormente y no choquen demasiado con los colores interiores.

MONIQUE. — Ahora estamos lejos, pero pongamos, por ejemplo, que dentro de seis años el grupo (escolar) empieza a hundirse, ¿usted lo hará reparar?

JEAN-CLAUDE. — Sí, pero no hay razón para ello, lo hemos construido de una manera muy sólida y muy pesada para que no haya problemas de envejecimiento, se ha hecho expresamente. Pero si por casualidad esto sucediera, la reparación se haría inmediatamente.

MONIQUE. — De hecho, allí caía agua ¿y lo van a arreglar?

JEAN-CLAUDE. — Sí, seguro, están arreglando todas las fugas.

THIERRY. — En el problema fútbol, en un sentido, está

bien tener un patio como éste, está asfaltado, mientras que en el de allí había polvo. En otro sentido, no está demasiado bien porque no se puede jugar al fútbol, ¿pero la hierba habrá crecido y entonces podremos jugar?

JEAN-CLAUDE. — ¡Sí, sí!, no se trata de no pisar la hierba.

STÉPHANE. — A mí me gusta más esta escuela, este patio, porque allí podíamos hacernos daño, pero no se debería jugar a fútbol, nos podemos hacer daño y sobre todo los balones pueden romper los cristales...

THIERRY. — A mí me gustaba más el patio de la escuela vieja. Lo que pasa es que aquí hay asfalto y los pantalones se rompen a menudo, y en la escuela vieja nos los rompíamos menos.

JEAN-CLAUDE. — Sí, pero cuando puedas andar por las partes de hierba, irás a donde no puedas romperte los pantalones. Podrás elegir. En la vieja escuela tenías un patio de tierra y cuando llovía había barro. También te podías caer.

MONIQUE. — En las actividades de la escuela, lo que me gusta mucho es que se pueden hacer reuniones. Allá no podíamos. Hacíamos menos actividades artísticas, etc., no había sitio. Y además lo que también me gusta mucho es que en las clases hay cantidad de claridad, los grandes ventanales, mientras que allí era oscuro. Y además lo que también me gusta mucho es la sala del taller, porque antes los talleres estaban en un rincón de la clase, y además no me gustaba, ¡mientras que aquí se está bien!

NADINE. — Yo también, allí estaba bien, pero no era lo mismo. Me gusta más esta escuela.

El mobiliario también me gusta más, porque antes las mesas estaban sujetas a las sillas, y aquí podemos mover las sillas.

MONIQUE. — Y además, a mí lo que me gusta de aquí son los W.C., porque antes cuando queríamos ir no podíamos, había que esperar. Ahora vamos cuando queremos.

ROGER. — *¿Y la instalación de los W.C. es mejor, es más limpia?*

MONIQUE. — ¡Sí! Es mucho mejor.

NADINE. — ¡Sí! Es mucho más limpio.

ROGER. — *Se os trata como adultos, no como a niños.*

MONIQUE. — En los otros W.C. cuando llovía había barro y cuando lucía sol hacían peste.

NADINE. — Y a la fuerza olían mal.

MONIQUE. — Y además, los W.C. de los chicos y los de las chicas están separados, es mejor.

STÉPHANE. — El próximo año, la hierba habrá crecido ¿la pisaremos todo el tiempo, pero a la fuerza esto la estropeará?

JEAN-CLAUDE. — No, porque en un campo de fútbol se anda con una intensidad mucho mayor; y allí donde vosotros andaréis como hay una superficie muy grande no lo haréis necesariamente en el mismo sitio.

STÉPHANE. — ¿Pero podremos andar sobre la hierba todo el tiempo?

THIERRY. — A mí lo que no me gusta son los parterres de cemento del patio.

MONIQUE. — Sí, y a mí me gustan los talleres, porque allá no habían, siempre estábamos encerrados en nuestra clase. No podíamos ir a ver a los amigos y amigas, mientras que aquí podemos hacerlo.

STÉPHANE. — Los talleres estaban en la clase y cuando alguien estaba haciendo el plan se le ponía la cabeza hecha un bombo y no podía trabajar, mientras que ahora sí que se puede, tenemos salas expresamente para esto.

ROGER. — *¿Qué es lo que tú llamas los planes?*

STÉPHANE. — Hacer planes de trabajo, hacer fichas. Creo que ya está al corriente. Es un plan de trabajo que establecemos cada quince días con fichas.

ROGER. — *Desde el punto de vista de la camaradería, ¿esta escuela permite tener más compañeros o menos? ¿Por qué?*

STÉPHANE. — En el taller podemos estar dos clases, entonces nos podemos ver, y en la otra escuela no era lo mismo, ya que estábamos en una clase. Y entonces yo prefiero esta escuela desde el punto de vista de la camaradería, pues nos vemos más a menudo.

El arquitecto escolar... ¿un arquitecto como los demás?

ROGER. — *Cuando se construye una casa se está frente a un cliente con necesidades definidas, con deseos precisos; pero en el caso de una escuela ¿conoce a los clientes? ¿Los niños y los maestros llegarán cuando el caserón esté construido!*

JEAN-CLAUDE. — El cliente no tiene los medios para definir exactamente sus necesidades. Dan unas líneas generales, pero es el arquitecto el que debe comprender o el que debe hacerle

captar las ventajas de determinadas soluciones o de abrirle los ojos. También interviene una cierta pedagogía: el papel del arquitecto, al comienzo, es de enseñarle a su cliente los medios existentes a fin de que el cliente se abra a nuevas vías, a nuevos horizontes. ¿Pero cómo puede el cliente comprender o captar el problema de la arquitectura? Mirando revistas, pero allí ve imágenes acabadas sin saber lo que ha pasado antes, cómo se ha llegado a ése resultado y no se puede partir de los resultados para rehacer nuevas construcciones: se pueden usar como experiencia, pero a fin de cuentas será necesario conocer el proceso que ha hecho que este resultado se dé, de otra forma no lo veo posible.

ROGER. — *En el caso de esta escuela ¿cómo se ha hecho este proceso?*

JEAN-CLAUDE. — Se ha hecho muy simplemente, de forma muy directa. Prácticamente desde el primer día en que nos reunimos con el alcalde Bernigaud, el inspector Chassery y los directores de escuela Raymond y Jacqueline Massicot y nosotros. Empezamos a hacer las primeras propuestas, que eran simplemente gráficos. Al principio intentamos saber qué es lo que podíamos hacer, nos hemos informado, hicimos como todo el mundo, leímos libros, miramos que es lo que se había hecho en Finlandia, en Suecia, en Inglaterra, en los Estados Unidos y después nos hicimos un pequeño plano general de todo, muy rápido. A partir de este momento, modelamos vagamente un pequeño anteproyecto, como mínimo un dibujo gráfico, como máximo un organigrama que fue sometido a su consideración y sobre el cual nos pusimos a discutir. Esta fue una base.

ROGER. — *¿Con qué mentalidad lo hizo? ¿Usted ya se imaginaba la actividad escolar que se desarrollaba?*

JEAN-CLAUDE. — No, en absoluto, no sabíamos nada de nada, estábamos a cero, sin saber nada. Hemos actuado como todo arquitecto al que se le llama para construir un grupo escolar sin haber hecho ninguno antes, éste era nuestro caso. A partir de ahí, este organigrama sirvió de punto de partida, y después nos pusimos a trabajar. Empezamos, a pesar de todo, por ir a la vieja escuela, a ver lo que allí pasaba, discutimos con los enseñantes, con los niños, les estuvimos preguntando.

ROGER. — *¿Preguntas de qué tipo, por ejemplo?*

JEAN-CLAUDE. — Cómo vivían en su interior qué era la pedagogía Freinet. ¡Porque nosotros de la pedagogía Freinet no teníamos ni idea! Estuvimos en algunos congresos para ver

lo que pasaba, intentando comprender, hacernos una idea, y a partir de ahí intentamos sacar un proyecto adaptado realmente a sus necesidades, que pudiera responder a lo que se había pensado, dar al menos con la mejor solución arquitectónica. Al mismo tiempo ofrecimos a los enseñantes unas posibilidades técnicas que les permitieran intentar adaptar sus ideas a algo concreto, sólido, y llegamos al sistema de construcción actual. Sistema de construcción que está definido muy rápidamente, en los que los sistemas básicos de soporte son los túneles. Cuando tenemos cuatro túneles les ponemos una tapa o no la ponemos. Hemos partido, pues, de volúmenes primarios de muy pequeñas dimensiones y de soportes, en los que se podía poner ya sea lavabos, pasos, cuartos para guardar cosas, rincones-clase, etc., correspondientes a distintos tipos de actividades que nos fueron definidos por los enseñantes como destinados a cosas muy precisas. El segundo volumen, que es mucho más alto y corresponde a actividades de clases, de talleres, y de salas polivalentes; y es combinando todo según ciertos principios como se llega a sacar la escuela.

ROGER. — *En vez de hacer una casa de apartamentos, ¿el haber construido una escuela os ha aportado algo?*

JEAN-CLAUDE. — Es mil veces más interesante.

ROGER. — *¿Por qué?*

JEAN-CLAUDE. — Desde el punto de vista del contacto con la gente, con los niños, con una masa de personas implicadas en este problema. En el caso de una casa individual se trata con un cliente, un hombre y una mujer, y después ya está, y tenemos todos los líos posibles con la gente en cuestión. Mientras que en una escuela, primero, se hace para una comunidad relativamente importante en la que todo puede pasar, y según las proposiciones que se nos hacen, pues bueno, puede ser un fracaso o no. Con esto quiero decir que tiene al mismo tiempo una influencia sobre la enseñanza (no directamente sobre la enseñanza, sino sobre las facilidades de realizar esta enseñanza). Es, por tanto, relativamente grave: si no se es consciente de este tipo de problemas, tanto da hacer cualquier cosa —quiero decir que es igual poner barracas prefabricadas a modo de clase—, esto no aportará nada en absoluto; en relación a una escuela tradicional, tiene el mismo interés una barraca prefabricada en un espacio verde. No es un instrumento pedagógico definido. En nuestro caso hemos considerado la escuela como un instrumento pedagógico, como

un espacio ordenado, como es una silla, una mesa, una pizarra, se trata de un instrumento pedagógico como otro cualquiera, simplemente que a una escala algo mayor.

La aportación de los niños

ROGER. — *Usted ha definido este instrumento pedagógico mediante un determinado número de funciones, un cierto número de actitudes, de posibilidades de trabajo en los niños...*

JEAN-CLAUDE. — ... Que en seguida nos han sido definidos por los niños y los enseñantes; es así como hemos llegado a este sistema de construcción.

ROGER. — *¿Esto le ha hecho descubrir un tipo distinto de enseñanza, es decir, una forma diferente de relación con los niños, otra forma de aprendizaje?*

JEAN-CLAUDE. — Pues claro, nos ha descubierto lo que no sabíamos; y que no conocíamos porque estamos en unas clases que no se parecen en nada a las clases tradicionales que se pueden ver en cualquier colegio de provincias, no nos imaginábamos que esto pudiera existir.

ROGER. — *¿Han sido sus viajes al extranjero los que le han permitido ver un poco una forma distinta de ser, de vivir juntos los niños y los adultos?*

JEAN-CLAUDE. — Sí, pero no esencialmente; aquí en Francia tenemos buenas experiencias, por ejemplo, en la región de París o en Grenoble. Lo podéis ver un poco por todas partes; lo que pasa simplemente es que no se conocen, no se han publicado, y en eso yo hago una crítica a los pedagogos, al menos a los Freinet: hay una falta de información absolutamente terrible. Desde que empezamos a ocuparnos de este problema de la arquitectura escolar, todos los años repetimos lo mismo: no hay información, antes de buscar soluciones nuevas y hacer grupos modelo, etc., antes hay que saber que es lo que se ha hecho en el extranjero y más particularmente en Francia, donde hay decenas y decenas de experiencias que nadie conoce. Así pues, bajo el pretexto de saborear soluciones modernas, ya nos quedamos satisfechos cuando alguien ha encontrado una pequeña solución que es un avance con respecto a la escuela tradicional pero de hecho, en algunos casos, lleva un retraso de diez años con respecto a otras experiencias; entonces, antes de llegar a este nivel de discusión, antes hay que informarse, y lamento enormemente que los grupos Freinet

no se informen. En el extranjero, evidentemente, hay no pocas experiencias; por mi parte yo no he ido a Finlandia ni a Suecia, pero otro arquitecto del taller «Volumen» fue a Holanda, donde hay experiencias interesantes de este tipo; también fue a Suecia, donde pudo ver lo que se hacía; yo fui a Suiza y a los Estados Unidos, donde, desde hace veinte años, se ocupan de este asunto de los grupos escolares.

¿Hay que pretender la felicidad de los niños?

ROGER. — *Usted sin duda habrá notado que los niños podían ser más auténticos en el medio que usted ha creado. Usted ha creado un marco de vida para ellos ¿pero no se le va a hacer ningún reproche por el hecho de que haya buscado que los niños sean felices, estén abiertos? Ya que, con su arquitectura, usted los ha preparado muy mal para la tortura de los C.E.S. prefabricados o de los «lycée-ciudad» escolar.*

JEAN-CLAUDE. — Sí, pero si no se empieza muy temprano, cuando se puede empezar, y si en cierto modo esto puede llevar a los niños, que más tarde serán adultos, a concebir otros tipos de *habitat* y a querer exigir otros marcos de vida, tipos de equipamiento, de despachos, etc., pues bien, es un progreso real. Hay que pensar en lo que pasa después, y hay que enseñarles que puede existir otra cosa, y que son ellos los que los tienen que pedir, que exigir. Yo creo que en esto es muy positivo. Es cierto que algunos padres de alumnos han pretendido que los niños no podían trabajar en un marco tan claro, con tantos colores, tan agradable. Pero, no obstante, esto es el mínimo vital, se puede hacer mucho mejor, pero en la forma no en el fondo; el fondo es lo que cuenta, y los padres en cuestión no se han dado cuenta de que con este tipo de instrumento pedagógico los niños podrían avanzar mucho más rápidamente, liberarse mucho más deprisa, que los contactos con sus compañeros se harían de una manera menos formal. Yo creo que esto puede hacer evolucionar a los niños.

ROGER. — *¿Usted no cree que a fin de cuentas el espacio que les ha dado es uno de los elementos primordiales de su expansión? ¿Si estuviera en un lugar urbano, limitado por espacios medidos, disputados, especulados, usted cree que podría hacer algo?*

JEAN-CLAUDE. — Claro, aquí el terreno es muy grande y hemos partido de una base horizontal con un solo nivel, pero

también se puede llegar a soluciones muy buenas con un nivel doble, con semi-niveles, una especie de duplex para niños, etc. Es otro principio, pero para el mismo objetivo. Es un problema de arquitectura, y no plantea grandes dificultades, esto es lo que se tendría que hacer en un medio urbano. Aquí hemos dado respuesta a un problema preciso: se nos ha dado un gran campo, espacios verdes, unas posibilidades y espacio; es evidente que en un espacio urbano tendríamos que pensar en una solución diferente.

ROGER. — *¿Y si ahora tuviera que construir otra escuela, qué tipo de escuela le interesaría?*

JEAN-CLAUDE. — Me gustaría reconstruir la misma escuela, pero para poder servirme de todo lo que hay de positivo y olvidar lo negativo; para evolucionar. Ya que, a partir de esta base, es evidente que esto ahora lo veo con otros ojos y que una segunda propuesta se parecería vagamente a la primera con menos aspectos negativos.

ROGER. — *¿Qué es lo que llama aspectos negativos?*

JEAN-CLAUDE. — Simplemente, los problemas de organización interior. No hablo de pequeños problemas arquitectónicos o técnicos, éstos no son graves. Problemas de organización interior: según mi opinión, el organigrama de partida estaba mal planteado por el hecho de haber dividido el grupo escolar en dos veces cuatro clases para la primaria y una vez dos clases para la maternal. De hecho, deberíamos haber reagrupado las ocho clases de primaria juntas, colocarlas alrededor de los talleres y alrededor de una enorme sala polivalente, en lugar de dos salas polivalentes divididas en dos, dos veces; y esta es una solución bastante mejor; es un problema inicial de elección, que se ha previsto en el curso de las discusiones, en el papel, y en la utilización nos hemos dado cuenta de que ha habido un pequeño problema en este sentido y que tendría que reagruparse mucho más al nivel de las salas polivalentes. Vamos a ver lo que pasa, es un defecto grave.

Una formación distinta para los arquitectos escolares

ROGER. — *¿No cree usted que la formación de los arquitectos escolares no es suficiente y que se podría concebir una especie de formación en la que durante un cierto tiempo se harían una idea más sólida antes de hacer el trabajo propuesto?*

JEAN-CLAUDE. — No existen treinta y seis soluciones para hacer las cosas de este modo. En el caso de los grupos escolares, como en el de otros equipamientos, en última instancia, se tendría que ser enseñante tres años seguidos para comprender bien a la vez al arquitecto y al usuario-enseñante.

ROGER. — *¿Pero la formación no se podría prever?*

JEAN-CLAUDE. — No, porque en este momento usted debe ser arquitecto con todos los problemas técnicos de la construcción y además enseñante...

ROGER. — *Pero es que usted lo quiere fabricar todo. ¿Acaso no es posible especializarse?*

JEAN-CLAUDE. — No, de ningún modo, el arquitecto debe ser un hombre completo que debe poder responder a todas las soluciones...

ROGER. — *Mal.*

JEAN-CLAUDE. — Puede ser que mal, pero debe intentar dar respuesta, y el problema es el de intentar tener una amplitud de miras lo suficientemente grande como para intentar responder a todas las preguntas. Es del todo evidente que cuando se responde de un grupo escolar, al cabo de dos años, cuando ya se ha construido el grupo, empiezas a tener alguna idea de pedagogía, de los problemas de la enseñanza. Lo mismo pasa cuando es una clínica. Es precisamente por eso que los arquitectos empiezan a ser válidos a partir de los cincuenta años. A partir del momento en que salen de la escuela, les faltan de veinte a veinticinco años de aprendizaje en la práctica. En el caso de un grupo escolar, se debe confiar en los usuarios, intentar responder a lo que piden. Por otro lado hubiera hecho falta que, dos años antes, hubiera pedido una plaza de enseñante aquí; no sé si la hubiera obtenido al no tener las suficientes capacidades.

ROGER. — *Sin ir más lejos ¿no pudo haber ido un mes a una escuela?*

JEAN-CLAUDE. — Con esto no basta, en un mes sólo lo ves por encima y te haces un lío.

Cómo asociar a los niños a una investigación de arquitectura

ROGER. — *Los arquitectos han discutido con los críos, ¿pero es que los niños podían tener ideas técnicas sobre la arquitectura en ese momento?*

RAYMOND. — A los críos se les ha hecho buscarlas.

ROGER. — *Alguna vez les habéis preguntado a los alumnos: ¿qué es lo que queréis hacer y para hacer eso, qué espacio, qué volumen necesitáis?*

JACQUELINE. — Les hemos dejado que expresen sus sueños, a los críos les dijimos: vamos a tener un grupo escolar completamente nuevo, intentad dibujarlo tal como lo queréis. Hicieron cosas muy tradicionales; ¿cómo quieres que estos niños, que viven en un *habitat* tradicional, pudieran imaginarlo de otro modo? Entonces, después les dijimos: intentad expresar francamente vuestros deseos. En el fondo, posiblemente hubiésemos necesitado de un psicólogo para ayudarnos a interpretar los dibujos, pero hemos notado que necesitaban tan pronto un pequeño rincón como la cosa iba del salón de lectura a una sala de baile pasando por las salas de cine, de tele, del ordenador que podría distribuir las fichas, pasando por los canapés para poder beber mientras hacían lectura... Sueños imposibles. A pesar de todo, llegamos a determinar con los arquitectos lo que querían los niños; los arquitectos discutían muy a menudo con los niños. Los arquitectos no tenían ninguna idea de pedagogía y quedaron realmente asombrados y atraídos por los chavales. Era absolutamente sensacional, un descubrimiento por parte de unos y otros, y entonces los críos se pusieron a imaginar y a plantear todo tipo de preguntas.

RAYMOND. — A través de las investigaciones muy anárquicas de los críos, salen, a pesar de todo, grandes ideas, y yo creo que J.-C. Dubois ha logrado realizarlas con éxito en Magny-Cours. El pequeño rincón, la sala más grande y la sala todavía mayor... Falta una sala muy grande: una sala polivalente corre el peligro de no ser suficiente, más aún que a los alumnos de compañeros que no practican la pedagogía Freinet les gustaría mucho participar en nuestras reuniones comunes. Esto plantea un problema, pero, de todos modos, creo que a través de todas las búsquedas de los críos llegaremos a sacar las siguientes ideas: el pequeño rincón que asegura el grupo y clase, y después la expansión. Pero lo que sobre todo no hay que hacer es tomar al pie de la letra lo que dice el crío. Los pequeños rincones cerrados, hace falta que los haya, pero no sólo hay esto.

JACQUELINE. — Para no equivocarnos, no hemos querido estructurar demasiado la arquitectura, se nos han dado unos volúmenes y seremos nosotros los que los utilizaremos. Este año los usaremos de una manera; el próximo año lo haremos

de otro modo. Hay muchísimas posibilidades. Hemos querido una arquitectura que pueda darnos todas las posibilidades.

ROGER. — *¿Estas reuniones entre los arquitectos y vosotros de qué manera se desarrollaban? ¿Os traían planos, os proyectaban diapositivas?*

RAYMOND. — Jean-Claude nos proyectó diapositivas; tiene mucho apego a ciertas obras arquitectónicas de Grenoble. Nos proyectó diapositivas en el congreso de Nevers, y después aportaba ideas. Eran discusiones sin orden ni concierto. Las conclusiones las sacamos a la larga.

ROGER. — *¿Han participado mucho en la vida de vuestras clases, han estado en vuestras clases?*

RAYMOND. — Sí, los niños los conocen bien, se han hecho amigos.

JACQUELINE. — Pero esto no se hacía de forma organizada; eran muy anárquicos los encuentros.

ROGER. — *¿Más o menos cuántos encuentros, cuántos viajes?*

RAYMOND. — Durante tres años, Jean-Claude ha bajado una vez por semana.

Cuando los lugares modifican las actitudes

ROGER. — *¿Los niños cómo han reaccionado los primeros días de su estancia en la escuela, en esta nueva estructura?*

JACQUELINE. — Primero entramos en cuatro clases, en el mes de septiembre. Quisimos aceptar todos los desafíos, pues realmente era una obra en construcción. Teníamos prefabricados que se habían empezado, y tenían que hacerse. Entonces, de todos modos, mis críos (llevo un C.M.2.) estaban muy motivados porque habían elegido su mobiliario. Jean-Claude lo había experimentado el año anterior: pero no estaba bien, era demasiado rígido. Cuando los chicos empezaron las clases, tomé la temperatura del ambiente cada mes. Pero a pesar de estar motivados, lo que nos perturbaba es que permanecían en su grupo, estaban junto al otro, vivían como en la vieja escuela. Cuando llegó el mobiliario escolar, casi arrancaban las mesas de los camiones, montaban su mesa. Y entonces en ese momento se entregaron a todo tipo de tanteo: poniendo primero las mesas en fila, después en pequeños grupos, después en friso un poco griego. Al nivel de los talleres, se apelo-tonaban, discutían, molestándose un poco una clase a otra.

Tuvimos que esperar hasta diciembre para que conocieran bien su clase y su túnel, para que se sintiesen bien en su taller, y después a nivel de la sala polivalente. Más tarde, se produjo un hecho determinado: donde los pequeños estaban construyendo una casa de cartón, los míos hacían montajes eléctricos. Entonces se miraron, observaron lo que hacía el otro y se dijeron: después de todo, podríamos poner luz en vuestra casa. Y me acuerdo de la reunión de cooperativa en la clase donde Oliver dijo:

—*Es extraordinario, vivimos cuatro clases ahí dentro, tenemos amigos de correspondencia, se hace una montaña de cosas y no estamos al corriente.*

En cuanto a las reglas de vida en el establecimiento: queríamos que estuviera limpio, que los W.C. estuvieran bien cuidados, que no hubiera papeles. Y nos dijimos: tenemos que hacer reuniones de cooperativa con las cuatro clases. Esto se propuso y se aceptó con gran alegría. Y así, todos los viernes por la tarde, durante una media hora, se enseñan las cosas, lavamos la ropa sucia en familia; también se toman iniciativas en común cada vez que hay algo que hacer. Por ejemplo, el arquitecto nos ha propuesto que decoremos la empalizada, lo hemos hecho todos juntos. Realmente juntos vivimos bien.

RAYMOND. — Esta fue mi primera reacción: al cabo de cuatro o cinco días de clase, yo dije: —*Oye, estás a punto de perder la cara porque tienes una arquitectura formidable y no te aprovechas de ella.* Entonces hablé con Michèle, con Jacqueline, con Odile también. Y después intentamos ver lo que podíamos hacer. Debíamos decirles a los críos: —*¡Cuidado, tenéis una arquitectura especial, hay que aprovecharla, utilizad los locales al máximo!* Yo estaba dispuesto a hacerlo; finalmente ellas me dijeron que no, que más valía esperar. Y se comprobó que así sucedió, exactamente. Cuando organizamos nuestra semana para todas las actividades de alerta, ahora se intenta que los críos establezcan un cuadro de doble entrada en la sala polivalente. Se sabe también que el lunes, las catorce horas, en la clase de Jacqueline, hay una exposición (de textos), etc., y todos los que están interesados pueden ir.

ROGER. — *¿Y esto no rompe el horario de las otras clases?*

RAYMOND. — Plantea problemas cuando hay una exposición en la clase de Jacqueline y los míos han comenzado alguna cosa. Pero, a pesar de todo, lo saben con anticipación. En fin, yo espero que lo conseguiremos en mates y en francés.

JACQUELINE. — En el plano de la creatividad es muy interesante. Los pequeños han aportado mucho a los mayores y viceversa. Es una cosa que no se conoce. Sólo una arquitectura distinta podía habérselo aportado.

33 personas en un F 3, ¿por qué no hablamos de esto?

por Jeannette LE BOHEC

Hasta ahora me ha parecido que el I.C.E.M. era un movimiento cooperativo, en el que cada uno aporta a los demás el fruto de su trabajo, en el que cada uno busca ayudar al compañero en dificultades.

Sin embargo, siempre he tenido la impresión de chocar contra una pared cuando hablo de las malas condiciones materiales de mi clase. Indiferencia... Impotencia... no lo sé.

Cada uno del Movimiento parece que viene a beber del tesoro común de las nuevas ideas para llevarlas a su clase y hacer de ese lugar un rincón paradisíaco en el que los niños se desarrollan en una armonía total.

Desde hace bastante tiempo no oigo hablar más ni del número de alumnos ni de los locales.

¿Acaso debo creer que han abandonado nuestro Movimiento todos aquellos que han comprendido que la práctica de nuestra pedagogía en determinadas condiciones de trabajo era pura locura, pura utopía? Estos sensatos enseñantes tienen mucha razón en no querer oír hablar de estos paraísos inaccesibles y en no culpabilizarse.

Yo, a pesar de todo, todavía me quedo. Hace tanto tiempo que me dedico a esta pedagogía que no sabría ya hacer otra.

Ya no puedo prescindir de los textos libres que poco a poco me permiten conocer a mis alumnos y sobre todo el arte infantil que no ha dejado de encantarme. ¡Pero a qué precio!

El año pasado tuve treinta y un alumnos en los CE 1, CE 2, CM 1; este año ya son treinta y tres en CE 1, CE 2 en un local muy exiguo para poder instalar unos talleres permanentes.

Entonces ¿qué es lo que pasa? A pesar de todo, intento hacer algo: texto libre, arte infantil, exploración del medio...

Pero los niños trabajan en un tumulto tal que les grito, les riño, me trastorno, digo: —*Cállate* a alguien que *todavía* tiene algo que decir, devuelvo enérgicamente a su sitio a aquel que viene a enseñarme orgulloso su trabajo acabado diciéndole: —*¡Si los demás se pasearan como tú!*

Ayer, al acabar la tarde, tal como lo hacíamos dos veces por semana, desembalamos trabajosamente todo el material necesario para el funcionamiento de los diversos talleres de pintura, modelaje, electricidad, etc., y repartimos el trabajo antes de salir a recreo. Tuve la osadía de esperar que cada uno al volver a clase encontraría su trabajo ante él, todo iba a ir bien y cada uno se entregaría a los placeres de la creatividad en un ambiente de relativa calma.

Nunca el tumulto fue más estruendoso: se empujaban entre ellos en los pasillos demasiado estrechos, treinta y tres voces comentaban a gritos los más pequeños hallazgos, me venían a buscar para que fuera a cuatro sitios a la vez, tódo esto acompañado de gritos, quejas contra aquel que le había dado una patada, y aquel que había cogido el bote de «rojo» y el otro que había birlado un instrumento, etc. Era imposible ver nada claro en esta tempestad. Al salir estaba a punto de llorar y, sin embargo, tengo una larga experiencia en este género de sesiones.

A algunos de los visitantes que hacen observaciones en mi clase a los trabajos de los alumnos, ahora siempre les replico que todo esto no se ha hecho en un ambiente fácil y alegre.

A pesar de nuestras hermosas exposiciones de arte infantil, a pesar de nuestros resultados exaltantes de las experiencias que hacemos, a cada instante damos la impresión de que nuestra pedagogía puede llegar a situaciones hartamente difíciles y, lo que es más grave, nosotros contribuimos a crear mala conciencia a aquellos que fracasan.

A partir de ahora me niego a participar en una exposición si ésta no va acompañada de quejas y de reivindicaciones.

Me niego a asistir a toda reunión pedagógica en la que no haya el *leitmotiv* del número de alumnos, locales, material.

Me niego a ser *cómplice* de un gobierno y de un ministro que se atreven a hablarnos de renovación pedagógica en nuestra miseria actual y que conducen a la desesperación a aquellos que culpabilizan de sus fracasos.

Mi amargura es aún mayor después de haber visto este verano en Dinamarca una condiciones de trabajo ideales: salas de clase son inmensos corredores enteramente enmoque-

tados y perfectamente insonorizados, donde los niños corrían en calcetines y todo ruido de voces se amortiguaba en sus tres cuartas partes.

Estas salas se parecen más bien a un pequeño apartamento con sus cámaras cerradas para los diferentes talleres. Hay incluso, a una altura media del techo y en un ángulo, una especie de cuarto pequeño suspendido en el aire, al que se llega por una escalera, y en el que los niños, sentados en colchones o cojines, siguen su lección de lectura.

El número de alumnos es de quince por clase, que hasta los nueve años trabajan en la escuela dos horas y media al día. Las maestras, sin crispación alguna, atienden sucesivamente a dos equipos de quince alumnos, una desde las ocho hasta las diez y media, la otra, desde las once y media hasta las catorce horas.

La pausa de las diez y media a las once y media se dedica a una ligera comida nórdica que los maestros preparan o calientan en una sala agradable, ultra-moderna, provista de hornillos, mesas y profundos sillones. Se trata de maestros de primaria, subrayo esto. Maestros sin problemas que no soportan la *presión social* que se produce en la enseñanza francesa.

Allá, el aprendizaje de la lectura empieza a los siete años y puede prolongarse hasta los nueve o diez años... sin que el niño repita. Las clases de perfeccionamiento no existen, todos los niños pasan a la clase superior. Una increíble abundancia de material escolar.

En resumen, unos niños y unos maestros reunidos en unas condiciones humanas, y esto para todo el país. Todo esto pasa a 1.300 km de aquí, y todo es cierto, no es un cuento.

En Francia estamos, desde este punto de vista, en la Edad Media... Incluso unas de nuestras nuevas escuelas haría un papel muy pobre en Dinamarca.

En cuanto a las escuelas de nuestro campo, se nos aparecerían como estables en los que se apiñan unos niños con un pobre imbécil de maestro que continúa soportándolo todo porque las cosas siempre han sido así, hasta que la depresión nerviosa o la desesperación no lo vencen.

Creo llegado el momento para que se emprenda seriamente alguna medida.

P.S. Este artículo fue escrito en 1972. No estaba destinado a ser publicado. Es un texto que yo había redactado para un encuentro regional I.C.E.M. porque ya no podía callarme, lo cual explica su carácter un poco excesivo.

Desde entonces, han cambiado muchas cosas en el seno del I.C.E.M.

Y hoy puedo añadir que si las condiciones materiales: número de alumnos, locales..., son absolutamente necesarios, de todos modos no son suficientes.

Se da cada vez más y más un ascenso de la angustia escolar de los padres. Y yo me pregunto qué es lo que se tendría que hacer para que deje de darse en ellos esta necesidad de realizarse en sus hijos con unos criterios que ya no son los convenientes y paralizan a maestros y niños. ¿Y si los padres buscaran otros campos para su realización?...

J. LE B.

16 de julio de 1975

5. Los hāndicaps socio-culturales

Cuando los pequeños callan

por Mimi y Fernand ERNULT
(reportaje de J. y R. U.)

Junto a una carretera normanda, la pequeña escuela de dos clases de Saint-Ouen-les-Champs (Eure-et-Loir) parece más dibujada que construida en el bosque. Dos plazas de Mimi y Fernand Ernult, maestros que una grabación sobre educación sexual* les dio a conocer a los compañeros y a muchos trabajadores sociales.

Fernand se ha orientado hacia la psicología escolar, Mimi lo ha sustituido en las clases (C.E. 1-C.M. 2), pero el sábado la clase se hace en familia. Y nosotros les sorprendimos ese día.

ROGER. — *¿En la actualidad, cuáles son para ti las dificultades más importantes para la organización de tu clase, que casi es una clase única?*

MIMI. — La integración de los niños en la clase; los noto realmente perdidos en el momento de la conversación, en los momentos colectivos: una conferencia, un debate. Yo estoy únicamente con ellos para los trabajos escolares: lectura, matemáticas, ortografía. Al nivel de la expresión están totalmente perdidos. Es uno de mis mayores problemas.

Por otra parte, tengo algunos objetivos de adquisición (escolar) y esto me plantea dificultades, pues encuentro que mis chicos no están nada preparados. En mates, cuando trabajamos sobre la noción de cuatrocientos metros, a los niños esto no les dice nada. No tienen ninguna noción real de la medida, del peso. No saben evaluar (cosas que me parecen realmente muy simples); igualmente ocurre con el mecanismo de las operaciones.

ROGER. — *Haría falta darse cuenta de las dificultades que*

tiene una persona en una clase que va del C.E. 1 al C.M. 2; en la organización del plan del día, por ejemplo.

JOSETTE. — *¿Llegas a estar bastante disponible para todos los grupos? Por ejemplo, esta mañana, Myriam podía hacer sus manipulaciones sola, claro, pero le hacía falta la ayuda de un adulto y, en el punto en que se encontraba, no podía salir de allí sin una ayuda exterior. En toda la clase, a los pequeños hay que ayudarles a leer, a los mayores a contar, ¿cómo organizas todo esto?*

MIMI. — A menudo tengo problemas. Cuando estoy con los pequeños, hay muchas veces que uno de los mayores me pregunta: —*Señora Ernult, ¿esto qué quiere decir?* Pero no es esto lo que me plantea más problemas.

ROGER. — *¿Cómo organizas tú el día?* (54).

MIMI. — Hacemos una reunión colectiva por la mañana (55). Voy a intentar cambiar esto, pues me he dado cuenta que los pequeños están molestos.

ROGER. — *¿Qué hacéis en esta conversación?*

MIMI. — En este momento, lectura de textos de los periódicos escolares. Los textos que les han gustado. O textos orales, o si no anécdotas, acontecimientos vividos por ellos.

ROGER. — *¿Y tú qué es lo que aportas?*

MIMI. — Yo también les leo textos. Desde el principio, me di cuenta de que los suyos eran bastante pobres. Escojo textos en los periódicos escolares y se los leo. Los otros hacen preguntas sobre lo que dicen y discutimos. Esto a menudo nos sirve de lección de vocabulario: enriquecimiento de la expresión:

FERNAND. — A partir de estas discusiones de la mañana, hay toda una montaña de pistas que se abren para la investigación en muchos campos.

MIMI. — Por ejemplo, si hemos hablado del zorro y no se sabe qué es lo que come o cómo vive, esto nos orienta para la preparación de una conferencia, para la confección de álbumes para nosotros o para los compañeros de correspondencia. También hacemos, a partir de eso, textos escritos. Esto nos ocupa más o menos una media hora. Pero no sistemáticamente: a veces la conversación es muy corta. Después, en general, hacen trabajo individual (56). Entonces hay toda una serie de labores de investigación que se pueden hacer en el trabajo individual, es decir: cartas a los compañeros de correspondencia, investigación de francés, de matemáticas, fichas (ya que se ponen a trabajar), auto-dictados, búsquedas en poesía,

lectura, preparación del álbum, de la conferencia. Ahora, en este momento, los C.M. 1 están trabajando, mientras que yo voy a leer con los C.E.

ROGER. — *¿Traen pequeños libros en los cuales pueden leer individualmente?* (57).

MIMI. — Sí, tienen libros en los que pueden leer individualmente. Hay un turno rotatorio: cada día pasan a dos más, antes que los otros.

ROGER. — *¿Y después de comer?*

MIMI. — Hay un importante trabajo de correspondencia (58). La redacción de lo que han descubierto en mates o de lo que han inventado en gimnasia. Ya que partimos principalmente de las ideas de los chicos cuando hacemos gimnasia. Y representamos esto a los compañeros de correspondencia. Y después es muy frecuente que hagamos talleres: teatro, madera; los chicos trabajan con madera, hacen recortes, pintura, *bricolage, collage* los más pequeños (a veces los más pequeños también escriben textos, porque ocurre que yo estoy más libre por la tarde, porque los grandes están en el taller). Hay otros que van a decidir el deporte que se podrá hacer después, se dedican a inventar recorridos, desplazamientos, movimientos, danzas. Las chicas en este momento están trabajando sobre una danza. Esto se hace al nivel de los talleres.

ROGER. — *¿Tenéis marionetas?*

MIMI. — Sí. Pero los chicos prefieren claramente el teatro (59) a las marionetas. Los pequeños preferían las marionetas, pero los mayores desean mucho inventar obras de teatro e interpretarlas delante de los demás: la representación es muy importante. Se aíslan en el comedor. Ya que tenemos la suerte de tener una cocinera muy amable que les deja libre el comedor a las dos y media, y entonces tienen un local. Y allí hacen lo que quieren, cogen la vajilla, es formidable. Esto lo hacen en número máximo de cuatro. Me he dado cuenta que si son más de cuatro se organiza un sarao, una gran perturbación. Por otro lado, muy a menudo son tres.

JOSETTE. — *Ya que un grupo de tres funciona muy bien, pero en un grupo de cuatro siempre hay alguno que no sabe muy bien qué hacer.*

MIMI. — Sí, pero son muy astutos, cuando necesitan ser cuatro, dicen: —*Ella no habla, ¡es el niño!* Esto es revelador de la actitud de los padres en su casa: ¡No, no, hablará señora Ernult, no hará ruido, hará de niño!

ROGER. — *En sus obras de teatro ¿cuáles son los personajes que representan?*

MIMI. — *Casi siempre la familia, ¡que le vamos a hacer!*

ROGER. — *Y sin embargo, parece que el medio familiar les aporta pocas cosas y a veces incluso les prohíbe hablar. ¿También notas esto aquí?*

MIMI. — *Cuando tuve los mayores, este año, en septiembre, lo que más me chocó fue precisamente la pobreza de su lenguaje (60), de sus vocabulario, de su expresión, no sólo oral sino también escrita. No sienten en absoluto la necesidad de expresarse bien. No se les puede reprender constantemente. En este momento estoy buscando las técnicas que puedan hacer que su expresión sea mejor.*

ROGER. — *No es esto lo que yo quería decir. En el caso de los más pequeños (tú los tienes desde el C.E. 1 hasta el C.M. 2), cuando se hace la reunión de la cooperativa e incluso durante toda la mañana, estos pequeños hablan bastante poco. Y esto no se da solamente en tu clase, lo hemos constatado en la mayoría de ellas.*

MIMI. — *Esto es debido a que en casa no se habla. Simplemente se intercambian palabras para las necesidades inmediatas, materiales, pero no para dialogar. No se sale, no hay otras salidas hacia medios distintos, y no hay por tanto materia de discusión, materia para el diálogo.*

ROGER. — *¿No se da también, entre otras, la vieja tradición que prohíbe hablar a los niños en la mesa? ¿No se les pide que sobre todo se callen?*

MIMI. — *Esto es cada vez más raro. Se da en algunas familias. Pero hemos visto que, desde hace unos años, pasan cosas interesantes: los niños protestaban precisamente por el hecho de no poder hablar en la mesa y establecían un turno de palabras, como hacíamos en la escuela... Un miembro de la familia daba la palabra a los demás de la mesa, para que todos pudieran expresarse. Yo creo, sin embargo, que estas cosas evolucionan y que los niños llegan a hablar en la mesa. Pero en algunas familias no digo que todavía no se les prohíba.*

FERNAND. — *Yo tengo la impresión de que en algunas familias no hay una voluntad deliberada de impedirles hablar, sino más bien esto forma parte de sus costumbres; el mundo de las palabras pertenece a los adultos de la familia; cuando el niño se expresa no se le presta demasiada atención. No hay comunicación con él a no ser que se dé una necesidad inmediata: para darle órdenes, para responder a sus necesidades.*

En el seno de la familia no existe la preocupación de comunicarse con los niños. En ciertos medios podría haber también una tendencia peligrosa a exigir de los niños que posean de entrada un lenguaje elaborado, a que intenten desarrollar en ellos un lenguaje muy construido: esto también puede ser catastrófico. Este no es el caso que se da aquí: no hay ni siquiera la preocupación de la necesaria comunicación con el niño. El lenguaje es todo un aprendizaje, a un niño se le ayuda bien cuando da sus primeros pasos, pero no se le ayuda cuando da sus primeros pasos en el lenguaje: se espera a que hable. No existe la misma preocupación. Se le va a enseñar a cómo utilizar una cuchara, un cuchillo, un tenedor, etc., pero no se le ayudará en el dominio del lenguaje.

ROGER. — *¿Se admite que el niño tenga una opinión?*

MIMI. — Yo creo que, para empezar, los padres, ellos mismos, no es que tengan opiniones muy definidas y realmente no discuten en profundidad, ya sea en el campo de la política o aunque sea de la cultura. Ellos están convencidos de que los comentarios de los niños no son interesantes y que ni siquiera tienen alguna opinión, que no pueden tenerla, ya que para ellos mismos se trata de una preocupación realmente de segundo orden.

FERNAND. — Me parece, no obstante, que si existen *tabús* en el campo del lenguaje, de la comunicación oral en la que mayormente se manifiestan; es allí donde son más evidentes, más perceptibles, más sensibles. Cuando un niño se expresa en la escuela, en todos los otros campos te das cuenta a través de su expresión cual es la situación afectiva del momento; cuales son los problemas del niño al nivel de la familia, etc. Son cosas bastante evidentes. Y digo esto porque tengo un testimonio reciente. El otro día le pedí a Bruno que dibujara a su familia. (Se trata de una familia bastante marcada por la situación de los padres, que están separados.) El chaval, por la tarde, cuando ya se iba, dice: —*¡Ah! pues bueno, qué más da, lo he hecho. El me lo ha pedido y yo lo he hecho: no he dibujado a mi padre.* Por tanto, tenía, a pesar de todo, la impresión de que había algo que no iba bien en el hecho de dibujar o no a su padre. Era un problema del que él nunca me había hablado. Y he aquí que en el momento en que se ha visto enfrentado con el problema a través del dibujo se da cuenta de que va a revelar lo que pasa a nivel de la familia, que va a romper el *tabú*. Y se rebela contra eso, lo cual hace aparecer la permanencia de

esta especie de *tabú* al nivel del lenguaje oral. De estas cosas no se habla, no hay necesidad de decirlas. En las costumbres de la vida familiar sucede que muchos sectores de la información no se abordan nunca, como son los aspectos de la vida política, cotidiana, de las creencias, problemas de sexualidad: las relaciones familiares.

ROGER. — *Ello entraña una cierta pobreza cultural. Cuando se compara a estos niños con los de la ciudad, se podría decir que los niños de ciudad no poseen ninguna experiencia cotidiana de la naturaleza, ningún contacto con los animales, las plantas, los oficios, el trabajo de los artesanos. Tienen un contacto cultural frecuentemente muy superficial, pero que de todos modos se da. Porque se discute más fácilmente, hay la televisión, los titulares de los periódicos y los mismos periódicos. Es más fácil hablar entre los niños y los adolescentes y los adultos. Pero inversamente, no se da experiencia sensible alguna en el nivel de la acción, de las sensaciones primitivas, del contacto con la tierra, la naturaleza. ¿Puedes tú satisfacer este déficit cultural en la escuela, o, por el contrario, te ves imposibilitado de practicar correctamente las técnicas Freinet debido a ese déficit cultural?*

MIMI. — Yo no me veo imposibilitada en la práctica de las técnicas Freinet a causa de ese déficit cultural. Si un determinado número de adquisiciones escolares no se llevan a cabo, yo no me culpabilizo por ello y doy prioridad a la expresión. Tienen tal cantidad de cosas a expresar. Las expresan mal, pero las expresan. Por ejemplo, Laurent hablaba esta mañana del murciélago que había visto. Hablan del nacimiento de los animales, de la ardilla que se han encontrado cuando venían a clase, de las flores, de cosas muy sensibles para expresar, pero las expresan. El gran problema no es el de encontrar las técnicas de desbloqueo, no están bloqueados; lo que hay que hacer es mejorar su expresión.

FERNAND. — Cuando dices que «no están bloqueados», yo no estoy del todo de acuerdo. De todos modos, existe un bloqueo. Por ejemplo, esta mañana, Martine, en su conferencia no se ha atrevido a emplear su lenguaje. No se ha atrevido a beber de su lenguaje habitual para comunicar lo que sabía, o entonces no ha sabido *trasladar* lo que había leído.

MIMI. — Le dije ayer, lo vas a intentar, porque has leído con Myrian... Pero no ha logrado transmitir con éxito lo que había leído.

JOSETTE. — *¿Y la pequeña que estaba sentada junto al to-*

cadiscos, que ha hablado un momento de la escritura china, pero que hablaba suavemente y que, no obstante, tenía cosas que decir, no está bloqueada?

MIMI. — Sí. Pero es que esta niña me ha llegado este año de una escuela tradicional; tiene once años. Creo que ya ha hecho progresos. Era pasiva, no trabajaba: esperaba que se le diera algo que hacer. Y ahora se ha puesto a trabajar y habla un poco, pues esta mañana ha llegado a hacerlo. Yo creo que tiene miedo porque no está acostumbrada a hablar libremente desde hace mucho tiempo. También en el caso de Dominique ciertamente hay problemas familiares. Su mamá la considera como una chica mayor ya responsable. Ella se ocupa de dos niños pequeños de corta edad en la casa y hace el trabajo de la casa cuando la madre no está. La madre cree que esto es completamente normal. Se va muy a menudo y la hija sustituye a la madre. Tengo la impresión de que su madre quiere que madure muy de prisa y la cría todavía es muy niña. También está el hecho de que en casa no tiene nada que decir: —*Dominique, si no estás contenta da igual. Serás una mujer, te estoy preparando para los trabajos de la casa.* Y ella no tiene nada que contestar, nada que expresar. A Dominique no la he tenido en clase el tiempo suficiente...

FERNAND. — Quisiera volver al problema del lenguaje. En lo que se refiere a la familia el lenguaje oral yo no creo que ocupe un lugar tan importante como se piensa. La comunicación se practica a través de otras cosas muy distintas. Algunas palabras, actitudes, un tono. Los registros de la comunicación son más bien reducidos. Sería posiblemente interesante ver en qué campos se da la comunicación en un medio familiar como el de aquí. Las palabras por sí mismas no tienen una importancia demasiado grande. Haría falta contar las palabras de una conversación en un día, yo creo que serían relativamente pocas. Ocurre que cuando los críos llegan a la escuela, no son conscientes de que el lenguaje es un medio de comunicación realmente importante. Esto es lo que me chocó cuando utilicé el magnetófono en la escuela (67). A partir del momento en que el lenguaje sale de la escuela, uno se da cuenta de que a través de este medio se pueden decir muchísimas cosas. Hasta entonces he creído que lo realmente importante era sobre todo el lenguaje escrito, el dibujo, el texto impreso. Se trata de otro aspecto del lenguaje. Cuando los críos toman consciencia de que a tra-

vés del lenguaje oral ellos han intercambiado cosas importantes, profundas, cuando se dan cuenta, después del montaje de todo esto, de que han intentado reconstruir el mundo en una media hora, por ejemplo, poco a poco van tomando consciencia de que hablar es importante, que comunicar con el otro es importante. En realidad, es posible hacer que pasen muchas cosas en este nivel.

ROGER. — *¿Qué pasa con tus chicos en la secundaria?*

MIMI. — Me encontré con un chico que se fue a «sixième». Le pregunté: —*¿Cómo van las cosas? Y él me contestó: —Voy mal en redacción. Le pregunté cuáles eran los temas desde el comienzo del año: —Tengo un libro, hay dibujos y yo tengo que escribir qué es lo que pienso de esos dibujos. Así pues, ningún aspecto de la personalidad del niño. No ha tenido ningún tema de redacción desde que se inició el curso en «sixième». Lo único que hacen es comentarios de dibujos.*

FERNAND. — También hay una cosa que ha desaparecido: antes, las veladas se pasaban explicándose historias, cuentos, etc. Existía un personaje con un papel importante: el abuelo o la abuela. Lo más frecuente es que fuera la abuela la que tenía este papel, era la que contaba cuentos en la familia, explicaba historias a los niños, que disfrutaban. Esto ha desaparecido. Ya no existe la tradición oral. Se mira la tele: ¡es dramático!

MIMI. — *¿Y cómo es que entonces los niños de campo sean todavía más pobres en el plano de la expresión que los otros?*

FERNAND. — Son más pobres, pero hay otro aspecto. En la actualidad cada vez se abandona más el campo y las familias que se quedan son las que no tienen posibilidades financieras para alquilar una vivienda en la ciudad. Si miras las familias que hay aquí, te darás cuenta de que se quedan en el campo porque tienen un alquiler mensual de cien francos, mientras que el gran problema que se plantea para ir a vivir a la ciudad es el de pagar trescientos o cuatrocientos francos al mes; al no ser esto posible se quedan en el campo. Esto ocurre en todos los pueblos que se encuentran próximos a una zona industrial. Es el subproletariado el que aquí se queda, los más ricos tienen una solución: meter a sus críos a pensión (completa). Y es lo que hacen a menudo.

ROGER. — *¿Podríamos volver a vuestra manera de utilizar el sistema audiovisual? (61) Lo que tiene más o menos éxito en lo relativo al magnetófono, la proyección, la utilización de*

las diapositivas dibujadas o de las diapositivas o de los intercambios entre escuela y escuela.

MIMI. — Con los pequeños he empezado a grabar sus cantos libres. Esto les atrajo enormemente: estaban permeables a una grabación de textos libres o de conversaciones. Hemos conseguido cosas muy bonitas, incluso con los mayores.

FERNAND. — Se ha hecho toda una serie de textos orales: los críos explicaban, como en una conversación, pero grabando. Poco a poco hemos notado cuáles eran las historias que convenían más para grabarlas: por ejemplo, aquellas que podían acompañarse de diapositivas dibujadas.* Y estas diapositivas tenían un gran interés porque sobrepasaban el marco del pueblo. Hemos hecho un montaje que lo hemos dedicado a intercambio.

ROGER. — *¿Técnicamente, cómo estáis instalados? ¿Cómo funcionáis?*

FERNAND. — Las clases son relativamente grandes en relación al número de niños. Tenemos un cable largo, que es muy práctico, pues nos permite desplazarnos por la clase teniendo el magnetófono siempre en el mismo lugar, e incluso cuando nos ponemos en círculos para discutir esto se hace muy bien. Son los chicos los que manipulan los aparatos, esto no plantea problemas. La técnica la dominan rápidamente.

ROGER. — *¿Cuántos niños? ¿Toda la clase junta?*

FERNAND. — Esto depende.

ROGER. — *¿Hacéis el paso de lo oral al escrito? ¿Explotáis a veces de forma escrita las cosas orales?*

FERNAND. — Se ha llegado a hacer, en forma de álbum.

ROGER. — *¿Es éste un medio para desbloquear a los niños que dicen: —¿Yo no escribo? ¿Se les dice: —Vamos a grabar y después lo transcribirás?*

MIMI. — Con los pequeños, era yo la que transcribía. Sus cantos, por ejemplo, o sus textos, en las secciones infantiles, el curso preparatorio.

FERNAND. — Yo lo he hecho con Michel. Era un chico formidable para explicar historias. Él se veía obligado a comunicar con su lenguaje oral: no lo podía hacer de otro modo. Tenía muchas dificultades para escribir. Para los testimonios, llegaba a describir cosas muy simples pero con mucha precisión. La grabación era muy buena, ya que los niños padecen siempre de una falta de detalles. Y él tenía esta preocupación.

ROGER. — *¿Durante cuánto tiempo pueden escuchar una grabación que les viene de fuera?*

FERNAND. — Esto depende del tipo de grabación. Por ejemplo, la serie de mensajes personales, todos la escuchan con facilidad, salvo a partir del momento en que su propio mensaje ha pasado. Pero, de todos modos, el interés es bastante sostenido. Las grabaciones de diez minutos pasan muy bien. Pocas veces han sido más largas. Tenemos, hay que decirlo, una buena experiencia de magnetófono en la escuela, así que las cosas marchaban. Nunca nos hemos abrumado con grabaciones de una media hora, o con cosas de este género. Nos pusimos de acuerdo con nuestros compañeros de correspondencia.

ROGER. — *¿Qué consejos darías tú para la confección de una cinta de intercambio entre dos escuelas?*

FERNAND. — Que no sea una cosa sistemática: a veces mensajes personales. Algunas veces es delicado, ya que a muchos niños les repele expresarse delante del micro; incluso si dicen pocas cosas: —*¡Hola, Pierre! ¿Cómo estás? ¡Adiós, Pierre!*, es ya interesante, ya que es la primera forma de expresarse delante del micro, ello permite constatar a los niños que, a pesar de todo, su mensaje tiene importancia, porque el otro va a contestarle. Se pueden enviar todos estos pequeños textos orales ilustrados con diapositivas. Es relativamente fácil. También se puede enviar un texto oral. Si el chico comete un error grave, si vuelve a empezar, se corta la cinta; esto va muy rápido. La ilustración con diapositivas dibujadas se hace bastante rápidamente con rotuladores. El ritmo de los intercambios debe ser sostenido: se puede hacer cuatro, cinco o seis veces en un trimestre. ¿Y porqué no hacer reportajes para el exterior? Nada es imposible.

ROGER. — *¿Así pues, tú grabas mensajes personales? ¿pero de todos los alumnos?*

FERNAND. — No sistemáticamente. Aunque esto sea bastante delicado, porque el niño que no recibe su mensaje se siente frustrado. O entonces hace falta que esto se sustituya por otra cosa. Por ejemplo, el crío que tiene un texto oral no tiene necesidad de enviar su pequeño mensaje personal. Ya hay su voz, su parte, y es suficiente.

ROGER. — *¿La totalidad representaba una grabación de una media hora?*

FERNAND. — Como máximo. Pero una media hora de grabación no quiere decir que se la va a escuchar media hora

seguida. Basta con enviar una pequeña nota: —*De tal señal a tal señal, con los niños, es tal cosa.* El compañero se pone de acuerdo para el momento en que se le va a escuchar.

MIMI. — Con los pequeños enviábamos cantos libres, pues era una de las expresiones que más les gustaba. Textos libres, pequeñas poesías que inventaban, también músicas que habían creado, con instrumentos que ellos se fabricaban, o con el Ariel,* o con el cancionero (porque les encanta). A veces inventan juntos música y canto.

El test de la alambrada

por Thérèse y Claude DUVAL
(un reportaje de R.U.)

ROGER. — *Lo que me sorprende en tu clase única, Claude, es el hecho de que tus chicos se encuentren mucho más a gusto que los de una clase de París, pero dominan menos el lenguaje (62), tienen menos facilidad de palabra.*

CLAUDE. — Es cierto que, para el que conoce bien la vida del campo, el lenguaje no es el medio privilegiado, el que más se emplea por la gente para comunicarse. Esto se nota mucho cuando se tiene ocasión de pasar un rato con las familias o de comer con ellas, como me ha sucedido a mí. Los niños, claro está, están en la misma situación. Entre hermanos y hermanas, e incluso entre compañeros de clase en un pueblo, una parte considerable de la comunicación se realiza de una forma no verbal. Este aspecto no interesa a la escuela en general, aunque sea en el caso de que se denomine «pedagogía Freinet», o se dedique a investigar en la dirección de la pedagogía Freinet. Estamos muy deformados por nuestra propia cultura: lo que nos interesa es lo verbal y, posiblemente, de modo más específico, el escrito académico.

THÉRÈSE. — El problema es el siguiente: a los niños se les impone una cultura que no es la suya y por tanto su resistencia parece bastante normal.

ROGER. — *En el seno del lenguaje que se les quiere imponer, ellos no llegan a expresarse, a sentirse ellos mismos, y, si fuéramos consecuentes con nuestros principios de pedagogía Freinet, sería conveniente facilitar la expresión y la comunicación de los niños a través del lenguaje que ellos disponen.*

CLAUDE. — Cuando se entra en contacto con los niños, sobre todo con los que se encuentran en una situación más desfavorable, se nota claramente la dificultad que tienen en comunicarse con sus padres, con sus compañeros en su propio registro

de lenguaje. Y a este nivel, cualquiera que sea la noción de cultura a la que nos refiramos, tenemos ya un enorme trabajo a realizar. De una manera muy pedagógica y muy concreta, esto ya nos ocuparía muchas horas de trabajo al día con cada niño: Si, además, no nos limitados solamente a facilitar la comprensión de los niños entre ellos, si pretendemos inculcarles un lenguaje que para ellos es casi una lengua extranjera, entonces ya no son algunas horas las que tenemos que dedicar sino todo el tiempo. Este tiempo, que se dedica a la adquisición —que será más o menos superficial —de una lengua extranjera, se pierde para otras actividades que, no obstante, parecen ser primordiales. Por ejemplo: el juego dramático, la expresión artística, «el estudio del medio»; nos gustaría que los niños pudieran expresar y desarrollar sus propias cualidades.

Es difícil hablar de una verdadera cultura popular, pero el medio popular y rural en el que vivo lleva consigo un determinado número de valores: una escuela atenta al bien del niño que ella recibe tendría que preocuparse por dar mayor relieve a estos valores, por desarrollarlos, por hacer de ellos un todo consistente, por ayudar a los niños a que vivan este todo. Pues nosotros constantemente buscamos llevarlos a algo diferente a ellos.

Desde hace mucho tiempo, a todos los pueblos que ahora llaman del tercer mundo se les ha negado el derecho de vivir una cultura válida para ellos. Por lo mismo, cuando trabajaba en un *bidonville* de la región de París, el sociólogo decía todo el tiempo:

—Pero vamos a ver, usted dice que existe una cultura del subproletariado; es cierto, se trata de una subcultura, de una cultura devaluada.

Esto no nos llegaba a convencer, aunque tampoco tuviéramos siempre unos argumentos que oponer. Aquí es un poco lo mismo, nuestros pequeños pueblos son cada vez más marginales, tan sólo representan una quinta parte de la población francesa. Estos pueblos son muy diversos entre sí, y aunque no lleguemos siempre a determinar su fondo común, sus habitantes viven una cultura que, por la fuerza de los hechos, no es más que una subcultura sin nombre propio, pero que sin embargo existe.

A pesar de los conflictos que existen, como en todas partes, en un pueblo, lo que sigue quedando es el sentimiento de pertenecer a una comunidad, incluso entre la gente que a veces

se destrozan entre ellos. Las gentes se sienten perfectamente como pertenecientes a un mismo mundo.

ROGER. — *¿Acaso la cultura se limita a una solidaridad?*

CLAUDE. — Ciertamente no. Entran en juego muchas otras cosas. En el medio de los obreros agrícolas se puede notar una relación bastante profunda con la naturaleza que, claro está, en la medida en que a la gente les cuesta mucho verbalizar sus sentimientos, toma, cuando llega a expresarse, una forma anecdótica o aun sentimental. Pero se conoce a la gente, uno se da cuenta de que verdaderamente existe un sentimiento de pertenencia al mundo natural. Es una cosa que cada vez falta más en las grandes ciudades. Incluso los campesinos que usan insecticidas, que matan a los jabalíes, porque les gusta cazar, notan hasta qué punto estamos ligados a la naturaleza y comprenden muy bien la maldad de determinados actos, incluso cuando los cometen por su propio interés, por codicia, mientras que el industrial poluciona tranquilamente la naturaleza porque ya no tiene la sensación de realizar un acto delictivo: Es evidente que para mí todavía es difícil aclararme en esta cuestión y ver cuáles son los caracteres particulares de una cultura popular y de una cultura rural. Para ello es necesario un estudio científico realizado por personas más competentes.

Una de las tareas de la escuela, tal como nosotros intentamos construirla sería, creo yo, la de permitir la expansión plena de una verdadera cultura popular.

ROGER. — *Supongamos que se da mayor importancia a las formas de vida escolar que respeten o favorezcan la cultura local, que se sea menos exigente en los ejercicios de gramática, de ortografía, en la adquisición de una lengua llamada «clásica» o «pura», ¿en este caso, este esfuerzo para que los niños sean más auténticos en su medio no se va a resolver contra ellos mismos cuando estén frente a sus patronos o incluso cuando quieran hacer unos estudios más elaborados? Entonces no se verán capaces, ya que no poseeran el lenguaje que se les exija. Al querer desarrollarlos en su sentido propio, vamos a ir en contra de sus intereses y, posiblemente, contra las posibilidades que puedan tener en esta sociedad.*

CLAUDE. — Pienso que el argumento merece ser discutido. En las clases más tradicionales en las que se lanza a los alumnos sobre la gramática, la ortografía, el vocabulario, se llega a resultados muy limitados. Basta con leer las estadísticas nacionales para ver el número de hijos de obreros agrí-

colas que entran en una facultad.¹ Para estos niños, que de todos modos no habrán podido continuar los estudios secundarios y superiores y que se encontrarán haciendo de obreros en una fábrica o de obreros agrícolas, la escuela habrá sido un castigo perpetuo y totalmente injustificado, y además habrá impedido que realicen sus propias investigaciones. Con nuestras técnicas, que favorecen la expresión libre y el tanteo experimental, estoy convencido que no correremos el peligro de colocar en una situación desfavorable a los niños de las clases populares (63). De ahí a creer que la pedagogía Freinet pueda ella sola luchar eficazmente contra la desigualdad social hay un gran paso que yo no daré.

PROBABILIDADES DE ACCESO
A LA ENSEÑANZA SUPERIOR
(de 0 a 100)

Obreros agrícolas	0,7, es decir, 7 por mil
Obreros	1,4
Agricultores	3,6
Cuadros medios	29,6
Profesiones liberales, cuadros superiores	58,5, es decir, 585 por mil

Algunos niños, gracias a una preparación especial, llegan a acceder a puestos de responsabilidad o a realizar una carrera en la que es necesaria la cultura dominante. En el plano psicológico, la mayoría de ellos, y algunos lo han escrito, sufren una perpetua escisión entre lo que constituye los valores de su familia y su propia ascensión social.² Yo me pregunto si nosotros debemos tomar partido en este asunto y si tenemos el derecho de introducir en esta vía a unos niños que no lo saben. Desde un punto de vista más político, algunos responsables nos dicen que ciertamente estamos obligados a formar a la gente para el diálogo con los patronos. Pero nos damos cuenta de que son muy raros los casos que siguen esta

1. Para aquellos que no tengan en su mente la desigualdad de las posibilidades en nuestro sistema escolar, he aquí algunas cifras (en Bourdieu y Passeron, *Les Héritiers* [Los herederos]; cf. también Baudelot y Estabiet, *L'école primaire divise...* [La escuela primaria divide...], Maspero, 1975):

2. Citaré de memoria uno de los puntos conflictivos más corrientes: la actitud frente al trabajo manual.

vía; la mayoría de los que realizan estudios secundarios o superiores y que han salido de los ambientes más populares se encuentran más a menudo junto a los pudientes y de los poderosos que del lado de los explotados. Lo cual es un tercer aspecto de la cuestión que no podemos ignorar por desagradable que sea.

De todas maneras, incluso en el caso de esforzarnos al máximo por respetar a los niños, nos vemos llevados a una serie de compromisos; y yo creo que habría que distinguir dos niveles:

1. Es cierto que muchos niños llegan a la escuela siendo incapaces de comunicarse, incluso con sus hermanos y hermanas o con sus compañeros, y, claro está, cualquiera que sea nuestra definición de la cultura, nuestro deber es ayudarlos.

2. Pero cuando se trata de aculturarlos a algo que les es perfectamente extraño, entonces la empresa es mucho más difícil de lo que parece (hay que dedicarle un tiempo considerable deducido de las otras actividades) y da lugar a unos resultados que son siempre muy aleatorios.

Y aquí tocamos muy claramente los límites de la escuela y, posiblemente, incluso de toda formación escolar. Cualquiera que ésta sea, yo creo que una igualación de las oportunidades y una sociedad más democrática sigue siendo utópico imaginarlas *únicamente* por este camino.

El origen profundo de la desigualdad entre los hombres, ciertamente, puede manifestarse con bastante frecuencia en la forma del lenguaje, ya que este lenguaje es un instrumento de poder que permite actuar sobre nuestro entorno y explotar a la gente, pero éste es sólo uno de los aspectos. Nada puede impedir, creo, que haya gente más poderosa que otras, más fuerte que los demás, y todo está en saber si nosotros nos dejamos llevar de un modo fatal a este proceso o si, por el contrario, intentamos a través de toda nuestra acción educativa contrarrestarlo y corregirlo.

ROGER. — *¿Se trata únicamente de una acción educativa, o hay que prever una acción política y social?*

CLAUDE. — A este nivel, y sin hacer juegos de palabras, hace falta que la acción educativa tenga una dimensión política y social, y hace falta que la política se tenga por educativa, porque no está en la naturaleza del hombre, cuando éste

es poderoso, la actitud de ceder su sitio a aquel que lo es menos, o de ayudar a aquel que es menos fuerte. Es, posiblemente, una virtud deseable, pero no es una virtud que se halle naturalmente entre los hombres.

ROGER. — *¿Entonces qué hacemos en clase?*

CLAUDE. — Estoy pensando en una anécdota que es verdadera y que ilustra un poco lo que decimos. Un día que nos fuimos a dar un paseo, se organizó espontáneamente una carrera y nos encontramos brutalmente con una valla de espinos frente a nosotros. Sin que yo tuviera tiempo de intervenir, toda la clase pasó al otro lado de la valla. Y allí habían pequeños de cuatro años y uno mayor de catorce. En mi experiencia anterior de las colonias de vacaciones nunca había constatado este fenómeno. Por lo general, el más fuerte pasa la valla y los más débiles esperan la ayuda del maestro que se ve cargando con los críos. Estoy convencido de que lo que ha provocado esta reacción particular es a la vez un aprendizaje de orden pedagógico y de tipo «político». La parte del maestro, ciertamente, sigue siendo preponderante a este nivel, aunque lo más frecuente es que sea indirecta.

ROGER. — *Esto es fácil de instaurar en el plano de la vida escolar. Pero en el plano general de la vida social y política, ¿es posible imaginar una regulación de este mismo tipo?*

CLAUDE. — ¡Todo el problema está ahí!

ROGER. — *¿Acaso estas reacciones no se ven en todas las clases únicas? ¿Esta ayuda mutua que tú has visto en este test de la «alambrada», si se le puede llamar así, no se debe simplemente al hecho de que los niños se han encontrado en una clase única?*

CLAUDE. — Yo no creo que esto pase de forma habitual. Cuando nos encontramos con clases únicas, vemos allí una jerarquía muy fuerte entre los alumnos mayores y los más jóvenes, y, aparte de la ayuda mutua copiada de la familia en lo que se refiere a los más pequeños, los otros a menudo se enfrentan con realidades muy violentas. Frecuentemente, una clase única se considera como una forma para salir del paso. Yo, por el contrario, creo que la clase única puede aceptarse como un lugar privilegiado de aprendizaje, con la condición de poner el acento en el grupo-clase y en la cooperativa (64). Cuando por primera vez llegué al pueblo donde enseñé en la actualidad —un poco inocentemente, pero sin embargo las cosas funcionaron mucho mejor de lo que podía haber sido— en seguida hablé a los alumnos de la cooperación. Antes inclu-

so de presentarles otros aspectos, les dije: —*Pues bien, hasta ahora en la clase cada uno hacía las cosas sólo para él. Nosotros vamos a intentar hacer la clase de una manera muy distinta. Ahora cada uno hará las cosas para los demás...* (La expresión no es muy buena, pero en fin.) Les explicaré lo que quería decir la palabra «cooperación», que vamos a crear una «cooperativa», que ya no tendríamos una clase sino una cooperativa que estaría a la disposición de todos para realizar aquello que se quisiera hacer...

ROGER. — *¿En la vida cotidiana de la clase, hay actividades, por ejemplo, de lectura, de matemáticas, posiblemente fuera del estudio del medio en el que la mezcla de edades es más fácil, donde la ayuda mutua aparece a niveles diferentes?*

CLAUDE. — Raramente trabajamos de forma colectiva; lo más frecuente es que los alumnos hagan el trabajo individualmente o en pequeños grupos. En matemáticas, desde hace algunos años, he realizado equipos no homogéneos. Los grandes y los pequeños, a partir del C.E.1, han llegado muy bien a trabajar juntos, al menos para lanzar los trabajos, las investigaciones. Algunos pequeños que son muy vivos tienen ideas a veces muy extravagantes para los mayores pero que justamente les permiten a éstos reemprender de nuevo el trabajo y volver a empezar en diferentes direcciones. Cuando la matematización de una situación conduce a problemas más difíciles, los pequeños se retiran durante un tiempo a hacer un dibujo o una actividad de este género y, a partir del momento en que esto es posible, reemprenden el trabajo con los mayores.

En lectura y en la realización de textos libres, nos reagrupamos en equipos de tres o cuatro que a *grosso modo* son equipos de niños del mismo nivel. Esto no perjudica a la buena atmósfera de la clase porque estos grupos se organizan de una manera transitoria, para un trabajo muy preciso, y, además, el grupo, en el que los textos libres se realizan en veinte minutos, no se juzga como moralmente superior al que para ello necesita una media hora. Para todas las demás actividades los grupos son no homogéneos, tanto para las actividades de taller como para el estudio del medio, la gimnasia, etc.

Por otra parte, cada vez que ello me parece recomendable, se reserva un tiempo en el que los grandes hacen por turno de monitores a los pequeños del C.P., por ejemplo. Muy a menudo los mayores sacan al menos tanto provecho como

los pequeños, y ello no es una pérdida de tiempo para éstos.

ROGER. — *¿En una reunión de cooperativa, los pequeños toman fácilmente la palabra frente a los mayores?*

CLAUDE. — Hay que distinguir muy claramente los niños de cuatro y cinco años de todos los demás. Es decir que a partir del curso preparatorio, del aprendizaje de la lectura, no existe realmente una diferencia sensible en la reunión de consejo entre los pequeños y los mayores. Por el contrario, los de cuatro y cinco años sólo intervienen realmente cuando se les pide que lo hagan, hay que decirlo. Yo creo que esto, por otra parte, se debe mucho más al hecho de que el medio social es un medio en el que los niños no hablan, que a una diferencia de edad. Para todos los alumnos de mi clase, cualquiera que sea su edad, hablar delante de sus compañeros representa de todos modos una dificultad...

ROGER. — *Bonvillers es un pueblo del Oise, de ciento cincuenta habitantes, y tú tienes aquí una clase única, ¿cuántos años hace que estás aquí?*

CLAUDE. — Es el sexto año.

ROGER. — *Tu clase la has equipado bastante bien si se la puede comparar con otras clases únicas. ¿Podrías detallarnos el material que tienes a medida que lo has ido adquiriendo? (65).*

CLAUDE. — Por un lado tenemos un material bastante completo para el periódico escolar *, puesto que hay:

- 2 prensas,
- 5 cuerpos de imprenta,
- limógrafos,
- una cierta cantidad de materiales accesorios para las distintas técnicas de ilustración.

Junto a esto, he logrado obtener de la municipalidad un material audiovisual correcto:

- un magnetófono muy bueno,
- un buen tocadiscos stereo.

ROGER. — *Lo que me parece particular también, es que la clase no es simplemente una especie de almacén... ¿has podido organizar unos rincones de trabajo!*

CLAUDE. — Sí, hay:

— un rincón para los pequeños, que ha ido adquiriendo importancia a medida que el número de alumnos de cuatro años aumentaba y que se parece un poco a una clase maternal, con un lavabo, armarios para ordenar las cosas, una pequeña cocina para sus comidas, etc.,

— un rincón de pintura y un taller de ilustración,

— el rincón audiovisual,

— el rincón de la imprenta,

— un armario abierto que sirve para clasificar la documentación, todas las C.T. y todas las producciones del movimiento,

— una decena de cajas de documentos diversos recogidos a lo largo de los años por los alumnos y por sí mismo...

Además, hemos acondicionado unos lugares fuera de la misma clase:

— el granero lo hemos transformado en un taller de carpintería y de electricidad, hay también un taller de fotografía que se encuentra todavía en sus primeros tanteos, pero que ciertamente pronto nos hará muchos servicios,

— el lavadero, en el patio, lo hemos transformado en taller polivalente, por un lado, para la música (con el fin de no molestar al resto de la clase), por otro, criamos conejillos de indias. Y los chicos que hacen escultura o actividades de este tipo van también allí para poder trabajar tranquilamente.

Hay que decir también que tenemos un jardín cultivado cooperativamente.

ROGER. — *Así, pues, es toda esta instalación y ese material el que, en el fondo, permiten funcionar a tu clase como un lugar en el que los niños son capaces de practicar una especie de fraternidad por medio de las técnicas, por medio de una actividad real y no a través de la audición del curso de un maestro.*

Con 74 alumnos, empezar a partir de cero

por Abdel-KADER BAKHTI
(reportaje de R.U.)

En Sidi-Bel-Abbes, una escuela construida al estilo colonial francés: clases repartidas en edificios rectilíneos alrededor de un patio central. Por suerte, la de Abdel-Kader está en la planta baja, en un ala frente a una pared. Al pie del muro un jardincito cultivado por sus alumnos es como la antecámara de una pedagogía arrancada a la monotonía de la repetición y a la obsesión de la disciplina.

ROGER. — *Después de quince años de lucha, has conquistado el derecho de tener un local plenamente tuyo, con mesas reunidas para el trabajo en equipo y no para escuchar dócilmente entre dos ejercicios de «aplicación»...*

KADER. — Sí, empecé mi carrera de enseñante el año 1959. He ejercido en un medio desheredado, situado en el sur de Orania. El trabajar con niños muy pobres no ha hecho más que reforzar mi amor al trabajo. Nunca había oído hablar de la pedagogía Freinet. Y esto sólo sucedió en 1963, al llegar aquí, a Sidi-Bel-Abbes, trabajando en una escuela en compañía de mi colega Hakem. Este último había asistido a un congreso de Escuela Moderna en Annecy y practicaba algunas técnicas en su clase. Yo estaba sensibilizado por su manera de trabajar y quise imitarlo. Los dos asistimos en diciembre de 1964 a un *stage* en Mazagran (Mostaganem). El animador era René Linarès. Al volver del *stage*, reemprendimos el trabajo y sensibilizamos a otros compañeros, y es realmente a partir de ese período cuando empezamos.

ROGER. — *¿Al principio, cómo pudisteis introducir esta pedagogía? ¿Cuáles fueron las primeras tentativas? ¿En qué campos?*

KADER. — Las primeras tentativas eran ante todo en cuanto a nuestra actitud hacia los niños: Primero entenderlos, estimarlos, de jarlos expresarse espontánea y libremente, enseñarles el sentido de la responsabilidad, por esto empezamos. Seguidamente, continuamos con la introducción del texto libre. Yo animé a los chicos a que hicieran investigaciones, a que fueran a recoger información allí donde ellos quisieran. Comprendí que el resultado de todo este trabajo debía comunicarse a los demás, y esto fue lo que me empujó a escribir nuestro periódico de clase, que se hizo con la participación de los alumnos de Hakem. Como él era bilingüe, nuestro periódico se componía de dos partes: en árabe y en francés. Tenía por título «La nueva era». Como Hakem y yo teníamos alumnos pequeños (curso preparatorio de iniciación), un compañero que se interesaba por nuestro trabajo y que deseaba trabajar en el mismo sentido que nosotros, nos enviaba alumnos mayores para poder hacer los textos en el limógrafo. Justamente en el *stage* de Mazagran cada participante había confeccionado su propio limógrafo que le resultaba por 5 DA (5 FF).

ROGER. — *Después intentasteis establecer la correspondencia escolar...*

KADER. — No en seguida, sino un poco más tarde intenté la correspondencia escolar. Hakem ya lo hacía con alguien.

ROGER. — *¿Con qué escuelas?*

KADER. — En primer lugar, con escuelas de Argelia, ya que en 1966, en un *stage* muy importante en Argel con un centenar de compañeros, fui designado responsable nacional de la correspondencia escolar nacional e internacional. Un gran número de clases argelinas tenían correspondencia con clases francesas, tunecinas, marroquíes, belgas, polacas.

ROGER. — *¿Y qué es lo que te ha aportado esta correspondencia además de lo que hacías ya?*

— La correspondencia escolar es una cosa formidable (66). Es una ventana abierta al mundo. Antes que nada, el hecho de comunicarse o de recibir algo ya es agradable. Basta con ver la alegría de los chicos cuando reciben, por ejemplo, una carta o un paquete de sus pequeños amigos. Saltan, bailan, es una gran alegría. Además de esta felicidad, está el aspecto del descubrimiento: los niños y los maestros

descubren otra vida que a lo mejor es diferente a la nuestra e intentan descubrir su misterio a través de un cuestionario. Y es maravilloso ver cómo crea unos lazos amistosos y fraternales.

ROGER. — *Entonces, tú te has visto obligado a equipar progresivamente tu clase y cuando entré aquí he visto que los bancos están situados de modo muy diferente a las otras clases, las paredes decoradas.*

KADER. — Sí, claro, con los años el material ha ido mejorando y también la manera de trabajar. Para llegar a todo esto hacía falta no sólo tener el material, sino también mejorarlo. El texto libre llama sobre la necesidad de una imprenta, esta última otra cosa... el material de cálculo, etc.

Todo el material que tengo es a partir de cero. Los gastos para la compra de algún material que no he podido fabricar con mis alumnos han salido de mi modesto presupuesto, pues lo pagaba de mi propio bolsillo.

El primer instrumento fue el limógrafo que hice en el *stage*. Seguidamente, creé el «taller de pintura». Hacía falta comprar las pinturas (¿qué hacer? he utilizado los colorantes en polvo, goma arábiga), pinceles, papel. Yo no podía pedir a los chicos que me ayudaran a pagar todo esto, pues la mayoría de ellos eran hijos de jornaleros. Después creamos un taller de «trabajos manuales». Fabricamos a partir de cero los *filicoupeurs*,* dos transformadores recuperados de aparatos de radio que nos daban seis voltios, pero después nos vimos obligados a comprar un transformador más grande para tener doce voltios y dieciocho voltios para poder cortar planchas más gruesas. También compramos un pirograbador.

En cálculo yo quería que los alumnos trabajaran con cintas y cajas de enseñar.*

La amistad que liga a los enseñantes es una amistad activa. He recibido de Yvette Boland, de Bélgica, cinco cajas de enseñar. Yo mismo he hecho algunas cintas para enseñar, que me han permitido crear un «taller de cálculo». Hemos fabricado balanzas, paralelas, pesas, etc. Todo este material se ha ido mejorando de año en año.

ROGER. — *¿Diste un nuevo salto después de haber pasado tres años en una escuela de animación pedagógica?*

KADER. — Sí, los años 69, 70 y 71. He trabajado como maestro de «aplicación» en una escuela de animación pedagógica en Sidi-Bel-Abbes.

ROGER. — *¿En qué consistía esta escuela?*

KADER. — El ministro creó en los departamentos de Argelia unas escuelas piloto llamadas «escuelas de animación pedagógica». Maestros reclutados justo después de la independencia y que no habían obtenido los diplomas necesarios después de siete años de ejercicio, fueron llamados a hacer un *stage* en ellas durante un año. Por la mañana asistían a clases que dirigían maestros ya veteranos (tradicionales o modernos) y, por la tarde unos profesores les daban clases de formación cultural general. Yo fui escogido en esta escuela para que los nuevos maestros pudieran abordar y ver de cerca las técnicas modernas de la enseñanza. Hicimos un buen trabajo juntos (maestros, alumnos, directores, inspectores, un experto de la UNESCO y maestros veteranos). Estoy satisfecho y creo haber realizado con éxito mi misión, ya que muchos de los que asistieron a los *stages* han apreciado los métodos modernos y actualmente los emplean en sus clases. La mía tenía correspondencia con una clase del Canadá. Recibimos una cinta magnetofónica diapositivas y un álbum. Mis alumnos muy satisfechos por los envíos quisieron hacer lo mismo. Yo tenía posibilidades, porque la escuela estaba dotada de un material muy rico y variado (material audiovisual, de enseñanza de labores domésticas, de jardinería, etc.).

ROGER. — *¿Y es allí donde te diste cuenta de la necesidad de experimentar las técnicas audiovisuales?*

KADER. — Antes de ir a esta escuela, yo ya había hecho mi primer montaje sonoro que tenía por título *Clase n.º 5*. Este montaje, que describía una clase argelina de pedagogía Freinet, había sido presentado en varios colegios de Orania, Italia, Francia y España. Me ha costado mucho hacerlo, ya que no tenía medios materiales. Pedí prestado un magnetófono para medio día y el montaje lo hice solo. Pero en la escuela de animación pedagógica podía hacer muchas cosas y trabajar con los medios audiovisuales: podía usar a placer el magnetófono, la pantalla, el proyector de diapositivas, etc., y es este material importante el que me ha permitido hacer muchas cosas.

ROGER. — *¿Y este material, estos aparatos, te los han dejado?*

KADER. — No, pertenecen a la administración y en el año 1971 me lancé a la compra de aparatos. Compré un magnetófono para mis críos, un aparato de proyección de diapositivas, un aparato fotográfico y un tocadiscos. A partir de cero, hicimos los altavoces, una pantalla. Montamos un «taller audio-

visual». Los chicos utilizan el magnetófono y el aparato de fotos, los manipulan, se inician, grabamos, borramos, etc. Me siento muy feliz, ya que mis alumnos han entendido el funcionamiento del magnetófono y han vencido el miedo a los aparatos. Los temas que los alumnos fotografían los recogemos en un álbum.

ROGER. — *¿Y tú trabajas con setenta y cuatro alumnos?*

KADER. — Sí, pero no con los setenta y cuatro juntos. Tengo dos clases: un C.M.1 de treinta y cuatro y un C.E.M.2 de cuarenta.

Por la mañana tengo el C.M.1 de ocho a once. Por la tarde, el C.E.2 de una y media a tres y media.

De lo que resulta que doy cada semana catorce horas al C.M.1 y diez al C.E.2.

ROGER. — *¿Qué es lo que puedes hacer en tres horas de la mañana con el C.M.1?*

KADER. — Pues bastante cosas, con una cierta agilidad. Hacemos un trabajo colectivo (conversación, lección importante: aprovechamiento de una encuesta), después se dispersan por los talleres. Nos volvemos a reunir para hacer un pequeño balance del trabajo realizado.

ROGER. — *¿Y todo esto se hace según un plan de trabajo?*

KADER. — Un plan de trabajo establecido cada sábado.

ROGER. — *¿Cómo se desarrolla esta sesión? ¿Qué es lo que tú aportas y qué es lo que aportan ellos?*

KADER. — Para establecer el plan semanal de trabajo es necesaria la participación de los alumnos, así como la del maestro. Los establecemos teniendo en cuenta las necesidades de cada uno. Hay alumnos que no han podido asimilar algunas lecciones, ciertas adquisiciones y, antes de abordar una nueva lección, quieren volver sobre algunos puntos. Otros, por el contrario, quieren progresar. Hacemos estudios monográficos. Fijamos las visitas de la semana. Para el plan de trabajo lo preveemos todo: los contactos, el material, en una palabra los preparativos. Ello permite a los niños tomar conciencia del trabajo.

ROGER. — *¿Os comunicáis con los padres? (67).*

KADER. — ¡Sí, claro! En la clase has debido ver que hay colgados un *planning* «visita de los padres». Desde el principio de curso invito a los padres a una reunión de trabajo. No es otra cosa que un contacto amistoso, pero en el que se toman bastantes decisiones en común. Yo les explico que les está abierta y que pueden venir el sábado para ver a sus chicos

en el trabajo. Se les pone al corriente de todo lo que hacemos: encuestas, acciones hacia la naturaleza, iniciación al código de la circulación, correspondencia escolar. Ello obliga a los padres a tomar conciencia de que sus hijos no vienen únicamente a adquirir conocimientos, sino también para PREPARARSE PARA LA VIDA.

ROGER. — *¿Y los maestros de árabe trabajan en conexión con vosotros?*

KADER. — Al comienzo de curso escolar, detecto, si se puede decir así, al compañero que va a trabajar paralelamente conmigo. A veces es fácil. El maestro que experimenta la necesidad de modernizarla, convencido de la eficacia de estas técnicas, se propone él mismo. Él no va a trabajar en profundidad, pero puede aportar su ayuda. Los niños escriben textos libres en árabe. Salimos juntos para hacer las encuestas. Y éstas se interpretan tanto en árabe como en francés.

ROGER. — *¿Has aprendido muchas cosas a partir de cero?*

KADER. — Sí, esto me ha enseñado muchas cosas, en especial sobre investigación pedagógica (68).

Yo considero que la investigación en pedagogía marcha a la par con la investigación de los instrumentos. Este último aspecto me preocupa desde hace no pocos años, ya que he constatado que muchos de los colegas que habían hecho *stages* de iniciación y tenían buena voluntad y el deseo de practicar la pedagogía Freinet, han visto frustrados sus anhelos por la falta de material o por los precios elevados de su adquisición. Esto me ha afectado, y por ello he intentado —a partir de cero— procurarme el material con el fin de ayudarles a superar estas dificultades. Hemos hecho investigaciones de matemáticas, de pedagogía. Pero este aspecto: «¿Cómo tener su material a partir de cero?» se ha abandonado, hay que reconocerlo, y sólo durante estos últimos años se ha empezado a hablar de ello. Y además ¿crear sus propios instrumentos no constituye una satisfacción total para los chicos, para los maestros? Hay que dar a los alumnos la posibilidad de crear, confiar en ellos. Yo te diré que nuestro periódico está bien impreso con nuestro limógrafo. ¿Para qué querer tener uno de doscientos veinte FF? Un niño propone añadir una plancha que servirá de zócalo; otro, dos bisagras que sacará no se sabe de dónde; otro, unos clavos; otro, un trozo de tela que le pedirá a su madre, y ya está montado el

limógrafo. La clase se siente feliz por haber participado en la fabricación de este instrumento.

ROGER. — *¿En otros campos también has partido de cero, y los niños que también han partido de cero te han aportado algo? ¿En la organización de la clase?*

KADER. — Hace cuatro años, yo tenía en clase un gran trozo de madera chapada. Los alumnos me propusieron que hiciéramos en ella un *planning* anual. Cortaron las cintas de papel, utilizaron los corchetes y ellos mismos fabricaron el *planning* que tú has visto colgado en la pared de la clase. Este *planning* nos conviene más que uno comprado por ciento cincuenta dinares.

En matemáticas construimos unas balanzas para pesar las cartas que enviamos a los amigos de correspondencia. Hemos fabricado nuestros propios pesos con la ayuda de sacos pequeños de arena, de piedras redondas.

Hemos utilizado botellas, botes de metal como relojes de agua, para inculcar la noción del minuto, del segundo a los niños. Cada niño ha confeccionado su propio metro a partir de una cinta de enseñanza: «¿Cómo fabricar su propio metro?»

ROGER. — *Así, pues, en tus escuelas has tenido bastantes compañeros; los has conocido de una punta a la otra. Hakem también. Existe, por tanto, un movimiento de pedagogía moderna en Orania que parece ser el más importante de Argelia. ¿Cómo ha nacido este movimiento y cómo vive? ¿Hakem nos lo podría explicar?*

HAKEM. — Antes de 1962, las técnicas Freinet sólo las practicaban los enseñantes franceses. Después de la independencia, algunos compañeros como René Linarès, Cervera, Nalin y otros se agruparon y relanzaron estas técnicas entre los argelinos. En 1963 tuvo lugar un congreso panafricano en Orania, que agrupaba a un centenar de participantes llegados de Túnez, Marruecos, Madagascar... No fue un éxito total, pero como punto de partida no estuvo mal. A partir de este instante, un grupo de compañeros empezó a reunirse con René y reemprendieron el trabajo. Dos veces al mes nos encontrábamos en su casa en Baou Sfer y se organizaron jornadas pedagógicas de información en Orán, Mostaganem, Tlemcem, Sidi-Bel-Abbes. Otros viejos compañeros en el Algerois crearon un núcleo que trabajó en relación con el grupo oranés, lo cual nos permitió crear en 1965 el Movimiento Argelino de la Escuela Moderna (M.A.E.M.).

El M.A.E.M. organizaba unos *stages* durante las vacaciones de invierno (desde 1962). Además de esto, cada año el movimiento envía una delegación al congreso internacional anual del I.C.E.M. a partir del de Annecy (1963). En relación a los *stages* que se hacen en Francia, no ha habido gran cosa debido al problema de las divisas. Hemos estado presentes en tres R.I.D.E.F.: * Italia (1969), Dinamarca (1972), Túnez (1973).

ROGER. — *¿Y el grupo hace reuniones?*

HAKEM. — Se hacen asambleas generales, jornadas de trabajo, de información en varias ciudades de Argelia, pero las distancias nos plantean problemas. De 1968 a 1970 ha habido un tiempo muerto, si se le puede llamar así. Era el período en que la mayor parte de nuestros compañeros estaban preparando sus exámenes profesionales.

En 1971, el grupo oranés, en particular en Sidi-Bel-Abbes, reestructuró el M.A.E.M. con unos nuevos estatutos. Se puede decir que la pedagogía Freinet, ignorada oficialmente hasta 1970, ha adquirido importancia, y las autoridades le prestan mucha atención. Está presente en nuestras clases. En las universidades, en los Institutos Tecnológicos de Educación (I.T.E.), nuestros colegas realizan exposiciones sobre Freinet y su pedagogía, a los cuales remitimos una rica documentación. Cada año, con motivo de las fiestas de la ciudad, al final del año escolar, tiene lugar una exposición muy importante de Escuela Moderna.

ROGER. — *¿Cuál crees tú que es el futuro del M.A.E.M.? ¿Esta colaboración con la administración va a ser útil o entorpecerá el movimiento?*

HAKEM. — Con toda franqueza, el Movimiento Argelino de la Escuela Moderna era muy importante desde el punto de vista de su número en los primeros años, es decir, de 1963 a 1967. A la cabeza de los grupos regionales estaban los inspectores de primaria. Teníamos reuniones de grupo que se hacían el jueves, contactos permanentes entre responsables de grupo. Pero, desde 1967 ha habido muchos cambios y nuestra acción se ha hecho más lenta. ¿Por qué?

En primer lugar, los inspectores de primaria tienen mucho trabajo (pedagógico y administrativo). Tenemos su apoyo, pero ellos no pueden garantizar las responsabilidades en el seno de los grupos.

En segundo lugar, ahora tenemos clase los jueves. Ya no podemos organizar jornadas de trabajo, ya que la mayoría de los enseñantes están ocupados en sus clases. Los enseñan-

tes sólo tienen el jueves por la tarde para poderse dedicar a sus asuntos personales.

Un tercer punto es que no hemos podido desprendernos de un animador que fuera a hacer exposiciones, hablar de nuestro trabajo; y, finalmente, las distancias plantean grandes dificultades. Tenemos compañeros que trabajan en el sur o en el Constantinois. Ellos no pueden venir a vernos cómo trabajamos y no encuentran otra forma de comunicación que la correspondencia por carta.

Por el contrario, nuestro trabajo ha mejorado mucho. Hasta ahora hemos hecho investigaciones pedagógicas. Nuestro trabajo ha ido mejorando de año en año. Los compañeros trabajan encarnizadamente y alimentan la esperanza de que nuestro movimiento adquirirá una importancia mucho mayor. *Sin medios financieros, sin subvenciones*, hemos organizado no del todo mal y en autogestión unos *stages* de iniciación. Centenares de colegas se han iniciado en la pedagogía moderna y hasta hoy el movimiento ha editado una revista: «L'Éducateur algérien» (El Educador argelino). Hemos informado a la administración de nuestras investigaciones, y nos han llegado del Ministerio de Educación Nacional muchas cartas de felicitación.

En cuanto a decirte si la administración va a ayudar o a entorpecer al movimiento, yo pienso que el país desarrolla unos grandes esfuerzos en todos los campos. Después de la revolución industrial y de la revolución agraria, yo creo que vendrá la revolución cultural. En el campo de la enseñanza, la construcción de escuelas, la formación de cuadros y la renovación de la enseñanza son otros tantos elementos a valorar.

El año pasado, en junio más exactamente, una nota del Ministerio de Educación Nacional nos hacía saber que el Instituto Pedagógico nacional estaba reclutando personal cualificado (inspectores, profesores, institutores) que tendría como tarea la renovación de nuestra enseñanza para que nuestros chicos puedan, en un futuro muy próximo, recibir una enseñanza moderna, ya que, en esta época, sólo una escuela abierta a la vida, en la que el trabajo motivado por necesidades vitales, en la que la vida de la escuela se elabora cooperativamente, en la que son barridos los dogmas y los prejuicios, está en condiciones de formar verdaderos revolucionarios. Esto es lo que deseo de todo corazón a la escuela argelina.

6. Perspectivas y soluciones



Desaprendizaje y desbloqueo en clase de perfeccionamiento

por Jean-Pierre LIGNON
(reportaje de R.U.)

La calle de las Escuelas, con sus edificios sin originalidad, está un poco alejada del centro, de las tiendas, y su aspecto austero anuncia al que pasa que la fantasía hay que buscarla en otro lado. Jean-Pierre Lignon ocupa el entresuelo de un anexo. Clase laberinto en un local viejo del que un maestro de perfeccionamiento puede sacar provecho para dividir el grupo en talleres. Se imprime el periódico en el pasillo, meticulosamente, y las hojas se transportan en una plancha como los panecillos frescos, cajones llenos de tipos, una pirámide de botes de tinta de imprenta, instrumentos, planchas, todo está bajo el signo de la recuperación.

Incluidos los alumnos. De lo que los demás ya no quieren, Jean-Pierre intenta hacer alguna cosa.

—Lo chocante en tu clase es que no hemos asistido a sesiones de lectura, de cálculo por parte de los niños, y —en fin, hemos visto una sesión de talleres que posiblemente no sea la única fórmula de tu trabajo— tú me has dicho que te dedicabas a «desenseñar» una cierta cantidad de cosas, malos aprendizajes que han sufrido los niños y que no sólo fueron asimilados mal sino también desnaturalizados, si es que se puede decir así...

—Sí, es cierto, no siempre estamos en talleres... Estar siempre en talleres no les gustaría a los niños. También les gusta encontrarse entre varios en torno a un texto de lectura, para descifrarlo, por ejemplo. Te voy a explicar la reacción de un compañero que vino a mi clase un día que funcionába-

mos de otra manera: había otros centros de interés; le pareció que la clase era demasiado tradicional... De hecho, los críos tenían un centro de interés común y por ello se parecía a una clase... un poco renovada, si tú quieres, pero de estilo tradicional en la que el maestro aporta la palabra buena. Y a él le pareció criticable...

—*Pero, desaprender... ¿qué es esto?*

—Es el segundo punto que yo quería desarrollar... Yo tengo una clase de perfeccionamiento y de críos que han sufrido un fracaso escolar. Esto no es nuevo, ya se conoce. Se trata de todos modos de un fracaso más o menos repetido que les produce el sentimiento de que son absolutamente incapaces, que son unos incapaces congénitos... y por consiguiente, cualquier cosa que hagan fracasará, no estará bien ... ¡y en todo! Entonces, tenemos una actividad de desbloqueo y... que tiende a hacerlos volver al punto cero, o al punto menos algo, esto depende de la escala... es decir reencontrar una especie de dinamismo fundamental; de hecho desaprender lo que se ha aprendido mal.

—*Es decir, que viniendo a tu escuela y en tu clase ya no tienen la impresión de que los ritos que antes tenían lugar son indispensables, y aquí pueden simplemente expresarse cuando tienen ganas, trabajar en algo cuando lo desean y la lectura con L mayúscula y el cálculo con C mayúscula ya no están en el programa de trabajo...*

—Esto no es tan simple, no es tan categórico. Para empezar ya vienen a una clase que no tiene aspecto de serlo, que no se parece a la clase que les hizo conocer el fracaso (la «clase» está instalada en un apartamento de tres habitaciones... está en la parte de «desbloqueo»). También está el hecho de que pueden leer, leer todo el tiempo, no importa en qué momento, a la hora de imprimir, de corregir los textos en el cuaderno o en la prensa, en el momento de enterarse de lo que dicen los periódicos que llegan, en cualquier momento, que se sabe bien cómo se da en una clase Freinet, pero que no transcurren de una manera sistemática.

—*¿No se da una repulsión instintiva en relación a la lectura?... ¿Acaso el hecho de hablar juntos o de dedicarse a la música juntos no les bastaría? ¿En qué momento aparece la motivación de la lectura y de la escritura?*

—Están motivadas justamente por la imprenta, por el hecho de que el pensamiento del niño se magnifica... esto parece que sean sólo palabras... tengo miedo de decirlo, pero

es cierto, así es vivido. Los niños se reencuentran frente a su periódico con sus pensamientos, sus cosas en una situación de éxito logrado, con sus cosas definitivamente asentadas. Es la repetición de estos éxitos lo que les produce el deseo de expresarse e incluso de tomar conocimiento de otros escritos, de comunicar literalmente a nivel del escrito. En un comienzo se daba el fracaso, por tanto el rechazo. Hacía falta que yo aceptase que el niño no leyera, que no escribiera en absoluto, que no «trabajase» en nada... y evidentemente, esto planteaba problemas en mis relaciones con las familias...

—*¿La familia cómo reacciona cuando el niño trae un periódico y cuando ve un texto del niño?*

—La primera reacción es la de no creerse que es el niño el que lo ha hecho. He tenido diálogos con familias (69) que podría resumir así: —*¿Cómo se lo hace para hacerle decir todo esto?...* Sólo lo entienden al cabo de un rato más o menos largo. En este momento tengo una discusión con una familia que ha comprendido bastante bien, en fin, «intuitivamente», lo que podría ser la libertad de expresión, toda vez que se nos reprocha demasiado a menudo una libertad de *laisser-faire*, una libertad de mala ley, una libertad que haría filosofía del «niño malo».

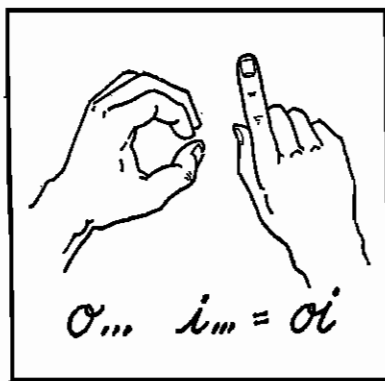
—*¿Y la ausencia de manuales no crea en los otros niños, en los padres, una cierta inquietud pensando que después todo estos niños no podrán nunca más utilizar los libros, los verdaderos libros?*

—Sí, hemos conocido esta inquietud, pero la hemos superado, simplemente porque en nuestro grupo escolar cada vez hay más colegas que se ponen a trabajar como nosotros, o que se inspiran en nuestros métodos, lo cual hace que pasemos por la «vanguardia», se nos hace sentir como adelantados, y los otros intentan alcanzarnos. Hace algún tiempo, las cosas no eran así, pasábamos por extravagantes, por locos, yo estaba tan loco como los alumnos. De todos modos íbamos al cubo de los desperdicios, y recogíamos cosas, por tanto...

—*¿Y si habláramos del desbloqueo? ¿En tu clase cómo se presenta esto?*

—Pienso que no hemos terminado de hablar de la primera parte, tengo cosas que decirte a este propósito. Por ejemplo, la lectura (70): la desaprendemos. Se trata de una actividad noble de desaprender lo que se ha aprendido mal o lo que se ha percibido como un fracaso, o como exterior al niño y a su expresión íntima. Realmente trabajamos en esto. Es decir

que el crío aprende a aceptar el hacer faltas. Se instituye una escritura libre. Cuando el crío ya sabe leer, puede escribir ya algunas palabras, pero no siempre sabe su significado. Sabe copiar muy bien. No sabe en absoluto expresarse él mismo diciendo: ... *Mis juguetes son... mi puñal... mi muñeca...*; *Annick ha venido a mi casa...* Y no saben escribir esto porque no está en los libros, porque no está en los manuales. Pero saben escribir: *La casa de Poucet*, o también: *Un tulipán rojo...* El desaprendizaje puede realizarse de este modo: les entrego la pizarra a los niños. La pizarra es de todos modos «la cosa del maestro». En un primer tiempo escriben de nuevo todo lo que han aprendido, y se liberan de ello, después lo deforman, lo borran, escupen encima, le pierden el respeto. Es una actividad de destrucción instituida, valorizada, que llega muy rápidamente al «pintarrajeo». A mí me parece que es en este momento cuando se llega al fondo, al punto cero, es decir al nivel en que las cosas son estables: sobre el que se puede construir. Todo ocurre como si una construcción se edificase sobre arena o sobre barro —éste no se aguanta bien. En un



primer tiempo hace falta deshacer lo hecho, demoler lo que no se aguanta bien para llegar a un suelo más profundo, a la roca, a las adquisiciones sólidas, lo que representa para la mayoría de los niños el estado de los garabatos. Nosotros volvemos a partir de este estadio. Poco a poco, de estos garabatos van saliendo las letras. Todo vuelve a empezar de una manera verdaderamente afectiva, profunda. Seguidamente se escriben palabras. Pero palabras que correspondan a algo real para los niños, algo vivido. Pasamos de la pizarra al papel, entonces, de

forma totalmente natural, empiezan a intentar escribir. Así pues el texto se instituye en la clase. Todos las vueltas atrás son posibles, en todo momento. Todo se hace tácitamente, todo esto se convierte en ley de la clase. Pasamos de una escritura individual libre, escritura que haría que las letras no importa de qué tipo: mayúsculas, minúsculas, inglesas, «script», etc., cualquier tipo de mezcla es buena. Se acepta todo. De este modo cada crío define su estilo que es reconocido por el grupo. Ya no se trata de una actividad de copiar, sino de verdaderas búsquedas. Una escritura libre implica también una ortografía libre. Tienen derecho a escribir «bié» por *billet* (billete), y se considera como bueno y no se corrige. Aquí los cuadernos no se corrigen. De todos modos, no se trata de cuadernos sino de *dossiers*. En este primer tiempo no corregimos.

Aquí se trata perfectamente de una actividad de desaprendizaje que permite que el niño empiece de nuevo sobre unas bases nuevas, unas bases de expresión. Seguidamente puede hacerse un verdadero aprendizaje de la lectura, no por la lectura misma, sino un aprendizaje de la lectura por la escritura. Se aprende a leer escribiendo, y no leyendo. El aprendizaje mediante la lectura no desembocaría en otra cosa que no sea el copiar. Cuando el niño necesita de un sonido lo aprende.

—¿Y cómo se ha hecho con *oi*, Jean-Pierre?

—Pues bien, hemos hecho *oi* con una *o* y una *i*.

A menudo hago el gesto con los dedos, ya que no siempre estoy disponible cerca del niño, es como una especie de morse que nos permite comunicarnos a distancia: *o... i=oi*, con los dedos así, como un perro que aulla. Esto sirve al mismo tiempo, para fijar el sonido en la mente del niño. Los textos de los niños son muy íntimos, por ejemplo:

Un sol que llora
Otro sol que llora.
Las lágrimas que se cruzan llorando
Una niña pequeña y un niño pequeño
juega sobre las lágrimas de los soles.
Van a encontrarse los dos

Brigitte FOUQUET

Se trata de un texto profundamente sentido por la chica, ya que aquí describe su situación familiar, en todo su vigor y su autenticidad. Es una situación que se siente como im-

posible de decir, imposible como es imposible vivirla. El símbolo sólo permite desmitificar, permite ser entendido y aceptado. Sobre esta base afectiva muy fuerte se puede construir. Todo esto nos lleva a hablar de las técnicas de desbloqueo.

—¿Lo que cuenta, en definitiva, son las actividades de desbloqueo?

—Lo que acabo de explicarte de modo sumario son las actividades de desaprendizaje. El desbloqueo es, para mí, otra cosa, a pesar de que estén ligados. Se da una necesidad de desbloqueo cuando hay una imposibilidad de hacer. En lo que concierne a la lectura y a la escritura, los críos no se encuentran en una imposibilidad de hacerlo —por ejemplo, se encuentran en una situación potencial, en una situación de «posible» reproducción—, pero no de comunicación. De hecho hay un foso entre ellos y la cosa escrita. Entonces hay que volver a la base, desaprender todo este aspecto y reaprenderlo desde otro ángulo, el de la expresión personal. Esto es el desaprendizaje.

El bloqueo es otra cosa. El niño ya quisiera comunicarse, está dispuesto a ello, lo quiere, está motivado, pero no puede, está bloqueado. Si quieres, está cargado de imágenes, culturales o no, que no son tuyas, y no puede salirse de este *mar magnum*, comprendes, para expresar lo que realmente tiene necesidad de comunicar. Está bloqueado.

Frente al bloqueo está el desbloqueo.

No se trata de desbloquear a todos y de todo. No se puede pensar que ellos se conviertan todos en bailarines, o todos en tipógrafos o todos en pintores o... que sé yo... Si hay desbloqueo que sea en el campo en el que ellos tienen verdadera necesidad de convertirse en ellos mismos, de revelarse a sí mismo porque lo que necesitan es de esta expresión particular.

Pascalou es una niña que era muy rígida, pero de una rigidez enorme, como raramente una niña pueda serlo. Y he aquí que un día decide que es bailarina y que se interesa por la danza. Yo era muy escéptico, pero ella quería que se la considerase como una campeona de danza en la clase. Nos prestamos al juego; todavía hacía falta que no pareciera ridícula y que frente al grupo de la clase esto pareciera auténtico. ¿Entonces qué técnicas de desbloqueo del baile hacía falta emplear? Insisto en que la chica estaba muy motivada para el baile, que la operación debía situarse únicamente al nivel del desbloqueo. La niña conocía sus imposibilidades, no se atrevía a lanzarse, y sin embargo tenía más que ganas: lo necesitaba,

era para ella algo importante. Para ella saqué de mi *caja de malicia* unos leotardos y unas zapatillas. Yo ya había observado que cuando íbamos de paseo y si hacía calor ella tenía tendencia a quitarse su abrigo, su jersey y a moverse con los pies descalzos. Pero lo que le hacía falta también era un espejo para mirarse. Yo le di un leotardo, unas pequeñas zapatillas y un jersey ceñido y le dije: —*Ponte esto, tendrás el aspecto de una bailarina ¡ve y mírate en el espejo!* Y nosotros podíamos mirarla, ya no era Pascalou gesticulando ante todo el mundo, era «la bailarina». A partir de entonces empezó a bailar mucho, de la manera que ella misma percibía la danza de otras partes... Después llegó el árbol de Noël y, bajo el árbol, había un libro sobre las bailarinas. Ella vio a chicas que levantaban la pierna así o asá, y se puso a probar de reproducir sistemáticamente los movimientos que veía. Además, practicaba en su casa. Y esta cría adquirió una flexibilidad increíble.

—¿Los padres la dejaban hacer?

—¡Oh sí! Esto podía parecerles un juego, de hecho no lo era. Bailó tanto que ahora baila muy agradablemente y a nosotros nos gusta mucho mirarla. Realmente se ha convertido en «la bailarina de la clase».

—¿Y este desbloqueo ha tenido otras repercusiones en otras actividades?

—Sí, este desbloqueo ha tenido enormes repercusiones en la lectura, sobre todo en la lectura-escritura. A causa de sus movimientos de todo tipo, ella empieza a ver el mundo en grafismos, en líneas. Todos sus dibujos evolucionan hacia el trazo y la valoración de estas líneas. Antes, lo emborronaba todo, mezclaba líneas y superficies. Esto la molestaba en el plano del dibujo, sus dibujos no eran legibles borraba toda una organización de trazos por una superficie mal *passée*, emborronaba sus superficies con líneas mal hechas. No diversificaba sus técnicas. Esto la molestaba también en el plano de la escritura; su escritura no era legible tampoco, por consiguiente su percepción motriz no le permitía leer, etc. Todo está relacionado.

Y así, bailando, ha hecho sus trazos. Se le dio unos pinces y ella pintó su baile. A partir de esto ella pudo valorizar sus líneas. Y después la liberé del eterno «fondo». Cuando hacíamos pintura, yo le decía: —*Tú no tienes necesidad de un fondo, para ti, que eres una bailarina, lo más importante son las líneas.* Verdaderamente tuve la impresión de haber abusado del estatuto que ella quería mucho.

Ahora tiene una escritura legible, los progresos en la lectura son rápidos. Porque ella se relee.

—¿Tienes desbloques para el cálculo? ¿Cómo operas en el caso de las matemáticas?

—¿Las matemáticas? ¡Uf! ¡es mucho decir! ¡Yo no puedo hablar de matemáticas con estos chicos! Contamos, clasificamos. Los niños no saben leer los números. Hay que aprender a leer los número. Hace falta que la lectura de los números corresponda a una idea de los números. Enumeramos muchas veces. Para 1, 2, 3..., hacemos montones. A los niños también les gustan mucho los «conjuntos», es decir, las «patatas», porque es una manera fácil de separar las cosas. De hecho, estoy algo embarazado al decirte que hacemos cálculo, esto no está tan claro. *A posteriori* sabemos si hemos hecho o no cálculo, pero al empezar no lo sabemos.

—¿Medís, pesáis?

—Sí, muchísimo. Los chicos gozan realmente con comparar las cosas: los pesos, las medidas son los medios para comparar las cosas. Esto se da naturalmente.

Me acuerdo de un colega que me confesó que tenía dificultades con las medidas de capacidad. Sus críos, según él, no veían lo que era la capacidad. Nosotros, por el contrario, entramos directamente en este concepto, porque los niños manipulan constantemente el agua. Encontramos unos viejos caracoles, los había grandes y pequeños, de todas las medidas... Descubrieron que algunos contenían más agua que otros y cuantas veces. De hecho es muy delicado ya que siempre hay gotas que caen fuera. Habíamos discutido con los críos sobre lo que nosotros, los adultos, podríamos llamar la relatividad de las medidas. En las medidas pequeñas nos dimos cuenta mejor que en las grandes. En las medidas grandes nos apercibimos que podíamos tirar impunemente un poco de agua afuera, mientras que en las pequeñas una gota ya era grave... Nos quedamos en la enumeración, pero en la enumeración en distintos dominios. Y los críos hacen sus propias investigaciones. Hacen búsquedas personales diferentes. En este momento, Edith está intentando contar por masas, pero no por unas masas definidas con anterioridad, ella se busca sus «facilidades», si quieres. Por ejemplo, en una cantidad grande saca todos los veinte y busca cuantas veces tiene veinte y lo que queda. Después lo verifica de otra manera. Tú sabes que en pedagogía didáctica se considera que el niño tiene que pasar por una etapa manual antes que por la abs-

tracta. Edith hace lo contrario: primero piensa y después verifica en lo concreto.

—*Cuando los críos te dejan ¿en qué estado están, en qué situación?*

—Si me dejan cuando yo lo considero necesario, lo cual no siempre ocurre así —qué le vamos a hacer—, se encuentran por completo en el estado de un niño normal, por que no se puede decir de ellos que sean unos «débiles mentales». Yo me esfuerzo en destruir la noción de debilidad en ellos. Se ven vivaces, curiosos. La tradicional lentitud mental de los débiles ya no existe prácticamente. Pero no se pretende alcanzar el retraso del comienzo, evidentemente.

—*Hay una adaptación social y una comprensión de ellos mismos que les permite salirse...*

—Esto es. Ya no se sienten como «imbéciles» en otro grupo de niños.

—*¿Pueden tener en la mente un determinado número de actividades que podrían hacer más tarde y que les permitirían vivir, porque los padres les deben dar la lata sobre ello, no?*

—Sí, sí, quisiera darte el ejemplo de un antiguo alumno, Martial, que siempre había dicho que él trabajaría en la viña: actualmente se dedica a cultivar la viña. Ha logrado hacer lo que quería: Francine se ha hecho mecanógrafa, tal como deseaba. Evidentemente, no se trata de profesiones «intelectuales» en la mayoría de los casos, pero...

—*Sí, claro... ¿Tus antiguos alumnos vuelven a veces a verte?*

—Sí, sí, vuelvo a ver a muchos que toman direcciones que yo no hubiera imaginado. Puedo citarte el caso de un niño que tuve hace bastante tiempo: un crío que nunca supo ni contar ni leer (un caso extremo, a pesar de todo). Nosotros trabajamos sobre otras bases... sobre todo la oral, la discusión... Es un crío que adquirió en muy poco tiempo una «charlatanería» extraordinaria, una facilidad de elocución maravillosa. Lo volví a ver no hace mucho, y él parece presentar los signos del éxito social... Es representante de comercio, tiene un DS 21 todo nuevo. Se acaba de construir una villa de la misma altura. Así que mira, un representante de comercio que no sabe ni leer ni escribir...

—*¿Es posible esto?*

—Sí... No sabe según las normas escolares comúnmente aceptadas. No sabe ni leer un texto, ni un libro, pero reconoce

muy claramente los signos, las fórmulas... Sabe reconocer sus productos en el plano de las ventas, tiene una memoria muy buena... Él mismo no hace los cálculos, se limita a poner cruces...

—*¿Pero de todos modos desde entonces ha aprendido a leer, no?*

—Yo no lo creo... Esto es lo que dice, que sigue sin saber leer, pero yo creo que toma contacto globalmente con las cosas, aunque sea las señales de tráfico... Pero es un «charlatán» extraordinario que verdaderamente seduce y vende lo que quiere.

Según mi opinión, su éxito no se sitúa en el nivel de su confort social, sino en el hecho de que ha podido hacer el trabajo que él tenía ganas y se aprovecha de su dotes. Está tan orgulloso! ¡El mismo está asombrado!

¿Hay que desconfiar de los psicólogos?

por Jacqueline y Jacques CAUX
(reportaje de R. U.)

Son muchos miles de personas las que en Francia sacan de una pequeña maleta sus montañas de tests, sus cuestionarios, su cronómetro, ante niños asustados, obreros perplejos y cuadros en paro forzoso, ansiosos. Amables, pero enigmáticos...

Inútil decir que Jacques y Jacqueline Caux, en su Morvan con sus gentes rudas y realistas, no se ven en este retrato robot...

«Fastidiados para el movimiento»

ROGER. — *Cuando un compañero decide dejar de ser maestro, convertirse en psicólogo, o en consejero pedagógico, o inspector, o de pasar al segundo grado, siempre es tomado como si abandonara el movimiento y renegara de sus hermanos los maestros. Vosotros dos habéis dado clases Freinet y habéis sido en cierto modo unos desertores de las clases elementales. ¿Cómo sentís este reproche?*

JACQUELINE. — Esto me recuerda una frase de Hourtic¹ que nos presentó a sus maestros de la escuela anexa diciendo:

— *Aquí tenéis a dos buenos educadores de pedagogía Freinet, dos buenos pedagogos, algo sólido, y están fastidiados; toman otro camino, se acabó.*

1. Director de escuela anexa en Mérygnac.

JACQUES. — Están fastidiados para el movimiento. De lo que resulta que desde el principio nos hemos encontrado con este problema. Sí, esto nos había afectado algo. Nos decíamos: podemos volver a coger una clase, podríamos volver atrás, pero, finalmente, sabíamos bien que esto era irreversible: nunca cogeríamos nuevamente una clase. Entonces qué íbamos a hacer de todo ese pasado, a la vez de pedagogo Freinet en nuestra clase y de pedagogo Freinet en el movimiento? Había estos dos planos, y yo creo que estos dos planos continúan siendo distintos, porque no se puede hacer una buena clase Freinet sin actuar en cierto modo en el movimiento y viceversa. Finalmente nos hizo falta los dos años de *stage* para clarificar las cosas.

ROGER. — *Vosotros elegisteis este camino, no por facilidad sino porque queríais ir más allá de lo que habéis hecho hasta entonces. ¿Acaso existe una edad en la que uno se dice: todo va muy bien en mi clase, pero yo quiero ir más lejos porque he llegado a un punto de saturación?*

JACQUELINE. — Sí, en mi caso es justamente esto. Tenía treinta años, mi clase marchaba muy bien, según mi opinión, tenía la idea de que no hacía progresos y lo verificaba en la correspondencia escolar, en la expresión de los niños; acumulaba *dossiers*, las investigaciones iniciadas y cada vez me encontraba ante nuevos *impasses*. Recurría a los compañeros para que me ayudaran, a Beaugrand lo fastidiaba con las mates, a ti, Jacques, también te incordiaba, y no sacaba nada. Entonces se nos ofreció la posibilidad de hacer un *stage* de psicología escolar, justamente para ir más lejos. Es exactamente lo que tú has dicho.

JACQUES. — Toda opción tiene un significado. Yo también notaba que mi clase patinaba, había llegado «al límite», pero esta posibilidad de renovarnos podíamos haberla encontrado en la clase.

ROGER. — *¿Realmente, tú crees? ¿Cómo la hubieras visto?*

JACQUES. — Ahora lo creo, pero en aquel momento no. Yo creo que si el movimiento me hubiera podido ofrecer más cosas en el plano teórico entonces hubiera podido avanzar.

Pienso que aplicaba una pedagogía (expresión libre, tanteo experimental, métodos naturales en todo género de disciplina), pero yo no dominaba la teoría, y si hubiera podido encontrar en el movimiento o en mí mismo estas posibilidades de teorización, hubiera dado un salto, incluso en el seno de mi clase.

Un stage: para tomar distancias

ROGER. — *Sin embargo, hay compañeros que leen, que consultan obras, que prácticamente realizan investigaciones de autodidactas. ¿Qué es lo que el stage os ha aportado además de esta lectura, de este ponerse al corriente?*

JACQUELINE. — Te decía: el tiempo se ha detenido para nosotros. Estos dos años han sido un tiempo de reflexión sobre la pedagogía que habíamos practicado hasta entonces, una reflexión sobre nuestra persona como educadores, y además sobre nosotros en tanto que mujer, en tanto que hombres, en tanto que pareja. Era algo complejo.

Pero ha sido doloroso. Me acuerdo que nos buscábamos durante estos dos años y había gente con nosotros, algunos psicólogos decían: —*Ah, sí, lo entiendo*. Ellos podían medir muy rápidamente las etapas que superaban. Por ejemplo, decían: —*Sí, ya no veré al niño de la misma manera*. Y, nosotros, nos decíamos: —*No, esto no nos aporta nada ver al niño de otro modo*. La pedagogía Freinet ya nos había enseñado ver en el niño a un niño particular, no un concepto. Ellos decían: —*Yo tenía un grupo-clase, y debía llevarlo del quince de septiembre al treinta de junio hasta un cierto nivel, tenía que hacer esto, pero ahora ya no veo al niño igual, veo a cada niño individualmente*. Y nosotros nos decíamos: no hemos aprendido nada, estábamos atascados, dábamos vueltas sobre el mismo sitio, buscábamos, llamamos a muchas puertas. Este *stage* nos permitió conocer a mucha gente, nos relacionamos con personas con las que antes no nos hubiéramos atrevido a hablar.

JACQUES. — Hemos permanecido en el mismo eje a nivel del conocimiento del niño porque, de todos modos, hay algo importante en el movimiento: y es este conocimiento del niño. Nosotros queríamos centrar justamente esta escuela sobre el niño, y es esta escuela porque el maestro Freinet conoce en cierto modo personalmente a cada niño, puede hablar y habla, como se dice en psicología, *singularmente*. Sabe hablar de cada niño en su singularidad. Porque *él vive con los niños*. Finalmente, ¿qué es la psicología, sino un conocimiento del niño? Entonces, es por esta razón que no tuvimos que hacer un viraje en el plano de la concepción central del niño. Ya estábamos centrados.

ROGER. — *¿Lo que os ha marcado no es tanto el hecho de*

haberos liberado de la obligación de dar clases, como el haber estado en contacto con otras personas?

JACQUELINE. — Para hacer comprender que he cambiado de piel, yo intento explicar la diferencia que hay entre un pedagogo y un psicólogo. Así pues, en las conferencias pedagógicas con el inspector, hay un momento en que se presenta la psicología escolar. Entonces yo digo a los maestros (institutores): una de las diferencias que se dan entre nosotros y vosotros es que vosotros tenéis un proyecto pedagógico y yo, yo no tengo proyecto. A mí, ante un niño, lo que me interesa es el SABER QUIÉN ES EL QUE HABLA AQUÍ; QUIÉN ESTA AQUÍ Y LO QUE ES IMPORTANTE PARA EL QUE ESTÁ AQUÍ: pero no tengo proyecto alguno, yo no deseo que él sea bueno en matemáticas o que no haga ninguna falta en el dictado, esto no me interesa en absoluto. Yo no estoy en su sitio, sino en otro lugar, yo veo al niño desde otra perspectiva y tengo la impresión de profundizar mucho más en el descubrimiento del niño que en la época en que era institutriz.

ROGER. — *¿Se trata de una capacidad de ser diferente, de no estar inmerso en una acción propiamente didáctica?*

JACQUES. — Esto es lo importante, que hemos podido reflexionar sobre nuestra acción de educadores, y esto no se puede hacer en tanto se sea educador, porque se está implicado, se tiene el trabajo de clase, los niños, y siempre el eterno proyecto; y allí ya no había proyecto, estaba el documento, teníamos las producciones, teníamos nuestro pasado; teníamos sólo que analizar, y es cierto que lo hemos hecho los dos juntos, no solos, pero lo hemos hecho en trabajos diferentes, y se trataba de trabajos que presentábamos a un grupo, con discusión. Y es muy cierto que hemos aprendido a vernos, pero para verse hacía falta un distanciamiento: uno no se puede ver cuando está haciendo, sólo puede uno verse cuando no hace. Es por esa razón que yo creo, verdaderamente, que en el oficio de educador haría falta que pudieran existir estos momentos de reflexión, que cada cinco o seis años hubiera la posibilidad de tomarse un año de reflexión.

ROGER. — *Esto significaría que sería un año entero y además sería un año totalmente distinto de la vida profesional misma. ¿No sería esto condenar la forma actual del reciclaje de los maestros?*

JACQUES. — Es cierto, la forma actual de reciclaje de los maestros no es un reciclaje, no es nada: por otra parte, todavía

no nos hemos encontrado a ningún maestro (institutor) que se haya transformado por un *stage* de reciclaje de tres meses.

De la preocupación de enseñar al deseo de ayudar

ROGER. — *¿Cómo os sentís ahora en vuestras nuevas funciones? Dado que estáis un poco frustrados en relación a la acción educativa ¿en vuestro nuevo sector profesional tenéis satisfacciones al menos equivalentes a las que os daba vuestra actividad de maestros (institutores)?*

JACQUELINE. — Yo no me siento en modo alguno frustrada por el hecho de no dar clases. Cuando veo a un niño, es algo totalmente importante ¡tan completo! Los momentos que paso con él me llenan todo lo que pueda pedir. No, en absoluto noto la falta de dar clases.

ROGER. — *Ahora tenéis una forma de funcionamiento, además hay otro, el ideal. ¿Podríamos hablar antes de vuestra manera de trabajar en la actualidad con sus ventajas e inconvenientes, y seguidamente imaginar cual podría ser el papel del psicólogo en unas condiciones diferentes?*

JACQUELINE. — En este momento estamos aprendiendo. Aprendemos a conocernos y a no pedir demasiado, a no ir excesivamente hacia adelante. Ahora empezamos, hacemos lo que haría cualquier psicólogo: *cazamos* a los «débiles». Es cierto. Yo estoy en un sector rural donde sólo hay pueblos muy dispersos, con niños que llegan al C.M. que hace falta orientar necesariamente hacia alguna parte, pero para los cuales los juegos están hechos. Lo único que puedo hacer es constatar, pero como quiero ir bastante lejos hago una constatación lo más seria posible, es decir, no solamente a nivel de la inteligencia, sino también a nivel de la personalidad. Busco también si hay algo que puede recuperarse; a veces es posible, cuando los padres cooperan, pero de todos modos no me hago ilusiones: el niño, en las mejores condiciones posibles, repetirá el C.M. 2. Aún se le da una oportunidad. Voy a ver al maestro, le digo: aquí es donde está. Por ejemplo, es muy inteligente, pero no llega al éxito por tal y cual cosa que no marcha; si pudiéramos ayudarle todavía durante un año en esto, usted y yo; ya que intento seguir a los niños. Al cabo de un mes le envió al maestro una hoja de relación; hacemos un estudio de la situación, y al cabo de dos meses hacemos un nuevo balance o vuelvo a pasar yo. Es difícil que vuelva a pasar. Tengo

que hacer unos recorridos inverosímiles para ver a dos críos, a un crío.

ROGER. — *¿En estos casos, qué consejos puedes dar?*

JACQUELINE. — A menudo al maestro se le toma por alguien que él no cree ser. Por ejemplo, el niño obliga al maestro que reproduzca el estatuto del padre; como el padre en la casa es muy severo, muy castigador, el maestro no se da cuenta y reproduce la misma actitud. Lo cual da como resultado que la cosa no se arregle, ya que tanto en casa como en la escuela el crío está en la misma situación. Entonces yo le hago ver esto al maestro. Y además tengo muchas esperanzas puestas a nivel de la pedagogía, incluso si no me lo crea demasiado; siempre digo: —*Si hay algún lugar donde el niño tenga todavía una posibilidad es en la escuela.* Entonces, nos aprovechamos de esto, experimentamos, por ejemplo, yo digo también: —*Intentamos durante tres meses hacer algo. A nivel de la ortografía, por ejemplo, no le habléis más, pero mirad un poco más en el nivel de la afectividad, hay una gran demanda para con usted o para con un compañero.* Ves, desenredo un poco así las cosas. Es un trabajo puntual, que no es productivo, pero que de todos modos hago, aunque no sea lo que quisiera hacer.

JACQUES. — Yo estoy en la ciudad, me he elegido mi sector. He tomado diez grupos escolares. Poco a poco, al cabo de seis meses, en las escuelas ya me conocen. De todos modos ha sido necesario construirse esta presencia. Y es muy cierto que mis condiciones son mejores; porque yo estoy en el lugar mismo del trabajo. Ello me permite realizar una acción posiblemente más en profundidad que Jacqueline. Por ejemplo, al comienzo de curso una maestra me señala a un niño y me dice que este niño está *tonto*, que no aprende nada, que además viene de otra escuela, que viene de París, que los psicólogos ya lo han visto. En fin, realmente se le tomaba por el vagabundo de la clase y de la escuela. Y verdaderamente las cosas no marchaban. Veo al niño: me doy cuenta de que el niño es normal en el plano de la inteligencia, que a pesar de todo está atrasado, pero lo que tiene sobre todo es un problema afectivo, que puedo situar con bastante nitidez. Es un niño que ha hecho tres veces el C.P., que sólo ha tenido maestras, que tiene una madre que se puede calificar de abusiva y el padre está ausente. Este niño, manifiestamente, no puede soportar la autoridad bajo una forma femenina y, además, él sólo ve la autoridad bajo esta forma femenina y hete aquí que llega a otra escuela con la inevitable maestra. Esta maestra que se opone

a él, ¡realmente la cosa no marcha! Yo intento explicar a esta maestra que si el niño no progresa es porque hay una mujer frente a él. Es difícil decir esto a una institutriz; sobre todo que lo acepte, porque puede tomar esta observación como un ataque personal. Yo no sé qué es lo que puede remover esto en ella, yo no conozco su construcción afectiva, pero es necesario que se lo diga. He intentado explicarle que el niño se oponía a ella en tanto que mujer y no en tanto que ella misma. En aquel momento no tuve la impresión de que me hubiera entendido. Volví ahí. Esta vez ya no hablé nada, esperé que ella me hablase, y me dijo una vez: —*Realmente, no es tan pronto como parecía este pequeño.* Volví otra vez, y ella me dijo: —*Empieza a hablarme, no se atreve en una conversación con los demás, pero se queda durante el patio, yo lo acepto, como usted me dijo, y él empieza a hablarme. Verdaderamente creo que va a empezar a hacer progresos.* Yo vuelvo a verla de vez en cuando, porque sí, simplemente porque paso por la escuela y la vuelvo a ver, veo a otros niños, etc. Visito también a los padres de este niño; vi a su madre, hizo falta que le dijera muchas cosas y que elaborara todo un programa de cambios tanto en el plano de las relaciones como en el plano material. El niño dormía con su hermana. Tuvo que cambiarse esto. La madre se quedó impresionada, cambió las cosas y fue a ver a la maestra. Las dos se hablaron; y de este modo todo un conjunto de relaciones se instituyen. Finalmente, debido a mi presencia —porque si yo no hubiera estado allí las cosas se hubieran quedado en el mismo estado, el niño hubiera seguido siendo el vagabundo, hubiera sido rechazado—, se produjeron, a pesar de todo, toda una serie de cambios. Ahora le voy a decir a la maestra: —*Yo sé que este niño escolarmente está retrasado; no obstante, hace falta que pase a la clase superior.*

¿Ayudar al maestro o al niño?

ROGER. — *¿Vuestro trabajo no se sitúa más al nivel del maestro que al nivel del niño?*

JACQUELINE. — Tú sabes cuantas ganas tenemos de trabajar, qué cantidad de dinamismo hay; este trabajo nos da mucho. Tocamos no pocos campos y con algunos niños, incluso vamos, a pesar de todo, bastante lejos. Últimamente, una maestra me llamó debido a un cierto Albert (cuatro años), de mater-

nal, que realmente tenía aterrorizada a la clase, lo rompía todo. Ya no podía soportarlo más, había que sacárselo en seguida de encima. Llego a la clase y ella me dice: —*Ahí lo tiene, mirelo, está rompiéndolo todo.* Fue a buscarlo. En seguida el crío se agarra a ella; no hago nada un momento, observo, él la coge por el cuello, por el vientre y ella hace lo mismo. Me doy cuenta en seguida de que se da una simbiosis muy estrecha entre esta institutriz que tiene cuarenta años, que no está casada, que tiene una gran demanda con respecto a este crío —que es de un medio poco favorecido y que no tiene madre —un niño que tiene una gran demanda con respecto a la institutriz, y me doy perfecta cuenta (ves, esto es muy ambivalente, porque ella estaba dispuesta a enviarlo al I.M.P. de la zona) de que **ELLA LO NECESITA**; porque ella lo bañaba, lo lavaba por la tarde. Y entonces llego yo, me llevo al crío un poco aparte. Él me sigue no muy contento, porque dejaba a su maestra con la que juega al **TÚ ME COMES; YO TE COMO**, y vuelvo. Ella me dice: —*¿Entonces, no es tan tonto, eh!* Le digo: —*No, pero comprendo que él necesita MUCHA TRANQUILIDAD. En casa ya tiene cinco hermanos en dos habitaciones, y esto no es muy bueno, y en la escuela me parece que hay demasiado ruido, la clase es pequeña ¿usted sale de vez en cuando?* Bueno, hablamos un rato y me voy. Vuelvo a la escuela de al lado al cabo de tres o cuatro días, y la institutriz me dice: —*Ah, ¿ha visto a la señorita X?* Ella nos ha dicho: —*He visto a la psicóloga que me ha dicho que hacía falta que ME CALME* (lo cual es cierto, pero que no le dije). Espero un poco, y después voy allá. Voy como se me ocurre ir a otras clases y grupos escolares, como catalizador. Estos son momentos en los que pasa algo, yo sé que algo está a punto de suceder, voy como receptor, realmente para catalizar; recibir o agresividad que yo soy capaz de soportar ese día o... pero algo que en todo caso se va a desencadenar. Ella me recibe un poco con frialdad y yo le digo: —*¿Sabe? he estado hablando de su clase al inspector. Como él la conoce bien, me ha dicho que estaba dispuesto a proponerle un stage en una clase maternal muy cerca de A... que funciona muy bien* (porque este era el primer año que ella daba esa clase). *Si usted está de acuerdo él pondrá una sustituta en su clase.* Entonces ella, sintiéndose halagada, contenta, porque buscaba pero no se las arreglaba, aceptó y se fue a pasar ocho días en una clase en la que realmente aprendió. La institutriz con que estuvo fue después a su clase para ver cómo iban las cosas y para ayudarla, y cuando nos

fuimos, se hizo allí un trabajo de cooperación, pero todo gracias a nosotros. Ésta es, creo, una acción importante para con la institutriz.

JACQUES. — Pero yo creo que, en el mismo orden de acción, tenemos también una importancia pedagógica. Mira, por ejemplo, yo voy a una clase llamada de readaptación en la que hay una sustituta que hace lo que puede. Hay una enormidad de cosas que ella no ve a nivel de los niños. Yo sé que ella no puede verlas, es flagrante. Entonces como yo sé que no puedo actuar sobre su relación con el niño, intento actuar a través de otros mediadores: estos mediadores, para mí, son los instrumentos pedagógicos. Yo le digo: *Usted podría hacer teatro libre, estos niños lo necesitan; mire a éste: tiene necesidad de expresarse. Si se mueve es por eso, si habla es por aquello, introduzca una técnica que va a institucionalizar justamente la palabra del niño.* E intento mostrarle todo el lado constructivo. Siempre las técnicas que yo le pido al maestro que introduzca en su clase son técnicas de la escuela moderna.

Cambiar la inspección

ROGER. — *¿No existe una especie de rivalidad que se crea entre vosotros y el inspector o el consejero pedagógico?*

JACQUES. — Si hay un problema con el inspector, esto concierne a nuestro estatuto: es necesario que nosotros prestemos mucha atención a las distintas formas de percepción que la gente se hace de los psicólogos. Esto puede abarcar desde la idea de que somos el doctor o aquél que se ocupa de los locos, o el que ve claro en la cabeza de los demás... hasta el agente del inspector, claro está. Entonces es necesario estar muy atentos, tanto con el niño como con el maestro. Hay niños que manifiestamente nos toman por médicos; llegamos con nuestra pequeña maleta; hay niños que dicen: —*Yo no quiero ir, va a ponerme una inyección.* Esto es lo más difícil para nosotros, ya que hace falta que en el tiempo más breve posible nosotros sepamos cómo nos ve la gente. Esto va a determinar nuestra relación con los demás.

JACQUELINE. — He visto criaturas que me han dicho cuando están en fila para entrar en clase: —*A mí no, señora, yo no estoy loco.*

JACQUES. — Pienso en un niño del que me ocupo en este momento. Lo he visto una vez, era un niño bien, inteligente,

despierto, pero difícil y agresivo. Ningún problema: se sabía que iba a pasar a *sixième* y él lo sabía también. Yo lo veo, después, al día siguiente, la madre llega llorando a la escuela diciendo al maestro: —*Le ha enseñado mi hijo al psicólogo. Él no está loco, no es un anormal.* Vuelvo a ver al niño tres días después, cuando abordo con él los problemas de su futuro: —*¿Qué es lo que vas a hacer el año que viene?* —*No lo sé.* —*Tú sabes bien lo que vas a hacer, estás en C.M. 2* — *Sí, voy a pasar a sixième.* —*Pero a sixième vas a ir?* —*Yo quisiera ir al sixième normal.*

¿Qué significa esto para el niño? La madre le dijo que había sido visitado y que, por consiguiente, era anormal y hacía falta que prestase atención porque, si continuaba así, iría a *sixième* para los anormales. Así pues, prestamos mucha atención a las menores palabras, a la menor cosa dicha.

JACQUELINE. — El I.D.E.N., ves, me ayuda. Como no conozco ni el sector ni a los maestros, él me dice: —*Tenga cuidado con este maestro; en este momento no hay que zarandearlo demasiado, tiene problemas; ¿a éste cómo le van las cosas, según su opinión?* Tenemos una relación de ayuda recíproca con respecto a los maestros, y después, siempre la preocupación por el niño. Nos entendemos muy bien, y todo lo que se hace es para que el crío tenga las mejores oportunidades.

JACQUES. — Sí, es verdaderamente una relación de ayuda recíproca en función del niño. El inspector puede decirme, por ejemplo: —*Vaya a ver esta clase, vaya a ver a tal niño, yo no voy porque soy inspector y esto no es posible.* Entonces voy yo, veo lo que pasa a nivel del niño, pero también a nivel de relaciones; examino lo que pasa con la maestra o con el maestro. Le explico después al inspector y, después, él puede volver, porque se han dicho otras cosas y se han desenredado los problemas.

JACQUELINE. — Yo evidentemente entro en los problemas de pedagogía, doy consejos pedagógicos, y él está totalmente de acuerdo.

ROGER. — *¿Sucede en estos casos que los maestros se den cuenta progresivamente que vosotros podéis ser una ayuda para ellos y, a fin de cuentas, hay alguno que solicite vuestra ayuda?*

JACQUES. — Sí, pero también está el hecho de que yo no me quisiera contentar con cazar al débil. Yo querría realizar también una acción psico-pedagógico. En los grupos escolares a los que he ido he hecho *tests* a todos los C.M. 2 para esta-

blecer una orientación más seria (que esto no se haga de cualquier manera, superficialmente, sino que se puedan aportar elementos variados, válidos, cifrados al nivel de la orientación en *sixième*). Les he hecho pasar una serie de *test* bastante completa en el primer trimestre, lo cual da como resultado que en las fechas próximas a Año Nuevo les pueda decir a cada uno de los maestros de C.M. 2 cómo veía su clase y también cómo veía a cada niño. Él me explicaba entonces todo el lado escolar e incluso el aspecto relacional, es decir, que me explicaba como reaccionaba este niño. Además, le decía cuáles eran las posibilidades de este niño, que daba como resultado que él tuviera allí un trabajo de profundización a nivel del niño. Yo había construido mi serie de *test* de modo que se viesen las posibilidades que eran claramente producto del medio y las posibilidades que eran a la vez producto del medio y de la influencia escolar. Y entonces, como en general los que llevan los C.M. 2 son los directores, yo podía abordar el problema pedagógico de toda la escuela. Me ha costado trabajo hacerlo, pero esto me ha permitido también que los maestros me vieran de otro modo: como alguien que podía ayudarles. Y ahora me llaman ellos.

Una mirada distinta sobre la pedagogía Freinet

ROGER. — *Podríamos pasar a otra parte de nuestra conversación. ¿Vuestras experiencias de psicólogos os permiten tener otra visión de la pedagogía Freinet?*

JACQUES. — Habría que distinguir varios planos. En primer lugar, la pedagogía Freinet se encuentra, a pesar de todo, en fase de ser recuperada. Lo que da como resultado que veamos clases tradicionales en las que el maestro nos dice: —*Yo hago conversación; hago textos libres...* Y cuando le decimos: —*¿Por qué lo hace?* él contesta: —*Estamos obligados a hacerlo, son las instrucciones.* Ya estamos llegando a una nueva percepción de una nueva disciplina escolar, y es justamente por este camino como la pedagogía Freinet corre el peligro de verse recuperada, y deformada, claro está. Esto nos muestra claramente que la pedagogía Freinet no es primordialmente un problema de técnicas, sino un problema de relación a nivel del niño.

JACQUES. — Pero yo pienso también que los pedagogos Freinet hoy en día no se dan cuenta que cuando dicen: *primacia*

al instrumento, olvidan que debajo de ello está el problema de la relación con el niño. Ésta, para ellos, está implícita, ya que el instrumento sólo es necesario como tercer polo de la relación triangular. Por otra parte, a un niño no se le da un instrumento o una técnica, sino que se le deja que la coja.

ROGER. — *¿No os gustaría ayudar igualmente a los maestros de las clases Freinet?*

JACQUES. — Sí, nosotros querríamos ir a las clases Freinet, claro. De acuerdo con los maestros que nos pidan a lo mejor nuestra ayuda, pero no necesariamente para decirnos: —*Ven a ver cómo van las cosas en la clase.* Yo deseo permanecer integrado en el movimiento, no como educador, sino realmente en tanto que psico-sociólogo o psico-pedagogo.

ROGER. — *¿Vosotros quisierais ir pero ellos no os lo piden?*

JACQUELINE. — Tú, Jacques, estás interesado por la psico-sociología o por la psico-pedagogía; yo, si fuera a una clase Freinet, no creo que mi ayuda sería a nivel de los críos, porque realmente pienso que el maestro de pedagogía Freinet, con sus instrumentos, con lo que sabe, no necesita de mí; creo que le podría ayudar a nivel de él mismo, en tanto que educador en esta su clase. Hay una cosa que no soporto demasiado ahora, es que el educador no sepa dónde está en su relación con el niño. También nos encontramos con esta situación en nuestras reuniones, y, para mí, esto está en la falta de diálogo. Se hacen textos libres hermosos, dibujos bonitos y cosas buenas, todo transcurre bien, pero hay LO DICHO y hay lo NO DICHO.

JACQUES. — Podemos tomar un ejemplo: cuando fuimos a la clase de transición de Mény¹ para observar a los niños, había allí una chica de doce o trece años. Mény nos enseñó todos los textos libres de esta chiquilla en un año (71): textos libres que prácticamente todos eran de la misma factura, explicaban el mismo tipo de situación; en particular se trataba de textos no demasiado mal hechos en los que ella explicaba lo que hacía los domingos con sus vecinos; realmente, una familia feliz, ocupaciones interesantes, textos libres que no estaban mal y lo que se puede llamar verdaderamente textos libres, es decir escritos cuando el niño tiene ganas de hacerlo, leídos en la clase cuando el niño lo quería. Le hago un *test* a este niño e inmediatamente sale otra cosa, distinta, ya que la relación que establece el psicólogo con el niño es distinta. Me he podido dar cuenta en seguida de que había allí un pro-

1. Maestro Freinet de la Gironde.

blema familiar que el niño había escondido, ya sea directamente en la conversación, o bien mediante la imaginación, a través de un *test* proyectivo, pero que el maestro no podía descubrir. Y es ahí donde con los maestros de escuela moderna es posible establecer otro tipo de relación, de colaboración; en la escuela moderna a menudo se da la tendencia de presentar nuestras ideas teóricas o pedagógicas o nuestras técnicas como panaceas. La expresión libre, sí, pero ¿qué es la expresión libre? ¿Es que a través de la expresión libre, el niño realmente lo dice todo? ¿O, por el contrario, el niño no lo dice todo? En el niño existe toda una red de relaciones que él percibe intuitivamente, simplemente porque está en grupo, porque detrás de él están los padres, mientras que ante el psicólogo estas barreras caen. Ya no está en el entramado social. Creo yo que podría haber allí un esclarecimiento complementario, el del pedagogo por el del psicólogo, y seguidamente podría darse también una corrección de las ideas pedagógicas.

ROGER. — *¿Es necesario que el niño lo diga todo en la situación pedagógica?*

JACQUES. — Esto no es necesario ni posible, pero si se quiere conocer a este niño hace falta necesariamente saber otras cosas además de lo que él dice en la situación pedagógica. A nivel del movimiento, en la medida en que el psicólogo toma una cierta distancia en relación a la práctica cotidiana, éste podría, siempre en colaboración con los maestros, profundizar las ideas. La expresión libre no es una panacea ¿qué es exactamente, entonces? ¿Cuál es su perímetro? ¿Cuáles son sus límites? Y a partir de ahí intentar ver si no se podría promover otra forma de expresión libre, esto a partir de una misma clase, haciendo un balance. Y una acción pedagógica y psicológica.

ROGER. — *¿La expresión libre total no es un explosivo en clase en el plano social? La mayoría de los incidentes que hemos conocido provienen de una expresión que se ha liberado. ¿Acaso hay un estatuto social por el que el maestro no puede permitirse el poseer un papel terapéutico?*

JACQUES. — Este es el problema de la regresión. Ya que ¿qué es una expresión libre? Es justamente que una expresión se hunde en lo más profundo del individuo. Pues no conocemos el punto de regresión al que puede llegar cada individuo para arrancar de ahí, después. Pues hay individuos para los que el punto de regresión está tan lejos que pueden, por esta expresión libre, convertirse en un peligro para la clase. Todos

estos parámetros de que hablamos hace falta que el maestro los conozca, o al menos que los sepa prever, y sobre todo prever las estructuras, los mediadores que los puedan neutralizar para el grupo.

ROGER. — *¿Lo que tú acabas de decir no significa que cuando un maestro Freinet y un psicólogo colaboran, el maestro está protegido del aspecto traumatizante de la expresión liberada, por el hecho de que es el psicólogo que se encarga de ella a nivel de su contacto individual con el niño? ¿La intención de ciertos maestros en liberar socialmente la expresión en la clase no puede ser un error, con consecuencias explosivas, posiblemente peligrosa para el interesado que se ha liberado?*

JACQUELINE. — Sin ver las cosas de una manera tan catastrófica, el peligro puede estar simplemente en decir, por parte del niño, que con su madre las cosas no van bien. Ves, esto puede ser explosivo. Tal confesión se podrá hacer al psicólogo, pero, a veces, no puede confiarse a toda una clase.

El lugar del psicólogo en el movimiento

ROGER. — *En la evolución actual de las ciencias sociales y psicológicas, el movimiento debe poder integrar todo lo que las ciencias humanas aportan de más original, lo más interesante, reclamando la labor de los psicólogos del movimiento.*

JACQUES. — Por su historia, por su estructura, la escuela moderna sigue opuesta a la psicología en general. Yo, realmente pienso que el movimiento Freinet se ha quedado en el estado anterior.

ROGER. — *¿Entonces, por su propia conservación, debe quedarse en este estado o puede avanzar poniéndose al día, y cómo se hará este ponerse al corriente?*

JACQUES. — Si el movimiento quiere continuar y no sólo sobrevivir debe orientarse no sólo hacia la psicología sino también hacia la biología. No somos nosotros los que podemos decirlo, ANTES TIENE QUE HABER UNA DEMANDA POR PARTE DEL MOVIMIENTO. Si no se da esta demanda, nosotros no podemos hacer nada.

ROGER. — *Sí, pero ¿no será que la demanda no viene por el hecho de que no se ve el modo cómo puede satisfacerse?*

JACQUELINE. — Posiblemente se da una demanda confusa

y no explicitada, que no se presenta porque no se ve como un maestro en la clase puede ir más lejos.

JACQUES. — Pero yo pienso que esto se debe también a la imagen que se tiene del psicólogo, que está extendida entre los maestros de la E.M. y que no es demasiado diferente de la imagen que posee cualquier maestro. Se nos ve como doctores o como gente que mira en la cabeza de los demás: *se nos ve en el plan fantásmico y no en el plano real*. Cuando se nos conciba en el plano real, yo creo que entonces se formulará la demanda.

ROGER. — *¿Acaso el hecho de ser psicólogo, es decir, sobre todo disponible a escuchar a los demás, no os conducirá necesariamente a dejar de tener una actitud militante y activa en el movimiento, a perder las responsabilidades? ¿Es que un psicólogo es a fin de cuentas un tipo que puede aceptar responsabilidades?*

JACQUES. — Éste es un problema que yo me planteo, claro. Es cierto, pero ya hay compañeros del comité de animación (C.A.), en especial, que me han dicho: —*Después de los C.A. que hemos pasado, finalmente tendremos necesidad de gente como vosotros; capaces de ver lo que pasa y de decirlo... Y de recibir todos los golpes ahí mismo*. Y yo digo: —*No, esto es una escapatoria*. En el movimiento, en la actualidad, se necesitan animadores, es decir jóvenes, y pueden no ser psicólogos, sino simplemente personas capaces de observar un grupo trabajando y de decir, seguidamente: —*Esto es lo que ha pasado, a nivel de una síntesis (de ningún modo juzgar a la gente). Esta es vuestra responsabilidad; en tal momento tal o cual ha dicho esto, y es porque otro ha dicho lo otro, y porque ha pasado algo a nivel relacional*. Intentar analizar una situación para que justamente no demos vueltas en el mismo sitio y para que nuestras reuniones no sean cada vez un caldo de cultivo a nivel afectivo.

ROGER. — *¿Un psicólogo podría ser útil en reuniones de grupo departamental, por ejemplo en el movimiento Freinet, o con ocasión de stages, y cuál sería su papel en estas dos situaciones?*

JACQUES. — Yo creo que no es fácil definir nuestra actitud o nuestra participación en el movimiento. Sin embargo, yo la veo simplemente en una presencia del psicólogo en la clase en un determinado momento, para discutir seguidamente con el maestro en un plano de igualdad total. Yo puedo, por tanto, aportar un esclarecimiento distinto, pero siempre en relación

con lo vivido en común en la clase. Yo pienso, entonces, que es posible ayudar a ver algo distinto en las producciones del niño, de lo que es vivido en el plano pedagógico, porque es totalmente cierto que el niño proyecta sobre el maestro un determinado número de imágenes. Y estos juegos de proyecciones, que son inconscientes —comprendido en ello también el maestro— hacen que haya lagunas en el desciframiento del maestro. El psicólogo puede mostrar otras cosas porque él no está implicado.

JACQUELINE. — Justamente, en lo relativo a la pedagogía, me gustaría mucho probar experiencias en las clases, a diferentes niveles de tipo longitudinal, por ejemplo del C.P. al C.M...

JACQUES. — Aquí ya se trata realmente de una investigación...

JACQUELINE. — Sí, yo creo que la pedagogía Freinet debe organizar su propia investigación de manera metódica.*

ROGER. — *¿El psicólogo podría desempeñar algún papel con un grupo de educadores que se reuniera para discutir técnicas o simplemente para hablar de la organización, de la marcha del grupo departamental?*

JACQUES. — Sí, pero yo tengo la impresión de que ahora los grupos departamentales son de todos modos unos grupos bastante estructurados, es decir, en los que la relación de autoridad es importante. Hay uno que tiene la autoridad: que no es necesariamente el delegado departamental, sino alguien que detenta la autoridad. Hay una especie de jerarquía que a lo mejor se ha hecho a nivel del trabajo, y por otro lado siente los nuevos que se incorporan. Por otro lado, hay esta aprensión del psicólogo, esta percepción del psicólogo, porque éramos compañeros del movimiento; ahora en el mejor de los casos somos compañeros psicólogos, y es diferente. Yo he intentado ir a las reuniones... pero era normal que yo me situara a un nivel más bajo, es decir como el tipo que vuelve al grupo departamental; entonces he esperado. Y se dio la reacción de darnos un trozo del pastel: —*Bueno, vosotros os ocuparéis del conocimiento del niño*, pero sin que hubiera una verdadera demanda, presentada por un grupo de trabajo.

JACQUELINE. — En la animación, yo creo que también hay un problema. Tenemos y se nos da una posición de mirones, lo cual entraña necesariamente unas relaciones muy diferentes con los miembros del grupo y no estamos ahí dentro de la misma manera. Yo me niego a jugar este papel de *voyeur*, in-

cluso si me doy cuenta de cosas. Yo sé que si me meto en esta posición ya no estaré más en el grupo.

ROGER. — *Actualmente, en cada grupo departamental hay un determinado número de responsables que no son necesariamente animadores, que pueden ser simplemente organizadores. ¿Cómo pasar del papel de organizador al de animador? ¿Cuál sería la intervención del psicólogo para asegurar esta formación?*

JACQUES. — Pienso que esto sería difícil de realizar con un psicólogo miembro del grupo. Este tipo de formación, finalmente, debería realizarse fuera. Lo que yo quisiera verdaderamente es estar nuevamente en el grupo con los compañeros, de igual a igual, con el mismo estatuto: Yo sé que no es posible, por el hecho de que soy psicólogo o por el hecho de que los compañeros me perciben como psicólogo. Haría falta que llegara a encontrar una nueva forma de relación; yo pienso que la elaboración de esta nueva forma de relación no puede hacerse en el seno de las reuniones departamentales: esto sería artificial. Sólo en el seno de una clase de tal o cual compañero, para tal o cual técnica, o trabajo, o problema específico en la clase o con el niño, puede instaurarse un trabajo común entre el psicólogo y el educador. Allí tendremos entonces unas relaciones de trabajo de dos personas que cooperan de igual a igual sobre el mismo problema.

JACQUELINE. — Sí, yo he trabajado con Jacotte, una compañera maestra, sobre sus reuniones de discusión, desde el comienzo de año. Yo leía el contenido, intentaba analizar la forma y le pedía siempre aclaraciones. Por mi parte, intentaba desenredar las cosas y reconocer una línea de conducta, una línea de interés, de comportamiento que Jacotte no percibía. Este trabajo se podría presentar al grupo. Entonces esto será algo en común a compartir.

JACQUES. — Es a través de la multiplicidad de estos contactos directos a través de la clase, como se podrá forjar una nueva relación, como nosotros podremos integrarnos en el grupo. Finalmente, la integración de un psicólogo en un grupo departamental no debería ser diferente a la de otros elementos que intervienen, como son los arquitectos, médicos, directores de museos... y no debería ofrecer ni más dificultades, ni más reticencias. Ves, es algo tan simple y tan complicado como toda relación humana. Es también una dinámica, y tenemos la impresión de hallarnos ante el comienzo de una nueva forma de comunicación que nos queda por construir juntos.

Una visita a una clase segregativa

por Monique y Roland BOLMONT
(reportaje de R. U.)

En 1963, Freinet la definía de este modo: «Se trata en suma de la categoría de los niños que se confía actualmente a la escuela Freinet, escolarmente bloqueados, que no les gusta el trabajo escolástico y a veces incluso cualquier trabajo, y que no están menos dotados, a veces superiormente, pero no necesariamente en las ramas demasiado intelectualizadas de la escuela actual». A estos niños ¿qué texto les hará desaparecer? ¿Bastará con prometerles algunas horas de ayuda, cuando necesitan una ayuda constante? ¿Bastará con darles unas cuantas horas de recuperación, a estos niños que tienen toda una infancia a recuperar afectivamente? ¿Entonces?

Si hay que cambiar algo en el primer ciclo es, posiblemente, las mentalidades: la actitud con respecto a los niños con dificultades. ¿Es un asunto de los profesores? Sí, pero también de los padres y de los niños, La democracia, si pasa de los discursos a la vida cotidiana, empieza allí: en la voluntad de hacer lograr el éxito a los débiles, y no contentarse con clasificarlos, de escogerlos en nombre de una meritocracia, que no es otra cosa que un espíritu de casta camuflado y que se traduce en un racismo de hecho, por el que las clases de transición sólo acogen en su mayoría a niños de obreros argelinos, españoles y portugueses. Sacar a los niños del *impasse* no es una tarea fácil; escuchamos a Monique Bolmont en su *sixième* de transición. Pero dirijámonos antes a Roland, que puede «pintarnos el decorado»...

ROGER. — *Ottmarsheim era un pequeño villorrio de seiscientos cuarenta y ocho habitantes en 1946. Bruscamente se han iniciado trabajos de acondicionamiento en el Rhin, y Ottmarsheim se ha transformado en una edificación inmensa, y ahora, veinticinco años más tarde, tiene una población mucho más importante.*

ROLAND. — Sí, la población de 1948 a 1974 ha pasado de cerca de seiscientos cincuenta a dos mil habitantes. Esto se debió a la presencia de una central hidroeléctrica, que ha llevado consigo la instalación de nuevas fábricas en los alrededores: en Chalampé, Rhône-Poulenc ha venido a instalar una empresa de fabricación de nylon. La central hidroeléctrica también ha traído consigo la instalación del puerto, de una fábrica de materiales. Después la zona portuaria se extendió, y hemos visto instalarse silos de grano, una empresa de tratamiento de grava. Estas son por encima las nuevas industrias, y desde 1971 funciona aquí una fábrica de abonos químicos franco-alemana, con un anexo que utiliza los subproductos de la fabricación de los abonos químicos para fabricar yeso (la única fábrica de Francia que fabrica yeso químico).

ROGER. — *La población de esta aglomeración es en su composición totalmente distinta a la de un pueblo pequeño que ha progresado lentamente, ¿cómo puede pasar esto en una provincia francesa?*

ROLAND. — Sí, en un principio la población era esencialmente agrícola. Hace cuatro años había dieciocho campesinos de Ottmarsheim, ahora hay seis, y la población está compuesta esencialmente de autóctonos, pero también de trabajadores inmigrados: portugueses, magrebis, españoles, con su familia o solteros. La población ha aumentado debido a la presencia de trabajadores itinerantes: cerca de doscientas personas que viven en casas-remolque en el terreno del camping de Ottmarsheim. Los cabezas de familia trabajan en las fábricas de la región, ya sea en Peugeot que acaba de instalarse en el bosque de la Hardt, ya sea en las fábricas diseminadas entre Bâle y Colmar.

ROGER. — *Las listas, desde un punto de vista escolar, muestran, según tu opinión, una gran proporción de inadaptados (72).*

ROLAND. — Sí, esta proporción de inadaptados varía entre el 11 y el 20 % de un año al otro. Inadaptados que se descubren según los criterios nacionales, para tener un medio

de comparación. En otras partes es del 5 al 6 %. La lengua constituye un handicap, no para todos. Los inadaptados se dan en todas las capas de la población, pero muy particularmente entre los trabajadores inmigrados y los trabajadores itinerantes.

ROGER. — *¿Y estos niños dónde van a parar?*

ROLAND. — En la escuela primaria funcionan dos clases de perfeccionamiento: esto hace treinta y seis niños. Entre ellos hay que contar seis que vienen por el transporte escolar de los pueblos vecinos: niños de aquí. Los otros cuando han superado la edad de asistir a la escuela primaria pasan al C.E.G. en las clases de transición.

ROGER. — *Monique, ¿de qué tipos son las clases del C.E.G.; por ejemplo para los de «sixième», cuántos tipos I, II y de transición?*

MONIQUE. — Hay cuatro clases de tipo II. No tenemos clases de tipo I, porque somos C.E.G., y tenemos dos clases de tipo III. En estas clases, la mía por ejemplo, el número de niños del pueblo es del seis por veinte. Los otros son hijos de trabajadores inmigrados: españoles, argelinos, portugueses y niños de trabajadores itinerantes que viven, por ejemplo, siete en una casa-remolque.

ROGER. — *¿Y en las clases de quinto?*

MONIQUE. — Hay cuatro *cinquièmes* II y dos *cinquièmes* III; hay dos clases de *quatrième* P.P.N. (pre-profesional de nivel) y dos *quatrièmes* normales.

ROGER. — *¿No hay troisième práctica?*

MONIQUE. — No, las *troisièmes* prácticas no existen ya, teóricamente.

ROGER. — *¿Desde hace siete años tú estás en una clase de transición? En 1967 las clases de transición sólo existían desde hacía poco. ¿Qué es lo que te ha dado deseos de coger una?*

MONIQUE. — En un principio, no tenía unas ganas especiales. Fue el inspector que me pidió si podía coger una clase de *sixième* que acababa de crearse...

ROGER. — *¿Qué curso tenías en aquella época?*

MONIQUE. — Tenía el C.E.2, el C.M.1 y el C.M.2. El inspector vino a verme: en aquel curso se crearon dos puestos *Ottmarsheim* y no había nadie para poner en esas clases. Después de pensármelo acepté por un año, pidiéndole que en caso de que las cosas no funcionaran me dejara volver a mi clase. Él me lo aseguró y entonces yo acepté.

Casi tenía ganas de dejarlo

El primer año me encontré con no pocos problemas: eran unos alumnos mucho más difíciles que los otros, mucho más exigentes. Pedían mi asistencia mucho más que los otros alumnos que tuve antes. Tenía treinta y dos alumnos. Desde el primer año, casi tenía ganas de abandonar el trabajo. Después, a pesar de todo, continué y en definitiva ha acabado por sentirme a gusto, porque me he dado cuenta de que, desde el punto de vista del trabajo, tenía mucha libertad, que podía tocar muchos más campos, porque no estaba constreñida a un programa. La falta de programa no me molestaba: ¡siempre hay muchos temas a tratar en una clase! Me he encontrado también que con esos niños se daban distintas relaciones que con los otros. Unas relaciones mucho más afectivas, y creo que yo también me he abierto con ellos...

ROGER. — *¿Lo que más te ha preocupado era el estado en que llegaban estos niños en el plano de la expresión, escrita?*

MONIQUE. — Se nos dan estos niños porque no saben escribir una palabra sin faltas de ortografía, porque no saben nada de cálculo. Yo me he dado cuenta, con el paso de los años, de que esto no era lo esencial: estos críos sobre todo están absolutamente bloqueados. En un comienzo, algunos no hablan cuando te diriges a ellos, responden dudosos, tienen miedo; otros, al contrario, hablan constantemente, pero a menudo es para agredir a sus camaradas, es decir, al maestro.

El bloqueo es completo al nivel del lenguaje, pero también en la expresión escrita y artística.

ROGER. — *¿Cómo consigues desbloquearlos progresivamente? (73).*

MONIQUE. — Creo para ellos un ambiente de confianza intentando al principio dirigirme individualmente a aquellos que no hablan. Has visto, por ejemplo, la pequeña Christine que nos ha traído el molinillo de café: es una niña que no decía absolutamente nada al principio de curso. Cada vez que puedo, me dirijo a ellos para que me den su opinión sobre tal cosa o tal otra; incluso si en la conversación no dicen nada, hasta en el caso de que algún compañero presenta una exposición y ellos no tienen ninguna crítica que hacer, yo se la pido. Creo que es el contacto personal con el niño, el ánimo, lo que es realmente importante. Por ejemplo, un crío hace un dibujo que estéticamente no puede ser «bo-

nito», entonces lo animo diciéndole: —*Lo que has hecho no está mal, pero habría que añadir algunos detalles...* Hay que valorar lo que han hecho: esto es muy importante también.

Socializar a través del teatro

ROGER. — *En el plano de la expresión oral ¿haces teatro?* (74).

MONIQUE. — ¡Sí!

ROGER. — *¿Cómo se ha iniciado esta actividad?*

MONIQUE. — Han sido los niños los que habían propuesto a principio de curso este taller. El año pasado habían hecho marionetas. Me había dado cuenta de que en el plano de la expresión oral y corporal no sucedía nada importante. Pensé que el teatro era un medio para hacerles entrar antes, pero también era un medio para la socialización. Los alumnos buscan su escenario, hacen la puesta en escena en el curso de una semana, y el sábado presentan la obra a sus compañeros. Yo siempre me las arreglo para que nos quede tiempo antes de la salida para discutir lo que hemos visto. Como has oído esta mañana, los alumnos revelan los momentos que les han interesado particularmente, proponen mejoras, hacen preguntas sobre las intenciones de los autores. Esta fase es, según mi opinión esencial para ayudar a que los alumnos progresen, para llegar al fondo de un gesto, de la expresión, de un sentimiento...

ROGER. — *¿Ellos piensan en los accesorios?*

MONIQUE. — No, ellos miman esencialmente lo que quieren representar. Yo creo que el niño se da mucho más que con las marionetas; está el cuerpo, los gestos, la expresión de la cara, la palabra, el contacto con los demás. Jugando juntos están obligados a tener en cuenta los otros.

ROGER. — *¿No son siempre los mismos los que hacen teatro?*

MONIQUE. — No, pero todavía hay alumnos que no lo han hecho. Éstos utilizan otros medios de expresión: el dibujo, la escultura, la poesía.

ROGER. — *Y con la música, ¿has podido hacer algo, ya sea en rítmica, o escuchan música?*

MONIQUE. — Con las chicas sí, les he hecho escuchar música. Primero, música clásica. Desde el punto de vista de la expresión corporal, se quedaron en andar sobre la punta de

los pies, en correr y andar balanceando los brazos... Cuando les puse música moderna —Xénakis— estuve sorprendida al ver que todo el cuerpo había entrado en movimiento. Algunos alumnos se han tirado rodando por el suelo, se pusieron en grupo, se agredieron. Pienso que esta música es mucho más arrolladora, mucho más acosante que la música clásica.

Soy muy exigente en la calidad del trabajo

ROGER. — *En el plano de la expresión gráfica tienes un determinado número de realizaciones: álbumes, esculturas... ¿Qué es lo que ha hecho poner en marcha todo esto?*

MONIQUE. — Todo se ha puesto en marcha prácticamente al mismo tiempo: yo propongo diversos talleres a los alumnos y en función de no sé qué motivaciones profundas ellos escogen y la cosa se pone en marcha. Por ejemplo, el caso de los linóleums: * hay que ilustrar el periódico, éste se difunde fuera de la clase; ¡es indispensable que esté bien cuidado! Te confesaré que soy muy exigente en lo que se refiere a la calidad del trabajo y creo que tengo razón. Al cabo de un cierto tiempo, esto ya no es una restricción para los alumnos, sino una técnica de trabajo adquirida.

Los alumnos tienen blocs en los cuales hacen dibujos cuando tienen ganas. De vez en cuando se los miro y cuando veo algún grafismo interesante le pido al alumno que vuelva a coger su dibujo hasta que él considere que está acabado (75). No exijo que lo vuelva a empezar inmediatamente; el alumno busca su tiempo durante la semana. Tengo una alumna que ha hecho seis veces el mismo dibujo para un linóleum. Esto posiblemente sea demasiado, pero ella está contenta con el resultado, su trabajo se ha visto valorado. Los trabajos salen de la clase cuando los alumnos escriben a alguien para pedirle documentos o para agradecer a una persona por su visita: utilizan cartulinas sobre las que pegamos estos linóleums. Los niños saben de este modo que sus trabajos se verán en otras partes y esto los anima.

En la escultura he empezado por la piedra de fundición, material que no cuesta nada y que es bastante fácil de trabajar. Para los niños, la dificultad está en llegar a la escultura. En un comienzo, se quedan en el grabado. Todo esto siempre se observa en grupo: las piedras o los dibujos se exponen o se cuelgan, los niños miran y dan sus impresiones:



—¿Qué es lo que has querido representar?

—¿Qué es lo que has querido expresar? (Se trata de un dibujo.)

—¿Con qué dificultades te has encontrado?

—¿Cómo lo has hecho?

—¿Qué instrumento has utilizado?

La expresión del volumen todavía no es buena. Cada cara del bloque de arena se trabaja de forma independiente a las demás; en un principio los niños no sienten que el bloque es un todo y que la escultura consiste en extraer una forma que tiene su propia unidad.

ROGER. — *¿Hacéis álbumes? (76).*

MONIQUE. — Cuando vamos a hacer visitas, trabajamos después en un álbum y sobre panel. Estos álbumes pasan a la biblioteca. Les doy a los alumnos unas hojas grandes de 29,7×42. Esto les permite pegar documentos, recortes de periódicos, extractos de folletos y escribir los textos al lado. En esto también presto mucha importancia a la confección del álbum, a los títulos.

DIBUJA

tú dibujas un sol
yo dibujo la lluvia
mi lluvia inunda tu sol
y tú lloras.

tú dibujas una flecha
yo dibujo un balón
tu flecha agujerea mi balón
y yo lloro.

LA VIDA, LA MUENTE

estoy sola
encerrada en mi habitación
con una pluma
y dos trozos de papel:
un trozo de papel blanco
como la vida,
como el sol,
como las estrellas,
un trozo de papel negro
como la muerte
como un agujero oscuro
del que no se sale nunca

Gisèle, 13 años
6e. transición, C.E.G. Ottmarsheim

JOSETTE UEBERSHLAG. — *¿Cómo llevas a cabo la confección de las páginas con ellos?*

MONIQUE. — Para confeccionar las páginas de un álbum, por ejemplo, mira el álbum sobre *el museo*: los niños han

gastado fácilmente una hora. Puede que sea mucho tiempo, pero es importante presentar un trabajo acabado, hecho en profundidad. Cuando hacemos una encuesta, no nos contentamos siempre con sólo lo que hemos visto; a veces el trabajo supera el marco de la encuesta.

En el curso de nuestra visita al museo histórico de Mulhouse, sólo vimos el período neolítico. Durante el aprovechamiento del material (explotación) hemos hablado también de los períodos que lo precedieron. En un periódico escolar que recibimos, leímos una encuesta sobre la gruta de Niaux. Los niños escribieron a sus amigos de correspondencia para pedirles tarjetas postales, pinturas prehistóricas; ¡el trabajo inicial se vio enriquecido!

ROGER. — *¿Tienes algún otro tema que hayáis podido desbordar?*

MONIQUE. — Trabajamos sobre la iglesia de Ottmarsheim: es una iglesia románica. Y hemos desbordado el tema: ¿Cuál es el carácter de las iglesias románicas? ¿Cuáles son las iglesias románicas en Francia? Junto a esto hemos hablado de la catedral de Strasbourg, de las iglesias góticas, de su implantación en Francia. He hecho hacer a los alumnos una bóveda de tierra, un crucero de ojivas.

Esta semana fuimos al puerto de Ottmarsheim. Primeramente vamos a estudiar todas sus actividades, y posiblemente desbordaremos el tema estudiando los otros puertos del Rin, la actividad fluvial francesa. Ya habíamos hablado del canal de unión Rin-Rhône, este tema se tendrá que añadir a nuestro trabajo. En el curso de un año no se puede decir que el estudio de un tema se haya terminado.

JOSETTE. — *¿Podrías decirnos cómo pones en marcha (77) un trabajo, por ejemplo el del puerto? ¿Cuáles son las preguntas? ¿Cómo se distribuye el trabajo en los equipos?*

MONIQUE. — En un principio, hay una motivación. Habíamos visitado la central nuclear de Fessenheim; era después de una *marcha* organizada para protestar contra la construcción de esta central. Los alumnos se planteaban muchas preguntas. Un crío me trajo un recorte de periódico en el que se veía un montón de botellas vacías con destino a Alemania. Se trataba de embalajes perdidos almacenados en el puerto de Ottmarsheim que van a ser utilizados de nuevo.

Esta información nos llevó a hablar de los embalajes perdidos y del tráfico del puerto de Ottmarsheim. Antes de toda encuesta, los alumnos, por grupos, de tres o cuatro, buscan

las preguntas que podrían hacer, que ellos se hacen. Cada grupo lee sus preguntas, yo las anoto en la pizarra. Cuando todas ya están en la pizarra, se busca cuáles son los grandes temas; en el caso del puerto, por ejemplo, las preguntas siguientes:

- sobre el funcionamiento del puerto,
- sobre las mercancías,
- sobre los obreros,
- sobre las barcas.

Reagrupamos todas las cuestiones, y el día en que vamos a hacer la encuesta cada grupo de alumnos se responsabiliza de una serie de preguntas a hacer. Al volver establecemos el plan de la visita. Seguidamente miramos la lista de las preguntas.

Con respecto al puerto se había dicho todo durante la visita. Pero en lo que se refiere a los obreros, las preguntas precisas que habían hecho los alumnos quedaron sin respuesta: la persona que nos acompañó en la visita no nos dijo nada. Y se plantea entonces el problema común a todas las visitas para los niños: el del «guía», cuyas explicaciones a veces son demasiado difíciles para los chicos, y a veces incompletas.

ROGER. — *Para estos niños actualmente se da un problema de inserción, y más tarde un problema de preparación a un oficio eventual o a una escolaridad en los C.E.T. ¿Cómo logras hacer esta inserción con unos niños que son casi unos adolescentes? Hace falta que se sientan aceptados en el C.E.G.*

MONIQUE. — En el C.E.G. su inserción no plantea muchos problemas, me parece. Ellos ya conocían un poco mi clase, ellos saben que no es una clase en la que no se hace nada. Saben que se trabaja. Creo que saben también que el ambiente es bastante bueno.

ROGER. — *¿Habéis tenido relaciones con las otras clases, habéis distribuido el periódico escolar?*

MONIQUE. — No, las otras clases no se interesan en absoluto por lo que hacemos.

ROGER. — *¿Y los maestros de las otras clases?*

MONIQUE. — Hay un problema. Los cursos de alemán los da un profesor, y todos los años hay dificultades: él no adapta su enseñanza a este tipo de clase. ¡Empieza con la gramática! Estos niños no lo siguen en absoluto. Se plantean problemas de disciplina. En cuanto a la inserción de estos niños en el mundo actual, yo intento ayudarles a tomar conciencia de

los problemas del mundo actual, a hacerlos reflexionar sobre estos problemas.

ROGER. — *¿Esto en qué campos se ha dado? ¿En el campo de trabajo, de la sexualidad (78)?*

MONIQUE. — En el campo de la sexualidad, sí, pero no hemos hablado de una vez por todas. Este tema vuelve a menudo durante las conversaciones, a propósito de hechos diversos, de textos. Es un tema del que hemos hablado con bastante naturalidad, me parece. Por ejemplo, un alumno ha escrito un texto con un gallo y una gallina como personajes. La gallina se pasea por el campo, y también un gallo.

La gallina le dice al gallo:

—Quiero casarme contigo.

—Eh, no tan rápido! —le dice el gallo.

Después de pensárselo, se dice:

—Después de todo, bueno.

Los alumnos han trasladado esto al plano humano. Y uno ha dicho. —*¡Esto no va tan de prisa!* Los alumnos han discutido. Algunos decían que el flechazo existe, que un chico se puede acostar con una chica cuando se encuentra con ella; otros pensaban que no. En sus textos aparece a menudo, representados en forma de animales, el marido celoso y otras situaciones de este género.

Son chicos que no tienen una experiencia. Sólo ven el ejemplo de su casa en donde las cosas marchan más o menos bien. Se nota que en los preadolescentes hay angustias, ¡y esperanzas también! Pero muy a menudo ven una imagen triste de lo que es una pareja, de lo que es el amor.

ROGER. — *¿Tienes tú algún folleto, libros que sean más tónicos en relación al problema de las relaciones afectivas?*

MONIQUE. — Con estos alumnos no, todavía no he introducido libros.

ROGER. — *No hablo de libros de educación sexual, sino de novelas que enseñen que la gente puede ser feliz.*

MONIQUE. — Está el cine. Este año, en el cine-club de jóvenes hemos visto, por ejemplo, «La Balada del Soldado».

En esta película hay dos aspectos de la pareja: el amor que nace entre dos jóvenes y el amor de un soldado por su mujer que lo engaña. También les leo poemas, textos de adolescentes, Gerbes * (Haces).

Yo

Ellos son dos en el borde de una estrella
se encuentran
se aman
y a mí me gusta verlos amarse
ellos ya no bailan,
ya no se besan
se abandonan
pero a mí esto no me gusta.
un día vuelven
no son felices;
yo,
que soy la felicidad,
yo los miro
y les ayudo.

Dalila, 13 años
6e. transición, C.E.G. Ottmarsheim

ROGER.— *¿Y para la comprensión de la vida económica de un país?*

MONIQUE.— Intento introducir problemas de la vida económica (79). Pero choco con un problema de información personal. Me gustaría mucho que los alumnos tomaran conciencia del problema de la publicidad, por ejemplo, que sepan qué necesidades han creado en ellos para llevarlos a comprar tal o cual producto, con el fin de que, más tarde, puedan reaccionar.

EN MÍ

en mí; el corazón se pasea
como una flor perdida;
está solo, está triste.
en mí, el corazón brinca
como una pelota roja;
es feliz.
en mí, el corazón canta suavemente
como un pájaro volando;
está enamorado

COLORES

un gato negro, un gato blanco
y allí hay un gato gris.
un perro azul, un perro amarillo
y allí hay un perro verde.
un pájaro en un nido amarillo
un pájaro en un nido rojo
y allí hay un pájaro en un nido naranja.
una mariposa ante el sol rojo
una mariposa en el cielo azul
y mira allí una mariposa que vuela en la noche violeta.

Agnès, 13 años

6e. transición, C.E.G. Ottmarsheim

ROGER. — *¿Aquí hay muchos vendedores a domicilio?*

MONIQUE. — Yo no veo muchos. Este año hemos hablado del problema de los embalajes perdidos, y por tanto del problema actual del despilfarro, de la venta de objetos inútiles. En el puerto se nos dijo que los obreros estaban pagados por encima del S.M.I.C.* y que había primas de rendimiento, de trabajo sucio. Hemos abordado estos problemas. Los alumnos no saben lo que es el rendimiento. Yo quisiera hacerles comprender el problema del «mercado» de la mano de obra, de los trabajadores explotados. Pero mi objetivo es el de hacerles tomar conciencia poco a poco de que estos problemas existen y de que ellos, más tarde, pueden estar en condiciones de participar en las soluciones de éstos (80).

Haría falta que estos jóvenes, cuando estén en el mercado de trabajo, y para algunos esto será pronto, no acepten trabajar en unas condiciones cualquiera.

ROGER. — *¿La preparación al C.E.P. les aporta algo?*

MONIQUE. — Se dice que el C.E.P. ya no tiene ningún valor. Pero algunos patrones escogen preferentemente a un joven que tenga su certificado de estudios...

ROGER. — *¿Cómo se desarrolla este curso?*

MONIQUE. — Desde el año 68 se ha perfeccionado. La prueba escrita consiste en una redacción con nota sobre veinte, la ortografía se valora sobre las diez primeras líneas de la redacción. Ya no hay dictado, se acabó el problema del dictado. En cálculo: operación con nota sobre diez y un problema valorado sobre diez; en el oral, una conversación sobre las discipli-

nas de atención (alerta): nosotros no tenemos ningún tema impuesto. Los niños tienen que presentar dos temas de historiados de ciencias, dos de geografía y otros cuatro a elegir. Es una entrevista en la que se mira más bien la manera en la que el niño reflexiona, analiza los acontecimientos, y no los conocimientos librescos. El candidato presenta *dossiers* sobre todas las disciplinas de atención abordadas en el curso del año. ¡Esta fórmula les da ventajas a nuestros alumnos de transición!

JOSETTE. — *¿Llevan sus álbumes? ¿Deben causar una gran impresión?*

MONIQUE. — Sí. Pero se les preguntará no necesariamente sobre el contenido del álbum, sino que se observará la manera como se expresan, la seguridad que tienen. Las disciplinas artísticas están valoradas sobre diez. El niño puede elegir entre el dibujo, recitar o cantar algo.

ROGER. — *¿Después de superar el C.E.P., pueden esperar entrar en el C.E.T.?*

MONIQUE. — Hasta el año pasado o hace dos años (no me acuerdo), los resultados del C.E.P. se hacían figurar en el *dossier* de entrada en el C.E.T. Ahora hay lo que hipócritamente se llama «test» de acceso al C.E.T., para todos. Ya no importa el C.E.P., éste ya no es necesario para entrar al C.E.T. Por otra parte, se trata de suprimirlo.

ROGER. — *¿Y en caso de fracasar en el C.E.P. y en los tests?*

MONIQUE. — El año pasado, la comisión de acceso al C.E.T. se reunió antes del certificado. Antes de pasar su C.E.P. los alumnos sabían si se les había admitido o no. El C.E.P. no cuenta absolutamente nada.

ROGER. — *¿Alguno de tus alumnos está en el C.E.T.?*

MONIQUE. — Sí, el año pasado tenía una clase de cinquième, seis han entrado en el C.E.T.

ROGER. — *¿En qué especialidades profesionales?*

MONIQUE. — Uno en electromecánica. En mecánica general entran muy pocos, es mucho más difícil. Queda la construcción: han ido dos, también dos a cerrajería. Uno había pedido preparar un C.A.P. de cocinero: hay que ir a Gérardmer, y creo que ya no había plazas. Una chica ha entrado en la sección «empleada de oficina».

ROGER. — *¿Los antiguos alumnos vuelven por aquí? ¿Te permiten justificar el éxito de la clase de transición?*

MONIQUE. — Sí, vienen a verme antiguos alumnos. Sobre todo los que están en los C.E.T., cuando no tienen clase. Tuve

una alumna el año pasado que salía de una *cinquième* normal, tenía catorce años, había suspendido su C.E.P., su acceso al C.E.T. El año pasado en mi clase le permitió aprobar su C.E.P. y acceder al C.E.T. ¡Este éxito demuestra que estas clases de transición no son unas clases en las que no se hace nada!

¿Un tronco común?

ROGER. — *¿En transición, tú ves cuál es el lugar del maestro en un colegio en el que sólo hubiera un tronco común? ¿Si todos los alumnos estuvieran ahora mezclados, el maestro de transición se sentiría todavía a gusto en un colegio? Por una parte se quiere evitar la segregación, por otra no se quiere abandonar a los chicos. ¿Existe entonces una solución válida?*

MONIQUE. — En mi caso, no me veo en absoluto, en el estado actual de cosas y teniendo en cuenta la manera como trabajan mis compañeros, formando parte de un tronco común. Lo que yo estoy intentando hacer: desbloquear a los alumnos, se vería destruido en la hora siguiente. ¡No, no podría!

ROGER. — *¿Tendrás bastantes horas para hacer este mismo trabajo de desbloqueo (suponiendo que los maestros de transición estuvieran encargados de hacer este trabajo de desbloqueo y de expresión), tendrías bastante con unas cuantas horas por semana?*

MONIQUE. — ¡Pues no! Hay que decir también que en clase de transición tenemos nuestro tiempo. Seguimos a los alumnos durante dos años. Tenemos el tiempo de hacer el trabajo de desbloqueo, de hacer actividades que no parecen «rentables» en un cuadro estrictamente escolar, pero que a la larga permite al niño vivir mejor, vivir en una armonía mayor consigo mismo y con los demás.

ROGER. — *Pero entonces ¿qué salida hay? Ya que, por una parte, los padres cada vez se oponen más a las clases de transición y, por otra, no se puede aceptar a estos alumnos en las clases de tronco común.*

MONIQUE. — No lo sé muy bien... Hay alumnos que manualmente son muy hábiles, muy diestros, y algunos de ellos no pueden entrar en el C.E.T., porque en el plano escolar los resultados no son lo suficientemente buenos. Haría falta una enseñanza en la que se utilicen al máximo sus posibilidades

concretas y manuales. Es posible que, con el tiempo, les venga la necesidad de perfeccionarse. Yo he visto, hace algún tiempo, a uno de mis antiguos alumnos que ahora está en *troisième* de C.E.T. Me dijo que sería calderero y añadió: —*Después del C.E.T. voy a ir a cursos de formación para adultos, pues tengo ganas de llegar más lejos.*

Cuando este chico ingresó a los catorce años en el C.E.T., fue sin saber demasiado por qué iba. Esto sucede a menudo. Me dijo: —*No pensaba que el oficio de calderero fuera eso.*

ROGER. — *¿Tú no tienes la impresión de que estos niños no están a gusto en el plano de la expresión escrita, que son malos en ortografía e incluso a veces en problemas; que están más a gusto para comprender una civilización a través de la imagen o de técnicas audiovisuales?*

MONIQUE. — También se debe aprender la comprensión de una imagen: una imagen debe analizarse, y hace falta enseñarles eso. Tenemos el cine-club para adolescentes de la Federación Jean-Vigo. Este año hemos proyectado *La sal de la tierra*, *La balada del soldado*, *La crónica de un loco*. Estas películas me permiten hacerles tomar conciencia de que detrás de la imagen existe un mensaje, pero que hay que encontrarlo. Esto es importante; en la televisión la publicidad hace una llamada a «vuestra belleza», «vuestra salud», «vuestro nivel de vida»: hay que enseñarles que a menudo se ríen de ellos.

ROGER. — *En teatro espontáneo, ¿cuáles son los temas que abordan con más frecuencia?*

MONIQUE. — Al principio del año, se hacían sobre todo historias de bandidos que se daban de tortas, gentes que se hacían miedo. Poco a poco fueron apareciendo temas de imaginación.

El desbloqueo de los adultos...

MONIQUE. — Si yo le concedo tanta importancia a la expresión es porque la he vivido en grupos de adultos.

ROGER. — *¿Qué grupo?*

MONIQUE. — Un grupo de dibujo abstracto.

Empezamos por ejercicios de desbloqueo: los garabatos; estando ocupada la mente, la mano se libera. Estos garabatos tomaron forma; las formas se estructuraron, cada uno ha evolucionado a su propio ritmo. Hemos expuesto en común

nuestras realizaciones. Nuestro objetivo no era el de hacer obras de arte, sino el de expresarnos; habíamos descubierto que, detrás de un dibujo, incluso el más banal, siempre está el ser. Esto es lo que me ha aportado esta experiencia y lo que yo quería hacer con mis alumnos.

JOSETTE. — *¡Esto te ha permitido ayudar mejor a los chicos que tienes! ¿Te ha dado algo más en el plano personal? ¿Nos podrías hablar de eso? ¿Ya que en tu vida ha pasado algo distinto, independientemente del hecho de que tú tuvieras unos niños que dibujaran?*

MONIQUE. — *¿En mi propia vida?...*

...*¡Es difícil de analizar! ¡Yo no sé exactamente quien era antes y quien soy hoy en día!*

Soy de una naturaleza cerrada, reservada y muy poco segura de mí misma. Siempre me han impresionado las personas que saben hablar, mostrar lo que hacen con mucha seguridad, afirmarse. La experiencia del grupo de expresión que yo he vivido me ha revelado que cada persona, incluso la más cerrada, tiene riqueza, posibilidades, límites en todos los campos. Así pues, he tomado conciencia de una parte, ¡oh!, muy pequeña, de mis posibilidades y frente a los demás me siento un poco menos empuñada. El individuo que conocí sus posibilidades se convierte en menos vulnerable al estar mejor armado delante de la agresión que sufre por parte de los demás; en él se ha producido un cambio que le ha revelado su verdadera naturaleza, su fuerza, sus debilidades. Pero todo esto exige mucho más tiempo.

JOSETTE. — *¿Has hecho dibujo ante todo para tí? (86).*

MONIQUE. — Yo no sé si es para mí o para que los otros compañeros miren lo que he hecho: está muy ligado.

ROGER. — *¿Es la expresión de una vida en común, a la vez que un grafismo, ya que debíais hacer vuestros dibujos y pinturas juntos, en una sala común?*

MONIQUE. — No. No sé si tú has visto nuestra exposición en el congreso. Yo hice un dibujo que me exigió veinticinco horas de trabajo; nos encontrábamos poco más o menos todos los meses, cada seis semanas.

ROGER. — *¿Os encontráis únicamente para discutir o para intentar hacer algo?*

MONIQUE. — Vemos juntos lo que hemos hecho en casa y dibujamos. Al volver a nuestras casas, tienes deseos de hacer algo. Los dibujos que hemos hecho son ya muy estructurados,

muy acabados, y por tanto no podemos hacerlos los días en que nos encontramos. No hay bastante tiempo.

ROGER. — *¿Es el punto de partida?*

MONIQUE. — Digamos que es lo que nos motiva.

ROGER. — *Lo cual compromete en relación a los demás porque ¿podéis discutir como en las sociedades de pintura?*

MONIQUE. — ¡Oh, no! Yo no sé dibujar en absoluto, y no es falsa modestia. Pero ahora, de todos modos, me siento capaz de hacer algo. Es igual para todos los críos. Cuando veo que un crío ha hecho alguna pequeña cosa en su cuaderno, yo le digo:

— *¡Va, continúa!*

— *¡Si no sé, señorita!*

— *¡Que sí, que sabes, no hace falta que tu gato parezca un gato. Lo esencial es que le des movimiento, que le des vida!*

Yo sé que ellos son capaces de hacer algo. Incluso si lo que hacen no es perfecto, lo importante para mí es el hecho de haberlo hecho.

ROGER. — *¿En tu forma de concebir el movimiento, el grafismo, el dibujo, tú no acabas por impregnar a tus alumnos de modo que haya un parentesco entre los dibujos de tus alumnos y los tuyos propios?*

MONIQUE. — Esto ya lo he notado en otros compañeros. Por ejemplo, X..., en su caso es formidable el parentesco que puede haber entre sus dibujos y los de sus críos.

ROGER. — *No veas en eso un reproche, una observación peyorativa. Este parecido puede deberse a el rastro de una transmisión, de una educación, de una sensibilidad.*

MONIQUE. — De esto no me puedo dar cuenta objetivamente. Yo sé que mis alumnos nunca han visto mis dibujos, ya que no he querido influenciarlos. En la manera de seleccionar, de darles consejos, el que habla es mi propio gusto. A lo mejor, en la elección de los colores, de los temas. En lo que concierne a la formación del gusto, de los colores, yo creo que no se trata de decirles si el azul y el verde van bien juntos. A la larga ellos mismos lo notan en la lectura de sus dibujos. Poco a poco se va formando el gusto.

ROGER. — *¿También les enseñas reproducciones de pintura?*

MONIQUE. — Sí, en este momento estamos descubriendo a Chagall.

ROGER. — *¿Aparte de Chagall, qué es lo que habéis visto? ¿Qué es lo que les gusta? ¿Qué pinturas?*

MONIQUE. — Antes que nada hay que poner las cosas en

su sitio. Al comenzar el curso, cuando un alumno hace un dibujo no conforme a las normas académicas, los otros dicen: «¡Es un Picasso!» Entonces yo les traigo reproducciones de Picasso; intentamos descubrir, por una parte, la originalidad de las obras de pintura y, por otra, la del dibujo del alumno.

Les ha gustado mucho Chagall. En sus cuadros han visto el movimiento, el lado irreal de otro mundo. ¿Soy yo la que los marco en este nivel? Es posible. Debo añadir que, desde el principio, soy muy estricta: prohíbo absolutamente los mickey y otras copias, ya que si les dejas reproducir, se acabó: se encierran en modelos.

¡Una escuela maternal para que los niños trabajen!

por Annie GEORGE
(reportaje de J. P. Lignon)

—*Lo que choca y asombra cuando se entra en tu clase, Annie, es la calidad y la originalidad de las pinturas de los niños (90). La primera pregunta que uno se plantea es: ¿cómo logras tú que los niños se expresen de esta manera?*

—Ésta es una pregunta a la que yo no sé responderte: no hago nada especial, los niños lo hacen todo ellos mismos, tanto en pintura, como en dibujo, o en imprenta... Yo sólo les dejo a su disposición todos los instrumentos necesarios. Al comienzo debe haber una cuestión de clima afectivo creado entre los niños, entre ellos y yo (91). Yo creo que la calidad está ligada a la relación desahogada que existe entre nosotros.

La profundización de las búsquedas deriva del hecho de que los niños se sientan seguros en la clase. Los que están inseguros no van tan lejos: tendrían más bien deseos de romper los dibujos, de pisotearlos, de hecho, de agredirlos o de taparlos. El respeto por el trabajo de los demás y también de su propio trabajo marcha a la par con el modo de relación que los niños establecen entre sí. Dicho esto, no veo muy bien cómo todas estas cosas llegan a la clase, sino que los niños tienen ganas de hacerlas. ¡Muchas veces me he planteado la pregunta sin poder muy bien darle respuesta! Organizamos el trabajo entre nosotros, por la mañana, por ejemplo. No pasa un día sin que los niños tengan ganas de pintar, esto parece ser una necesidad suya. Ellos critican sus obras, a veces me preguntan mi opinión.

—*¿Tú organizas esta crítica, o ésta viene espontáneamente?*

—A veces, el niño solicita mi opinión; a veces la de los compañeros de su alrededor, pero es más raro. Esta es una actitud espontánea. Pero otras veces, generalmente cuando se

ponen los hombres detrás, los niños se interesan por las producciones de sus compañeros. Entonces yo intento organizar lo que podríamos llamar un debate, pero se trata sobre todo de observaciones relativas a la forma de hacerlo. Entonces se solicita de los autores que expliquen la historia.

La expresión oral

—¿Tienes un buen clima para que los alumnos escuchen?

—Es bastante difícil... A veces lo logramos. Es una cuestión de confianza entre nosotros. Hoy, por el contrario, todos tenían ganas de hablar a la vez.

Era normal, todos tenían necesidad de expresar algo, entonces la conversación no se organizaba bien y he tenido que intervenir para que se escuchara antes a los que más prisa tenían (92), en fin a aquellos que no podían contenerse... ¡Por lo demás son a menudo los mismos! Y como por casualidad son los que no saben escuchar bien. Les pido encarecidamente que se interesen por los demás para que cada uno pueda tener su tiempo para hablar si lo desea.

Por la mañana nos reunimos para organizar el día. Hablamos del trabajo, pero la conversación se desarrolla también sin orden ni concierto... Hablamos de lo que se ha hecho en casa, del tiempo, del calendario, de los cumpleaños..., en fin de todo lo que se quiere. Los que más dominan la palabra, porque en sus casas tienen la costumbre de expresarse, generalmente empiezan el diálogo.

A propósito del trabajo, todos pueden tomar parte en la discusión, pero los más tímidos, que son al mismo tiempo los que menos se expresan en sus casas y, por este hecho, serían los menos favorecidos, no encuentran en qué ejercer su palabra. Les reservamos un tiempo, al final de la mañana, ya que están más en condiciones de hablar de su trabajo. Cuando están suficientemente desbloqueados van a formar parte por sí mismos del grupo de los charlatanes del principio. Los niños de medios sociales más bajos son un poco vergonzosos para hablar de lo que pasa en «su casa» en comparación a los de otros medios que se sienten diferentes a aquéllos... Es bueno que puedan hablar en cada momento de su trabajo. Ellos han creado, con los mismos derechos que los demás, algo en la clase, esto es comparable y atenúa las diferencias que permanecen fuera de la escuela.

De todos modos, yo intento estar muy pendiente de que todo el mundo pueda tener su momento de expresión oral durante el día. Siempre hay algunos (muy pocos en la actualidad) que no quieren hablar en absoluto delante de los demás: yo les permito hacerlo conmigo. Los cojo individualmente, cuando los otros están en talleres o en el recreo. Para mí el recreo es un momento educativo de hecho como los demás, ¡no hay un sólo momento de la jornada que no lo sea! El diálogo que yo mantengo con los niños me parece muy importante.

Los problemas del transporte escolar

Por ejemplo, los niños que vienen en autobús por la mañana, a las ocho y media, están muy contentos de poder discutir conmigo antes de la llegada de sus compañeros. Es formidable para ellos poder discutir con la maestra durante una media hora con toda tranquilidad. Estos niños, que vienen en autobús, de las pequeñas poblaciones rurales vecinas, eran precisamente los más tímidos y cerrados. Ahora, a fuerza de hablar conmigo se atreven a hablar delante de la clase. Evidentemente no hablan de todos sus problemas, pero hablan de muchas cosas: de su pueblo, de su casa, de su familia, de lo que han hecho... mientras que al principio de curso no se atrevían en absoluto a expresarse. Así es como, por la mañana, Gabriel me acaba de confiar las disputas de sus padres o explicar lo que hace su padre, lo que hace su madre.

—*¡Tú estás al corriente de todo!*

—Sí, me he convertido casi en la portera del pueblo...

—*¿Esto no te molesta demasiado?*

—¡Sí que me molesta!... Pero también me ayuda en el conocimiento de los niños y de su familia. Así, en los diálogos que tengo con los padres, el saber un poco lo que piensan y de la manera que viven me ayuda a comprenderlos y a saber responderles mejor.

Pienso realizar una acción sobre los padres (93)

Pero poco a poco, ¡es muy lento! ¡Es incluso demasiado lento! A los padres del campo, por ejemplo, no los veo con la suficiente frecuencia. Hace falta que me desplace o que insista para que vengan a verme. Los niños vienen en el autobús, entonces no tengo una relación lo bastante directa con sus padres. En cuanto al hecho de las reuniones de padres, ellos tienen más dificultades que los demás para venir: no tienen coche, vienen en *mobylette* cuando el tiempo lo permite y cuando han encontrado a alguien a quien confiar a los pequeños que se quedan en casa.

Me cuesta mucho más mantener una relaciones seguidas con ellos, pero por el hecho de que puedo hablar a los niños, además del bien que ello les procura en el plano del entrenamiento en la expresión oral, yo llego a conocer sus familias tan bien como las de la ciudad. Evidentemente puedo contactar más fácilmente con todos los padres que vienen a buscar a sus chicos cada día...

—*¿Los padres se interesan por el trabajo de sus hijos tanto en maternal como en primaria o secundaria?*

—No se interesan menos por el trabajo, pero no le dan la misma importancia. Lo que hacemos en maternal no se considera *a priori* como un trabajo. Es una especie de recreo prolongado doblado por una guardería muy práctica. Además, no comprenden la expresión de sus hijos.

—*Siempre dibujan hombrecitos, flores, soles, casas...*

—Yo intento hacer evolucionar esta incomprensión hasta que se toma cierta conciencia y se mejoran las relaciones entre los padres y la escuela, y también entre los padres y los hijos en su casa. ¿Es importante, no?

El papel de la imprenta

Y además la imprenta me ha ayudado a mostrar de manera clara el valor de las actividades infantiles. En efecto, desde que hacemos imprenta en clase, los padres han podido tomar conciencia de que los niños eran capaces de un trabajo organizado, que tienen el mismo valor que un trabajo de adulto, que es tan serio como éste.

Al principio los padres no reconocían el trabajo de los pequeños. Sólo reconocían el trabajo escolar que ellos recor-

daban de su propia experiencia, es decir, el aprendizaje clásico de la lectura, del cálculo, de la escritura... y según una forma que ellos no encontraban en nuestras clases. No se daban cuenta en absoluto de todo lo que hace falta para que estos aprendizajes se puedan desarrollar armoniosamente. Nosotros tampoco nos dábamos cuenta hace unos años... cuando impartíamos una forma de enseñanza tradicional... Comíamos el error de ofrecer modelos de dibujo (¡y qué dibujos!), obligábamos a los «alumnos» que escribieran palabras sin que ellos tuvieran ganas, palabras que no representaban nada en las vivencias del niño... Estos errores los hemos cometido por ignorancia. Hay que admitir que los padres puedan cometer estos errores. Nosotros hemos profundizado en el problema, un poco por necesidad, por el hecho de ser ésta nuestra profesión... y además porque nos dimos cuenta bastante pronto de que íbamos a la catástrofe...

—¿Qué es para ti la catástrofe?

—Es bloquear a los niños, detener toda creatividad en ellos, toda su expresión espontánea: lo que en consecuencia puede hacerles fracasar en sus aprendizajes escolares. El fracaso de la escuela tradicional se debe a eso. Siempre hay algunos que logran salirse del atolladero, porque viven en un medio que les ayuda, que favorece sus experiencias fundamentales, pero hay una mayoría que se hunde. A mí me parece que si primeramente los padres reconocen que *los pequeños hacen, a su nivel, un trabajo interesante*, necesario para su desarrollo, ellos no le reprocharían a la escuela maternal de dejarles jugar todo el día. ¡Montar marchas decenas de veces, triturar arena, tierra, agua... es necesario para su desarrollo! Sin la adhesión de los padres nuestro trabajo de educadores se hace difícil e incluso...

—¿Imposible?

—Sí, sobre todo si, como está siendo moda, se ha tenido la ocurrencia de hacer evolucionar los métodos de pedagogía a través de sondeos a los padres...

Hoy en día las reformas no se hacen sin considerar este importante grupo de presión que representan los padres. De todos modos, si los niños no creen más en su trabajo, porque éste es infravalorado por los padres, entonces se limitan, se esclerotizan, sus búsquedas se empobrecen refugiándose en el estereotipo. Ya sólo se da la escuela que desea complacer a los padres... pero está el niño.

Lo que me gusta de la pedagogía Freinet es que se busca

todo lo que es fundamental para los niños, que se está a la escucha de aquello que es bueno para ellos. Entonces yo me dedico a buscar en este sentido, en el sentido de su expansión... Y esto será tanto el bailar, saltar... en definitiva toda la expresión corporal, como la expresión oral, gráfica, sonora... Yo intento que cada uno tenga su vía, su brecha y para encontrarla los niños necesitan de todos modos al adulto. El adulto les sirve, conscientemente o no, de modelo y él puede incitar, dar mayor valor a los puntos que le parecen más importantes...

—¿Por ejemplo?

—Por ejemplo, de lo que hablábamos hace un momento: la expresión oral.

La necesidad de una verbalización (94)

Yo intento que todos los niños puedan expresarse de todas las maneras posibles, cada uno siguiendo las vías que le son más accesibles, pero yo le doy más importancia a la expresión oral porque, en tanto la escuela sea lo que es, nosotros no podremos ignorar lo que se les exigirá a los niños en consecuencia. Así, en las clases primarias se les pedirá que aprendan a leer, a escribir, a contar y, claro está, una cierta adquisición de lenguaje oral.

—*Tú haces alusión a un tipo de enseñanza casi exclusivamente lógico-verbal. Pero la pedagogía Freinet se extiende también a los resortes afectivos, sociales, sensibles...*

—Habríamos de estar seguros de que la pedagogía Freinet se imparta durante toda la escolaridad del niño. ¡Desgraciadamente, las cosas no son así! De todos modos, los niños necesitarán de un pensamiento coherente y yo pienso que esto sólo puede nacer a partir de una cierta verbalización. No se trata de hablar por hablar, sino de expresarse bien oralmente delante de un grupo de individuos que comprende, se interesa y, en cierta medida, influye sobre el discurso, y por tanto, sobre el pensamiento. Si lo que dice el niño cae en el vacío, entonces, claro, no haremos otra cosa que un verbalismo inútil. Y después la palabra se convierte en escritura gracias a los amigos de correspondencia y al periódico. De hecho, ¡los niños no hablan por hablar! ¡Es para que se los entienda! La expresión sólo tiene valor como comunicación (100).

Los niños explican historias a propósito de sus pinturas,

pero esto puede producirse también espontáneamente, porque sí... Así hemos hecho el álbum *Paseo* para los amigos de correspondencia. Partimos de una historia inventada por una chica. Los compañeros enriquecieron su idea —*¿Y si les explicáramos un paseo a nuestros amiguitos?* Este paseo se lo inventaron por completo, nosotros no lo hicimos. Se imaginaron toda una serie de cosas que ellos pudieran hacer durante este paseo. Crearon una familia, inventaron escenas de juego... Personificaron a los árboles, las flores, el sol... Y después esta historia se imprimió...

La búsqueda del instrumento fundamental

—*Tú decías hace un rato que buscabas para los niños todo aquello que les era fundamental*

—Sí.

—*¿Cómo has descubierto que la imprenta era un instrumento fundamental para tus pequeños y cómo los niños se han adueñado de ella?* (95).

—Yo había notado el gran interés de los niños por los periódicos escolares que yo les enseñaba, periódicos como el tuyo. Quise ver qué es lo que un material de imprenta le daría a mi clase. Y entonces lo instalé «autoritariamente», me di cuenta de que este rincón atraía a los niños tanto como el rincón de pintura. ¿Es posible que fuera la instalación material lo que haya creado la necesidad en los niños? Pero lo que me ha asombrado es que el interés nunca se debilitó. Yo creo que desde el principio los niños han sabido que iban a imprimir, por no sé qué conocimiento intuitivo y a pesar de que no hayamos hablado de ello. Esto les gustó y todavía les sigue gustando. Hemos hecho de la imprenta un instrumento de comunicación a través del periódico.

—*Esta introducción de la imprenta en tu clase parece bastante artificial para alguien que quisiera seguir de cerca los intereses de los niños. ¿No le das demasiada importancia al adulto?* (96).

—¡En absoluto! ¡Yo nunca habría podido saber lo que hubiera resultado de la imprenta si yo no hubiese instalado el material y no hubiese permitido a los niños que lo emplearan libremente! Evidentemente la idea del periódico vino de mí por la comparación de los periódicos que enseñaba a los niños. El hecho de aportar a tu clase unos instrumentos que permi-

ten y favorecen la expresión libre y la comunicación no es una parte demasiado importante. La presencia y la calidad del que escucha al adulto educador crean un cierto clima que, como decía a propósito de la pintura, favorece la expresión infantil. Pero, a parte del que escucha y de los instrumentos, el adulto aporta también una determinada organización de la clase, también un lenguaje... El adulto no es un mueble, él no puede hacer otra cosa que ser él mismo, y justamente la pedagogía Freinet le permite mejor que la pedagogía tradicional ser él mismo: esta última le hace jugar un papel que el niño no soporta, o en todo caso soporta mal. Yo le concedo mucha importancia al instrumento (97). Hay que definir lo que es un instrumento. Saber si es un instrumento del niño o del adulto — ¿o de una cierta pedagogía?

Los instrumentos que nosotros aportamos: el papel para pintar, la pintura, los pinceles, la tijeras... en fin todo lo que se puede encontrar en una clase... un material bastante abundante y ecléctico, me parece que responde a las necesidades de los niños... ¡La imprenta es también un instrumento y muy rico! Y lo mismo los martillos, las sierras, los clavos... Lo cual horroriza a bastante gente, ¡porque no se pueden imaginar que nuestros chicos puedan utilizar verdaderos instrumentos! Finalmente, nos damos cuenta de que los niños son capaces de manipular los instrumentos de los adultos, muy bien y sin herirse, que son capaces de realizaciones inimaginables en un comienzo. El instrumento tampoco ha cambiado su función. Yo no he visto nunca a un niño jugar a comiditas con los caracteres de la imprenta, y sin embargo, tenemos niños muy pequeños que vienen a nuestra clase, niños muy pequeños que no son especialmente sensatos, en el sentido en que se toma ordinariamente; ellos manosean un montón de cosas, corren en la clase, ¡incluso pueden jugar a cuatro patas sobre las mesas! Pero los caracteres de la imprenta se respetan.

—¿Puede esto ser «la imagen» de la importancia que tú misma les das?

—Es cierto que yo le doy mucha importancia a los instrumentos, o, más exactamente, al trabajo con ellos realizado —y más particularmente a la imprenta... No... ¡a todos los trabajos de los niños!

Yo pienso que, para formar su personalidad, el niño necesita ser reconocido por el adulto. Por el adulto, pero también por los miembros de la sociedad en la que se mueve. Esta sociedad, para nosotros, es la clase. Tiene necesidad de en-

contrarse, de indetificarse a través de los demás. Si los otros no lo reconocen y si él no se reconoce en los demás y si su trabajo no se reconoce en un trabajo que tiene una validez en su sociedad, él no puede existir. Justamente el trabajo y el niño se confunden para él.

—*Es cierto, esto lo había ya notado en mi clase: los niños no votan por el texto sino por su autor. Durante mucho tiempo he creído que las opciones se tomaban sobre la cabeza del interesado, pero esto no es así en absoluto: en la mayoría de casos se trataba del mismo texto. En este momento, el trabajo y el trabajador están confundidos, por otro lado, para mayor bien de cada uno...*

—¡No es necesariamente un bien! Otra pedagogía que ponga el acento en el fracaso cierra al individuo en un estatuto de incapacidad y le impide creer en sí mismo...

Una pedagogía del éxito

—*Pero la pedagogía Freinet es la pedagogía del éxito...*

—Sí, y es por eso que hay que permitirle a cada niño que encuentre su brecha,* que se convierta en campeón de algo.* Esta búsqueda de un estatuto social favorable yo lo veo en todos los niños, incluso y especialmente entre los niños socialmente poco favorecidos. Pero esto sólo puede llevarse a cabo en el caso de que su trabajo se reconozca, se valore.

—¿Cómo te lo haces para que cada niño sea valorado?

—¡Yo no soy la única en reconocer, en apreciar el trabajo de los niños! Está el grupo-clase, los padres, como te decía, en ciertas condiciones, y además todos los que se interesan por la clase, entre los que están los amigos de correspondencia...

¿Esto cómo se hace? Por ejemplo, una pintura expuesta está más valorada que una que esté guardada en un *dossier*, el texto impreso en un periódico (98)... Es una valoración que ayuda a poseer un estatuto... Yo creo... Ellos saben que los periódicos se distribuyen entre mucha gente: sus padres, lo cual es muy importante, amigos, otras clases con las que se intercambian. ¡Esto lo saben! Piden que su texto aparezca en el periódico, ya que lo necesitan: necesitan situarse, necesitan que se les aprecie...

—¿Sucede que haya niños que no tengan nunca un texto

impreso en el periódico? ¿Con tantos alumnos que tienes, esto debe ser corriente?

—Sí, evidentemente... Algunos no necesitan este género de comunicación, pero se afirman de otro modo en la clase. Yo no creo que este sea una necesidad absoluta... No mayor que la de pintar o la de bailar... Hay algunos que no pintan, otros prefieren la música, otros están locos por el *bricolage*, por la danza... El año pasado hubo niños que estuvieron bailando días enteros y no hicieron ni imprenta, ni dibujos, ni pintura, ni *bricolage*... La maternal permite que se le dé mayor importancia a la danza, si hace falta, durante días y días... En fin ¡si los niños tienen ganas! Esto es menos fácil en las clases primarias... tal como están organizadas en la actualidad. Y además, yo he conocido críos que han estado cogiendo clavos, trozos de madera, sierras, martillos... que han pegado, clavado, cortado... ¡en fin que han hecho un montón de cosas en su rincón de *bricolage*!...

Yo estaba un poco inquieta, después, finalmente, me di cuenta de que poseían un razonamiento lógico extraordinario: se han dedicado a comparar, a manipular. De hecho, lo que unos han hecho en pintura o en música, los otros lo han hecho con el *bricolage*; y otros lo harán en imprenta. Yo pienso que todos los niños no pasan exactamente por las mismas experiencias. Hay uno que tiene necesidad de jugar con el agua, por ejemplo: hay que decir que los padres se lo prohíben, pues bien, expresamente se ensucian con pintura para poder jugar con el agua a su gusto. Mientras se lavan, se enjabonan, se limpian, hacen correr el agua, la paran... ¡medias horas enteras! Entonces ¿por qué no crear un taller de «agua»?

¡Mira otra cosa! Tengo chicos que necesitan jugar con muñecas: ¡los padres no siempre reconocen el derecho de los chicos a jugar con muñecas! En la escuela se aprovechan del rincón de muñecas.

—*Parece que le das a la escuela un papel compensatorio, es decir un lugar en el que los niños puedan llevar a cabo las experiencias que ellos necesitan y que no pueden hacer en su casa. Lo cual no quiere decir que todos los niños deben hacer las mismas experiencias en los mismos campos.*

—¡Es exactamente esto! En el futuro todo esto corre el peligro de verse comprometido, si la reforma Haby que está en estudio va a parar a un aprendizaje de la lectura desde los famosos C.P. 1, lo cual corresponde de hecho a la gran sección maternal. Sería una lástima arruinar toda la creatividad de los

niños con el fin de avanzar en su «aprendizaje» (el clásico aprendizaje de...). De hecho ¡esto no avanzaría nada! En el mejor de los casos, si se piensa pasar de esta creatividad para activar los aprendizajes, haría falta individualizar al máximo, ya que todos están en un estadio muy diferente o en unos procesos de desarrollo muy distintos.

—¿No lo ves muy bien el proyecto, me parece?

—En absoluto.

—En el estado actual de cosas ¿qué es lo que más te molesta? De hecho, aparte de una cierta incompreensión por parte de los padres, que tú te esfuerzas en remediar, todo parece ir muy bien en tu escuela.

—¡No era mi intención hacer una lista de mis problemas! Hay bastantes cosas que no funcionan solas. Lo más importante queda:

El problema del número de alumnos

Si se quiere seguir atentamente la marcha de unos y de otros, entonces el trabajo es colosal. Realmente no se puede seguir a los niños a través de sus tanteos. ¡Cuando ayudarles realmente (9) si se tienen 70 alumnos entre dos!... ¡Es enorme! Y todavía parece que no tenemos de qué quejarnos, que hay clases todavía más sobrecargadas... Pero ya 35 por clase, ¡es realmente (99) si se tienen setenta alumnos entre dos!... ¡Es realmente demasiado! ¿Cómo quieres que vea la evolución de un grupo de niños en pintura, que siga al mismo tiempo a los que están en la imprenta, y además a los de *bricolage*, y todo esto con la preocupación de hablar a fondo con los niños que quieren discutir?... Yo no puedo cortarme en diez! Me veo obligada a realizar una determinada rueda de turnos en mi presencia al lado de los niños: un día profundizo el trabajo de la imprenta; al día siguiente me ocupo más especialmente de los de trabajos manuales o de las marionetas... Pero no puedo hacerlo todo a la vez; ¡esto es imposible!

Yo no puedo verlo todo, interesarme por todo lo que hacen los niños durante un día. Lo único que he conseguido hacer es hablar un poco con todo el mundo...

—¿Si quisiéramos resumir tu clase en dos palabras, qué es lo que podríamos decir?

—No lo sé, yo... ¿Una clase a la que le gusta el trabajo?

—Sí, yo pensaba decir: una maternal en la que no se juega... Una maternal en la que se trabaja. Una maternal para que los niños trabajen...

—¡Bueno, si quieres!

Freinet o la anti-clase magistral

por Michel LAUNAY
(reportaje de R. U.)

Haciendo el prefacio a la primera tesis dedicada a Freinet, Elise (Freinet) estuvo cerca de exclamar al modo de los indios recibiendo a Cristóbal Colón: «¡Por fin se nos ha descubierto! Freinet entra en la Universidad»...

En Brasil las cosas ya no son así. El fundador de la Escuela moderna no hace tapices en las paredes de una biblioteca-tumba, sino que renace en las salas de los cursos, pero contra todas las costumbres, tan inconformista como en Saint-Paul-de-Venca. Curiosa coincidencia de la toponimia: en una megápolis de once millones de habitantes, en Sao Paulo de Brasil, medio siglo más tarde de desarrollar la destrucción del *audtorium-scriptorium*.

Sin duda es normal que en una sala de clase los estudiantes escuchen y tomen notas. Pero no importa de qué manera. No en una situación perpetua de alumno que asiste a clase. Michel Launay ha intentado aplicar los principios de la pedagogía Freinet a su propia enseñanza universitaria: permitir que los estudiantes se expresen, cooperen, se comuniquen con otros estudiantes e investigadores de otras universidades, se pongan notas, se construyan a través de una pedagogía del trabajo. Escuchémosle.

Una idea que hace su camino

—¿Nos podías decir cómo has conocido el movimiento Freinet? (89). Creo que fue en ocasión de la impresión de tu tesis, a lo mejor antes incluso.

—Bastante antes, si nos queremos remontar más alto. Sucede que mi cuñada es maestra en Bretaña, directora de una pequeña escuela. Cuando ella estudiaba en la escuela normal de Quimper, su directora, la señorita Marius, le habló mucho de la pedagogía Freinet, a Daniel, el primer maestro que trabajó con Freinet, ella lo conocía. Como paso mis vacaciones en Bretaña con ella, he oído hablar de la pedagogía Freinet muy temprano, cuando era estudiante. Pero en esa época yo no relacionaba los logros que veía en el plano pedagógico con mi formación universitaria: eran dos mundos completamente separados. Sin embargo, inconscientemente, cuando fui profesor de *lycée*, después de las oposiciones, he practicado sin saberlo técnicas Freinet: el periódico escolar, sobre todo el periódico de clase. Esto funcionó muy bien y, cuando me encontré siendo profesor en la Universidad de Niza, habiendo terminado mi tesis sobre Jean-Jacques Rousseau, como éramos un cierto número de compañeros que practicábamos la investigación cooperativa, tuvimos la idea de crear una cooperativa de edición universitaria para asegurar a nuestras investigaciones colectivas una salida también colectiva. En ese momento fue cuando establecí contacto con la C.E. 1. Estaba en Niza desde hacía cinco años, perdí la ocasión de ver personalmente a Freinet. El recibimiento que el equipo de Cannes nos hizo, el ambiente de trabajo, es decir, una conjunción de eficacia técnica, de gentileza y de tranquilidad, de alegría de vivir, fueron tales que para mí fue como un flechazo. Y yo me dije: es mucho más agradable trabajar en este marco que en el marco universitario. La C.E.L. aceptó (y antes, supongo, el comité de animación, el I.C.E.M.) hacer la experiencia, con un pequeño grupo de universitarios que nosotros representábamos y yo me he visto cada vez más entregado al movimiento Freinet por el trabajo. Por suerte, hubo un congreso en Niza que me permitió conocer el movimiento en toda su amplitud. Con Jean Poitevin lancé la idea que, en el campo universitario, podía a lo mejor poner en marcha alguna cosa. Habíamos escrito un pequeño texto que era la relación de las diferentes pequeñas experiencias que se podían prever en el ámbito universitario. Tengo la impresión de que de los cinco o seis puntos de este programa que Jean Poitevin y yo habíamos improvisado, hubo cuatro seguros que más o menos se han realizado.

Bastaba con hablar de ello

Lo que puedo hacer en Brasil nunca lo hubiera podido hacer tan bien y tan de prisa en Francia. Me parece que la pedagogía Freinet es algo que corresponde verdaderamente a lo que podríamos llamar las mentalidades brasileñas: una ligereza, una programación después, igualmente una preocupación por la vida, todo ello hace que la acogida de la pedagogía Freinet en la Universidad de Sao Paulo en la que trabajo no haya tenido ningún problema. La gente veía las dificultades de su aplicación, pero esto no les impedía simpatizar inmediatamente; no se daban todas estas reticencias que vemos en las universidades francesas.

¿Entonces, cómo se hace este tanteo? En el fondo, he tanteado desde el punto de vista de la pedagogía Freinet solamente en Brasil. Antes se daba una aproximación un poco inconsciente y aventurada. A partir de mi llegada a Brasil he intentado tantear para descubrir lo que tendría que ser mi trabajo universitario animado por el espíritu que animaba el equipo Freinet internacional.

Un compromiso que se malogra

Al principio, y yo creo que esto fue un error, intenté establecer un compromiso. Me dije: llego a Brasil, no conozco nada, tengo que escuchar, entonces, ver cómo se hacen las cosas aquí y aportar mi parte personal sólo en la medida en que me encuentre con que hay cosas que se desvían totalmente de mis preocupaciones. He intentado, pues, mejorar un poco el sistema de trabajo que yo tenía con los estudiantes de licenciatura y con los estudiantes de *maîtrise* y doctorado. No me sentí del todo satisfecho con esta experiencia primera. La cosa funcionaba, digamos, para la mitad de los estudiantes y la mitad del tiempo. No había un buen contacto. Yo aprendía cosas, ellos también, pero no era una experiencia pedagógica interesante.

—¿Técnicamente, cómo se presentaba?

—Yo tenía un programa para la licenciatura que estaba establecido, que se había hecho con mi acuerdo. Antes de que yo llegara a Brasil, los colegas brasileños me habían escrito: ¿Qué curso quiere hacer? Los estudiantes cuando llegaron se encontraron con este programa impuesto. Se trataba de

motivarlos con el programa que me interesaba a mí: Jean-Jacques Rousseau. Para algunos las cosas funcionaron, para otros no. Por otra parte, estaban obnubilados por el problema de las notas, estaban formados por un sistema de exámenes lo más tradicional posible y salir de eso era bastante difícil. En postgraduación (maîtrise y doctorado), el programa estaba establecido, pero es más ágil porque formaba un sistema de pequeños seminarios para los estudiantes. Hay que decir que en la licenciatura eran grupos de cincuenta y por tanto poco manejables, pero en postgraduación era un poco más fácil. Sin embargo, mi actitud era demasiado intelectual, es decir, centrada en la adquisición de conocimientos.

Al acabar el semestre, les dije a los estudiantes: —*Lo que hemos hecho juntos, no está mal, regular. Creo que vosotros sois de esta opinión, pero yo no estoy satisfecho y, en el fondo, creo que he cometido el error de querer establecer un compromiso. Quisiera intentar una experiencia de realización de lo que yo quisiera hacer en estado puro. Pienso que a partir de lo que me he dado cuenta en Brasil, esto debería funcionar mejor.* Y los estudiantes estuvieron de acuerdo; esto es, lamentamos que no se haya tomado libertades desde el comienzo en lugar de hablarnos de Rousseau o de Proust. Hubiera podido hacer una exposición de las B. T.* (que es lo que hice al final). Entonces, estábamos a favor de la libertad, con el acuerdo de los colegas brasileños. Estos no veían inconveniente en que nos tomáramos las cosas tranquilamente. Lo esencial era preservar las reglas administrativas: dar una nota después de la clasificación final al acabar el curso y respetar el número de horas; hablar más o menos del programa fijado oficialmente. Por otra parte, abandoné el curso de licenciatura en el que habían demasiados alumnos y me concentré en el trabajo de los cursos de postgraduados, y el último año fue una experiencia maravillosa.

Motivar el trabajo universitario

Se trataba de un curso de postgraduación titulado: «Aspectos poéticos, sociales y lingüísticos de la traducción —en el campo del francés y el brasileño». Era verdaderamente ideal, ya que ni siquiera yo conocía el tema que iba a enseñar y no conocía suficientemente el portugués. Empecé a orientarme un poco en esta lengua, pero la conocía muy poco. Desde el

primer curso estuvo claro para los estudiantes que yo tenía que aprender tanto como ellos. No en el mismo campo, pero había un intercambio de conocimientos y experiencias. En la Universidad de Sao Paulo, un curso de postgraduados sólo es reconocido si el profesor remite a una comisión el plan de doce semanas de clases que él debe dar. Pero está permitido que este programa evolucione cuando se haya progresado en la investigación. Incluso se cambia un poco la naturaleza y el método del curso. Yo propuse entonces radicalizar esta posibilidad diciendo a los estudiantes: —*Sois vosotros los que tenéis que construir el objeto real del curso en función de vuestras preocupaciones de investigación propia.*

Los problemas de traducción les interesaban mucho, ya que los profesores de francés en particular intentan readaptarse, de modo que todo el sector de la traducción es importante. No hubo problemas para aceptar un curso que correspondía a una necesidad real de la mayoría de los estudiantes, que lo habían escogido. El problema estuvo, una vez elegido el objeto de estudio, en ver el modo en que se iba a profundizar en él.

Para que los estudiantes se liberaran del plan primitivo, propuse dos proyectos, es decir, el plan que propuse seis meses antes a la comisión de la Universidad y un segundo plan que yo elaboré en las vísperas del curso, diciéndoles: —*A vosotros no sólo os corresponde escoger entre estos dos planes, sino que incluso podéis redactar un tercero que sea mejor.* Dedicamos dos sesiones y media sobre las doce en la elaboración de un plan que integrase todas las demandas de los estudiantes. Esto formaba el plan de un libro de unas mil páginas posiblemente, para integrar todas estas curiosidades, las preocupaciones, y los estudiantes se vieron muy motivados en su trabajo, ya que todas sus proposiciones se habían integrado en el plan.

—*¿Tienes presente algunos de los temas que los estudiantes retuvieron en el cuadro de este tema?*

—Sí, había pues tres ángulos bajo los cuales se abordaron los problemas de la traducción:

1. Aspectos poéticos (formalismo, estructuralismo, poesía).
2. Aspectos sociales (profesión del traductor, socio-crítica, sociología, etc.).
3. Aspectos lingüísticos (como se daban pocos cursos de lingüística en el marco del departamento de francés, todos

aquellos que estaban interesados en el estudio de Mounin sobre la traducción se interesaron también).

Hubo también otra cosa muy simpática, y es que todo el mundo aceptó trabajar simultáneamente a tres niveles de textos: textos de literatura infantil, de literatura crítica y textos propiamente literarios, poéticos o novelescos. Así pues, cada uno podía, bajo estos seis ángulos (tres aspectos y tres niveles de textos), elegir las cosas que les interesaban.

Por otra parte, este estudio estaba relacionado desde el principio con una posibilidad de producción, ya que, paralelamente a este trabajo de investigación y de iniciación a la investigación, yo continuaba trabajando en el proyecto de una biblioteca de trabajo internacional que la C.E.L. me pidió que explorara en Brasil. Habíamos formado un equipo de nueve profesores que elaboró un proyecto de biblioteca de trabajo y yo indiqué a los estudiantes, por una parte, que si nuestro seminario funcionaba bien, ello podía dar lugar a una obra o a tres fascículos de biblioteca de trabajo y, por otra parte, que este seminario sobre problemas de traducción podía permitir introducirnos en las casas de edición que necesitan muchos traductores de un buen nivel. Todos los trabajos de traducción respondían a un doble objetivo: ser reales y susceptibles de ofrecerse a los editores o a revistas en forma de artículos, etc., y permitir también un trabajo teórico o de reflexión sobre esta práctica.

Universidad abierta

—*¿No se plantearon problemas de competencia y de documentación?*

—En Brasil siempre hay muchos problemas de documentación, de competencia. Se hubieran planteado al principio si Brasil no dispusiera de personas muy interesantes. Entonces, mi incompetencia en el idioma portugués se vio compensada por el hecho de que puede invitar a participar en el seminario a la mayoría de los grandes traductores brasileños; no todos, pero en fin, personas representativas, incontestadas en el plano internacional: Paulo Ronai, que es el gran traductor desde hace treinta años al menos, en Brasil, en materia de francés y que es de origen húngaro, pero que ha traducido toda la obra de Balzac. Asimismo, ha escrito muchos artículos sobre problemas de traducción, es una persona muy amable y acep-

tó participar en el seminario. También estuvo Haroldo de Campos, poeta concretista que traduce a Mallarmé, que es también ahora un poeta muy difícil, muy refinado. Tener a gente como ésta que acepta participar en el seminario fue algo maravilloso.

En el sentido inverso, es decir, la traducción del portugués al francés, estaba Jacques Thiériot, director de la Alliance Française en Sao Paulo, que se dedica mucho a traducir cosas que le gustan de Brasil. Ha traducido a Macunama, trabajo fantástico: es un texto de gran complejidad. Yo le pedí que nos hablara de su trabajo de traductor. Él ha traducido también obras de teatro de vanguardia. Finalmente, mi colega y predecesor, Albert Audubert, que ha escrito un libro de traducciones comentadas titulado *Del portugués al francés*, ha participado en las primeras sesiones del seminario. Con estos cuatro traductores, el curso se situaba al más alto nivel posible desde el punto de vista de la investigación sobre los problemas de la traducción.

Por otra parte, estaban las obras básicas de Mounin, y uno de los ejercicios ha sido justamente el de hacer resúmenes de la tesis de Mounin, resumir en veinte páginas lo esencial que se tenía que sacar. Yo hice los primeros resúmenes, los alumnos han hecho algunos capítulos. El resultado puede servir incluso para otros estudiantes. Además están los trabajos de Meschonnic, mucho más recientes. Finalmente, y esto es lo más interesante, la bibliografía del curso, en lugar de haberse preestablecido, la han construido los propios alumnos. Me han traído un montón de referencias, un sinnúmero de artículos, y creo que, sin trabajo, sin esfuerzo previo, al cabo del semestre hemos reunido si no una bibliografía completa, al menos el catálogo de pistas que permitirán formarla, una bibliografía que puede ser de utilidad para todos los investigadores. He olvidado decir también que habiendo hablado de este proyecto, presentándolo explícitamente en el congreso como un intento de experiencia de pedagogía Freinet de profesores de francés de la A.U.P.E.L.F. y en el congreso de profesores universitarios de francés para Brasil que lo precedió, he lanzado una llamada a los compañeros diciéndoles: —*Si estáis interesados, podríamos hacer intercambios, organizar una correspondencia universitaria, en lugar de hacer correspondencia escolar.* Entonces recibí de Claudio Vega, que es también un traductor muy bueno y profesor en Salvador de Bahía, algunas informaciones e incluso a veces críticas, me-

oras que él esperaba introducir en sus propias traducciones. Una colega de la Universidad de Sao Paulo, Leyla Perrone-Moyses, que estaba en París asistiendo a unos cursos de Barthes, nos ha enviado también el informe excepcional, del seminario de Barthes. Esto constituía toda una acumulación de informaciones del mejor nivel posible. De este modo, sin esfuerzos y sin competencia previa, simplemente con la preocupación de estar abiertos a todas las posibilidades, hemos podido reunir muchas cosas. Por el lado de la lengua, era realmente un intercambio, es decir que mi papel de profesor de francés era el de dar a los estudiantes el máximo de informaciones sobre su traducción del francés al portugués. Pero además, tuvimos la suerte de tener en nuestro seminario dos estudiantes que han tenido una participación máxima: Jacques Vigneron, profesor en Santos, y María Inés, profesora en un colegio, que han hecho participar a sus alumnos en nuestro trabajo. Ha habido un intercambio entre la Universidad y la enseñanza secundaria y con los estudiantes debutantes.

—*Esto en lo que se refiere a los postgraduados. Tú has transformado este curso en una cooperativa de intelectuales entregados a un trabajo de investigación. ¿No es un poco diferente el problema en el caso de los estudiantes de licenciatura, que llegan a la facultad y todavía están un poco impresionados por las constricciones del vestibular¹ y para los cuales se tendrían que buscar formas de trabajo totalmente diferentes de las que han conocido con anterioridad?*

—Sí, el problema es muy diferente y, desde este punto de vista, me doy un trimestre para preparar justamente la experiencia a este nivel, para que verdaderamente la experiencia de la aplicación de la pedagogía Freinet en la Universidad sea completa.

—*¿Tienes proyectos para crear otro clima u otra forma de trabajo?*

—En la Universidad de Sao Paulo, en la que nos encontramos doce o trece profesores de francés, hay cuatro de ellos que están de acuerdo con intentar hacer experiencias. Pienso que a partir de este semestre va a empezar una experiencia que puede ser interesante y que se llama de francés experimental: aprendizaje de la lengua francesa por parte de estudiantes de ciencias, matemáticas, arquitectura, físicas, etc. La

1. Bachillerato del Brasil.

embajada de Francia considera que esta es una vía de desarrollo o de mantenimiento de la lengua francesa en el mundo. Sustituir algunos cursos de literatura o de civilización, un poco alejados de las preocupaciones del país, por otros en los cuales se enseña el francés, por aquello que respondería a las necesidades de la economía de estos países.

Del francés aristocrático al francés-instrumento

—¿Los estudiantes de licenciatura que eligen los cursos de francés preparan un profesorado de francés o estos cursos son un complemento para una formación distinta, para licenciaturas de otro tipo?

—La experiencia en el curso, que me parece deber mucho a la pedagogía Freinet y ser incluso, posiblemente, una experiencia de pedagogía Freinet a nivel universitario, está basada en el principio de que, para este público, la preocupación del profesor de francés debe ser la de responder a sus necesidades. Un matemático no tiene tiempo que perder aprendiendo un tipo de francés que él no tiene ganas de aprender. Si quiere aprender a leer un artículo o un libro de matemáticas publicado en Francia, esto es lo que hay que hacer con él. Los cursos de francés deben centrarse en eso. Si, por el contrario, aprende el francés para poder ir a Francia, para asistir a clases de matemáticas, para poderse mover por Francia, entonces es otra cosa lo que hay que darle. Si los estudiantes de biológicas necesitan saber francés porque su profesor incluye en sus clases films científicos franceses, hay que centrar el curso de francés en la comprensión de los films científicos de biología.

Por tanto, no tener idea preconcebida alguna sobre lo que es el francés científico o técnico, que a lo mejor no existe, es el francés ordinario. A mí me gusta más hablar de francés para científicos y técnicos que de francés científico y técnico. Me gusta más hablar de «francés-instrumento» que de francés instrumental.

Hemos discutido mucho en el equipo de profesores de francés de Sao Paulo sobre este punto fundamental: hacer tabla rasa de todos los prejuicios o de todos los pseudo-conocimientos en este campo. Utilizar las investigaciones en curso (las del C.R.E.D.I.F.), pero no ser prisioneros de ellas y aceptar ser unos neófitos, pero con un buen criterio.

—*Para establecer un ambiente de trabajo, de colaboración, de creatividad, ¿has previsto algún estilo de cursos para los estudiantes de licenciatura?*

—Si; ya que el postulado es el de que antes que nada hay que conocer las necesidades de los estudiantes, resulta de ello que la primera sesión del curso es una sesión de contacto humano, para que las personas expresen verdaderamente su necesidad sin temor alguno.

—*¿En lo referente a los métodos, retomas las técnicas audio-visuales o funcionas de otro modo?*

—Esto depende de lo que digan los estudiantes. Yo creo que las técnicas audio-visuales van a ser empleadas de una forma o de otra en todas las clases, inclusive en los cursos para estudiantes que sólo quieran leer mejor y más rápidamente la documentación escrita. Se encontrará la manera de integrar elementos (películas, diapositivas, cintas magnetofónicas) y, en particular, utilizar el magnetófono para que trabajen en grupo.

—*Antes de conocerte, tus estudiantes no estaban acostumbrados a expresarse ni a colaborar. ¿No se te podría objetar que lo esencial de tu trabajo consista en paliar las carencias de una formación anterior? La expresión libre está admitida actualmente en el caso de los niños. ¿Pero en el caso de los adultos, con una personalidad ya formada? ¿Y en la Universidad, en una situación de profesionalización que exige lógica, objetividad, adaptación a técnicas de trabajo o de investigación?*

—En primer lugar, muchos estudiantes, si no es el caso de muchos enseñantes, en todo caso muchos adultos experimentan dificultades en expresarse y sobre todo para expresarse en profundidad. La verdadera expresión libre, aquella que no se limita a la elección del tema, sino que excluye las restricciones universitarias, es rara. Esta no corresponde a un momento dado de la formación, sino que se expande en función de la vida misma de los individuos. No se trata, por tanto, de hallarle un límite en el tiempo.

Pero la pedagogía Freinet es también la cooperación, la comunicación, y las dos están a menudo ausentes en las universidades. Es un problema de técnicas de trabajo tanto como de buena voluntad. Nosotros hacemos tanteos en Brasil. ¿Y vosotros, en Francia?

Una clase práctica bien práctica

por Gérard BACLET
(reportaje de J. P. LIGNON)

JEAN-PIERRE LIGNON. — *¿Nos podrías presentar tu clase?*

GÉRARD BACLET. — ¡Pues claro! Primero el número de alumnos... esto depende como se trabaje: si se toman las clases al modo administrativo, tenemos, Jean y yo, una veintena de chavales cada uno. Yo llevo la tercera práctica; Jean la cuarta práctica. Pero para nosotros son cuarenta chicos *para dos*, porque no hay cuarta ni tercera: intentamos trabajar al máximo sin segregación de clases: todos tienen acceso a los talleres de madera y de hierro.

Como locales tenemos cuatro prefabricados: uno que está dedicado a taller de hierro, con un pasillo para soldadura; uno para el taller de madera; uno para las actividades «club» con un pasillo para la fotografía y uno para las reuniones plenas de cooperativa, para debates, etc. Este es el único que podemos oscurecer para las proyecciones de diapositivas. Desde el punto de vista del material.

¡ Si no tenemos nada, no hacemos nada !

—*Sí, lo que es asombroso cuando se entra en tu clase, en tus clases, es esta acumulación de material, tanto desde el punto de vista de las máquinas-instrumento, pequeño instrumental, como desde el de materias primas... Nos preguntamos ¿cómo has podido reunir todo este material y si nos encontramos en una clase o en una fábrica?*

—¿Mucho material? Sí, empieza a llegar. ¡Pero no ha venido solo! Supongo que mi actitud para equipar la clase es antisindical: el sindicato hacia el que nos hemos dirigido a este propósito nos ha dicho y repetido que si no tenemos nada,

no haremos nada. Incluso queriendo respetar la disciplina sindical, hay una serie de cosas que no se pueden aceptar cuando en la clase hay todos los días adolescentes! He hecho posiblemente el juego del gobierno...

—¿Cómo lo has hecho?

—He pagado y después lo he recuperado... Es decir, que he utilizado mi monedero y mi mejor charlatanería de los domingos. Me he armado de valor y me he ido a ver a no poca gente. Primero hemos conseguido un aparato de soldadura de autógena en una fábrica, y después diversas máquinas aquí y allá, pero esto todavía no era suficiente. Está bien esto de la mendicidad, pero ya están hartos de tanto insistir... Y entonces he sacado mi cartera y mi libreta de cheques y he comprado instrumentos de primera necesidad: *une machine a bois* otro soldador de arco voltaico...

Se reflexiona con las manos

Los talleres funcionaban bien. Pero todavía faltaba algo que desembocara en un trabajo digamos más «intelectual». Y fue entonces cuando tú me hablaste de la imprenta y me diste una póliza... en vrac. Esto me dio deseos de comprar más; de lo que resulta que ahora tengo un taller de imprenta que tiene una buena decena de cajas, tres prensas y todo lo que hace falta para imprimir. Esto es lo que yo llamo la «parte intelectual», ¡en fin!...

—¡En nuestras clases la imprenta nos parece ser la parte «manual»!...

—De hecho no, ¡no se puede dissociar! Cuando coges una pluma para escribir, lo manual y lo intelectual actúan al mismo tiempo a la vez, obligatoriamente. Lo mismo pasa cuando operas con un soldador eléctrico y aguantas el electrodo: lo manual está en los gestos que haces, pero tu creación es una organización intelectual. Cuando utilizas una muela que gira a nueve mil revoluciones en tus manos está una gran parte del trabajo, pero ¿con qué fin? El acabado, la mejora de una pieza que ha sido previamente pensado en su utilización y en su fabricación. Cuando un crío mete su trozo de hierro en la forja, lo modela en el yunque, lo suelda con otro, lo alisa... se tiene la impresión, visto desde fuera de que no hace otra cosa que un trabajo manual. Uno se puede decir: —¡Mira, el chico sabe hacer esto! ¿Pero qué es lo que ha pasado tras este

saber hacer? ¿Cómo ha llegado a esto? Pues bien, ha pensado, ha organizado su trabajo, ha evolucionado.

El que los críos manipulen transistores, diodos, resistencias o caracteres de imprenta, de hierro o de madera, esto los hace evolucionar, progresar en todos los campos. Puedo citar-te muchos casos. Un chico de mi clase ha aprendido a leer a través de la práctica de la electrónica hace algunos años y en este momento la imprenta le permite a otro igualmente aprender a leer. ¡A los quince y dieciséis años!... No, ves, no se puede dissociar lo que es manual de lo que es intelectual. Me parece que todo va junto. Esto sólo es posible si nosotros le dejamos al adolescente libre la organización de su trabajo: si le impones un aprendizaje estricto, vas a bloquear en él toda reflexión personal. ¡Si se da el *derecho* a tantear (81), el *derecho* a equivocarse, de coger un trozo de hierro y de fracasar al soldarlo, de poner un tipo de la imprenta al revés de su cajetín, de *bouziller* un diodo en último caso... y digo en último caso porque un diodo es caro!... Es precisamente este derecho al error lo que permite adquirir una forma de pensar coherente y evolucionar hacia la mejora de sus posibilidades... *intelectuales*. Es muy importante.

¿De dónde vienen los adolescentes que van a tu clase?

—De quinto de transición únicamente desde hace dos años. Antes venían también de clases rurales en las que los podían tener hasta los catorce años. Estos últimos eran del nivel C.P. o C.P., como al máximo del nivel C.M. 1. Había uno que tenía incluso el título de C.M. 2... ¡pero vaya!

Yo creo que haría falta cuestionar la noción del «por qué» de las clases prácticas. Yo no cuestiono su existencia, creo que hace falta que existan: yo ya veo a los críos que me llegan. Pero estos no tendrían que ser «chicos de clases prácticas». ¡No son diferentes a los demás! Si han llegado a este estado es que *antes* ha pasado algo. ¡No se trata de débiles mentales! Sólo han sufrido un retraso escolar. ¿Por qué?... ¡Hay muchas causas, seguramente!

Cuando un chico me dice: —*Yo no sé hacer nada y nunca sabré hacer nada... porque me han dicho que nunca seré capaz de hacer algo... ¡He! ¡He! ¡Sí, esto ocurre!*

Pues bien, si no le devuelves la confianza (82) en él mismo, demostrando que puede hacer algo útil para él y para los

demás, se queda en las ideas de incapacidad, ¡y es cierto que no hace nada!

De hecho, él no sabe hacer un dictado, no sabe hacer una redacción, no sabe hacer un problema... ¡Esto está claro! Si tú lo dejas en su estado de bloqueo pidiéndole que haga dictados, redacciones, problemas, este crío ya está fastidiado y para ti más vale que te dediques a la cría de la gamba.

¡Un trabajo verdadero!

Lo que hacemos Jan y yo es una especie de terapia de trabajo a través del trabajo (83), intentando volver a situar al chaval en su circuito vivencial. Siempre se le ha dicho que es un cretino, ¡entonces, a la fuerza se lo cree! Entonces nosotros intentamos demostrarle lo contrario. ¿pero cómo?

El trabajo manual nos permite salir de su fracaso, es la vía más favorable para los chicos de esta edad. Al principio lo ayudo eventualmente; le dejo tantear, pero tampoco demasiado. Si por ejemplo, falla en sus tres primeras soldaduras se va a asquear de su soldadura y reforzarse en su idea: ¡Es cierto que soy un inútil! Para mí la parte del maestro (84) en ese momento es el de echarle una mano de modo que logre un éxito al menos una vez en su soldadura. Ya tendrá después todo el tiempo para equivocarse, cuando haya tomado confianza en sí mismo; habrá logrado hacer una soldadura, una espiral; incluso si yo he hecho una tercera parte, la mitad, las tres cuartas partes... ¿que puede ocurrir? Y después llegará un momento en que logre hacer algo él solo, sin ayuda. (Hablo de la ferretería porque en este momento me ocupo de forma más especial de este taller.) En la imprenta, será el crío que no sepa leer, ni escribir, el que va a lograr componer un texto de tres líneas: se le echará una mano necesaria respaldado por sus compañeros: en nuestras clases la cooperación se da a todos los niveles. Este texto impreso representará un éxito sagrado para el chaval, será *su texto*, totalmente suyo: nosotros rechazamos el tejemaneje de la mejora colectiva. Este éxito, ya sea en forma de hierro forjado o de texto libre impreso en el periódico, será en la clase...

—*Quieres decir: se quedará en la clase demostrando que él no es un cretino...*

—Sí, el trabajo logrado, terminado, constituirá esta prueba.

—*Esta será una prueba permanente, del hecho de su presencia valorada...*

—No, el objeto logrado no se quedará para siempre en la clase, este será sólo un paso; se darán bastantes otras realizaciones. Lo que es importante es el comienzo. Lo que cuenta es que él se haya dado cuenta de que es capaz de hacer algo. Él nota que todavía hay unas etapas a superar, pero...

Ha recuperado su dinamismo

—¡Esto es, trabaja! Aunque sólo sea el llegar a fabricar una pequeña llave de hierro forjado. Esto no es gran cosa comparado con otros que producen objetos más elaborados, pero ello le da más ganas de trabajar. Y claro, es bonito, esto se vende, puesto que hay alguien que lo compra. Además gusta fuera del círculo de la clase... ¡Sí, el crío podría desconfiar de una maniobra que lo valoraría para que trabaje mejor! Su trabajo parte al exterior. Puede de este modo realizar un pedido para un particular. La valorización del trabajo se manifiesta en todas partes. Entonces el chico se afirma, retoma la confianza en sí mismo, ¡y es increíble los progresos que puede hacer!

¡Evidentemente, uno o dos años es demasiado poco para llegar a superar un handicap tan pesado!

—*¡Tú hablas de pedidos, de ventas... ¿Cómo se hace esto?*

—Nosotros no tenemos créditos para comprar los materiales (85). Hemos logrado con muchas dificultades y peleas recibir algunos créditos para comprar un poco de material. Por otra parte, la cosa no funcionaría; nos sería imposible vender o dar los objetos fabricados si tal organismo oficial nos diera créditos. Nuestros objetos fabricados se tirarían entonces al cabo de un instante, ¿y qué interés tendría fabricar objetos para el basurero? Preferimos desenvolvemos por nuestros propios medios. Nuestro objetivo es, por tanto, vender nuestra producción. Pero la clase no es un organismo lucrativo, ¡hay escollos que tenemos que evitar!

Nosotros vendemos para comprar materiales, y el pequeño beneficio que obtenemos nos permite tener derecho al error, y continuar equipando la clase.

Yo planteo el problema de la utilidad de la Escuela...

—¿Y no corres el peligro de que se te acuse de transformar tu clase en un organismo de renta, de condicionar a tus alumnos de modo que sólo puedan ser buenos obreros destinados a que la empresa gane la mayor cantidad de dinero posible? ¿No tienes un poco de miedo que el sistema escolar rechace esta forma de educación que tú has adoptado?

—En absoluto. Yo trabajo de esta manera como reacción al sistema escolar que ha fracasado. De hecho, te decía hace un momento, las clases prácticas no deberían existir. Si yo he adoptado la pedagogía Freinet es para curar el daño que se ha hecho antes.

Los chicos que vienen aquí no son débiles mentales ni incapacitados físicos, están aquí por culpa de la escuela. Es de todos modo curioso incluso que en un año lleguen a convertirse en chicos capaces de tomar decisiones, de organizar libremente debates, de reflexionar, de tomar partido, de autogestionarse; en un año o menos para algunos llegan a esta situación, a la que en ocho años no han podido llegar. Yo planteo el problema de la utilidad de la escuela. Chavales inteligentes, a los seis años se han visto aplastados por el tradicionalismo de la escuela primaria y secundaria, ¡y hay que ver en qué estado llegan! ¡Me duele mucho ver esto!

Y esto me duele todavía más al ver que, mientras nosotros logramos encauzarlos en el camino para el trabajo verdadero, otros, por ejemplo en los C.E.G., la hora de trabajo manual se utiliza para hacer deberes vigilados de matemáticas o de francés. La hora de dibujo se emplea del mismo modo. Felizmente esto no sucede en historia y geografía porque el profesor es Marc Lebeau. El trabajo manual se considera como una actividad totalmente secundaria. Y no será la reforma Haby la que arreglará las cosas, ¡todo lo contrario! Fabricamos robots, ordenadores, ¡pero es seguro que no hombres! ¿Qué actitud tendrá la gente frente a la técnica? ¡No sólo fastidiados por reparar una pequeña avería de electricidad, para fabricar el menor objeto que necesiten, no podrán montar siquiera una estantería que la arquitectura no habrá previsto en sus planos! Tendrán que comprarlo todo. ¡Hablas de un avance! ¡Esta escuela fabrica muchos más consumidores esclavizados que mi clase! ¿No?

—¿No crees que los niños se entregan al trabajo manual con toda naturalidad porque no logran éxitos en las activida-

des intelectuales, y ello bastante antes de entrar en tu clase?

—No, no lo creo, hay que verlos cuando llegan.

¿En qué estado llegan?

—Ahora nuestra escuela empieza a ser algo conocida, ¡y entonces hay voluntarios! Pero, en general, cuando llegan aquí a la clase tienen la impresión de haber llegado a la vía muerta. ¡Es una costumbre! Siempre lo han estado. En el fondo de la clase siempre lo han estado: —*¡Cállate! No tienes nada que decir, no sabes hablar, ¡entonces cállate! ¡No sabes escribir, entonces no escribas!* Vienen aquí para esperar tener dieciséis años. ¿Ves el estado de ánimo, ves el ideal? Y además, dos años no es mucho, ¡y la cosa empieza a salir!

Necesitan al menos un mes o un mes y medio para darse cuenta donde están. Un año cometimos el error de darles libertad total (86), una libertad tal como se puede adquirir al cabo de un año. En seguida nos dimos cuenta que íbamos por mal camino. ¡Y no lo reharemos tan deprisa! Esto lleva a una debacle. Cuando llegan les falta totalmente la confianza en ellos mismos, como te lo decía hace un rato, e incluso frente al trabajo manual están un poco fríos.

—*Yo lo estaría también, sabes: ¡es impresionante entrar aquí!*

—Es justamente por eso que nos esforzamos en darles seguridad. Les presentamos la clase, las actividades que se pueden organizar. Los viejos alumnos ayudan a los nuevos, en esto las cosas van bastante bien.

Su «ideal» cuando llegan es «pirarse», porque:

—*La escuela: ¡ni pensarlo!*

—*La escuela: ¡estoy harto!*

—*La escuela: ¡vaya mierda!*

Estas son las reflexiones que se oyen.

Al cabo de un mes y medio el ideal se transforma ¡y les gusta más trabajar! Esto va bastante deprisa, en definitiva; se dan cuenta que aprenden algunas nociones que les podrán servir más tarde...

Podrán aprender a utilizar máquinas-instrumentos... lo cual está rigurosamente prohibido por los textos.

—*¿Estás seguro?...*

Máquinas... ¡y un clima de confianza!

—¡Sí, me mantengo en lo dicho! Como no somos un «centro de aprendizaje» o un C.E.T., no tenemos derecho a permitirles a los alumnos que empleen máquinas. Si lo hacemos es bajo nuestra total responsabilidad. Si quiero que un crío haga soldaduras tengo que estar con él. Me pregunto cómo podría hacerlo cuando hay cinco que sueldan al mismo tiempo. Así pues, nos arriesgamos. Pero estos riesgos de todos modos se ven atenuados por el clima de confianza que reina en la clase. Les tenemos confianza, y esto es recíproco. Nunca hemos tenido problemas al respecto. Evidentemente, hay imperativos de seguridad en los que somos muy intransigentes.

Favorecemos el tanteo experimental en la clase, es cierto, pero, por ejemplo, en el soldador de oxiacetileno, todo empieza por lo que podríamos llamar... una «clase magistral»... Sabes, son esas grandes botellas, una de oxígeno y otra de acetileno que nos permiten soldar con el soplete... ¿Ves?... Una maniobra falsa y ¡bum!... ¡Hay bastante como para volar la mitad del C.E.G. con esto! Al principio damos consignas precisas a los críos. Después tendrán el derecho de malgastar varillas de soldadura, tendrán derecho a fallar en el soldado, pero no tienen derecho a volar el C.E.G. y a los compañeros.

—¿Las nociones que desean adquirir se limitan a la utilización de las máquinas-instrumento?

—No, he abierto un paréntesis porque me parecía importante precisarlo.

—¡Sí, efectivamente, era importante!

—Estaba hablando de las máquinas, que es lo que me ha llevado a la digresión y te decía que los adolescentes aprendían a emplearlas, a mantenerlas, a condicionarlas según su necesidad... Pero también aprenden otras cosas bien distintas.

—¿Por ejemplo?

—Por ejemplo, no nos quedamos en un medio cerrado; nos esforzamos en abrirnos a la vida, y por consiguiente por conocer los aspectos más importantes. Eso se puede abordar en la forma de una encuesta, pero también en una forma que podría tomarse por una clase magistral. De hecho yo no veo inconveniente en responder a su curiosidad, incluso si la forma de mi respuesta es interpretada como una clase teórica. Por ejemplo... Cómo rellenar un impreso de Seguridad Social, cómo utilizar una libreta de cheques, etc.

Evidentemente, prefiero que se informen ellos mismos,

pero yo puedo ser para ellos una fuente de información y no me niego a serlo.

Nuevamente la parte del maestro

—*Ello te da una posición más que privilegiada en el grupo de trabajo que tú animas; ¿acaso esto no te lleva a practicar a veces la represión?*

—No lo creo, verdaderamente vivimos en un ambiente de confianza mutua. Incluso hemos tenido que tomar ciertas distancias con algunos reglamentos dictados por la administración, lo cual causa algunos problemas. Así, los chavales fuman en la clase. Nosotros nunca les habíamos permitido fumar, pero les hemos indicado los lugares en los que la seguridad nos obliga a prohibírselo: junto a la botella de acetileno, en el taller «madera», cerca de los depósitos de gasolina para lavar los pinceles, etc. No son lo suficientemente idiotas como para no darse cuenta de que los restantes sitios no están prohibidos.

Y allí está el gran drama con la administración del C.E.G. Si les prohibo fumar en clase, esto es un duro golpe a la confianza mutua que nos anima —asimismo el ambiente es peor—, ¿todo esto por qué? Por nada. Si tienen ganas de fumar, fumarán y entonces lo harán diciendo: —*Señor, ¿puedo ir a hacer pipí?* ¡Mientras que ahora no me piden permiso para salir cuando tienen ganas! Pero en este caso, las cosas irían de este modo: —*¡Señor!, ¿puedo ir a hacer pipí?* Dicho de otro modo: —*¡Voy a fumarme mi cigarrillo porque ya no puedo más!* Nadie se engañaría, pero ello sería introducir en clima malsano de duplicidad. La confianza no se alimenta de mentiras, por pequeñas que éstas sean. Y además, esto nos sitúa en un plano de igualdad con nuestros alumnos... Cuando vamos a casa de los padres discutimos muy amistosamente con un «vaso de vino»; sin complejos, el chaval ofrece un cigarrillo a su «profe» y a sus padres, es simpático. ¿No?

—*¿Tú piensas en preparar a tus alumnos para un futuro tanto humano como profesional? Cuando digo profesional, quiero decir: ¿les enseñas un oficio? ¿Pues esto es lo que quieren en definitiva? ¿Lo que haces les permite afrontar la vida de mejor modo? (87).*

—¿Permitirles aprender un oficio? Les ayudo, si quieres,

a tener más opciones y, puede ser, a escoger con conocimiento de causa.

De hecho no se les enseña realmente un oficio, se les permite confrontarse con los rudimentos básicos de varios oficios, y esto de forma muy concreta. Es decir, que sepan desenvolverse en campos bastante distintos. No podemos abordarlo todo, claro está. Cuando un crío quiere ser carnicero o charcutero es realmente difícil hacerle palpar su futuro oficio, incluso imposible. Nuestro objetivo es el de intentar que se preparen lo mejor posible a defenderse en la vida a la vez de manera práctica (estamos en «clase práctica») y por su comportamiento.

—¿Tenéis un programa a seguir, instrucciones?

—Las seguimos más o menos. En fin... Tomamos lo que hay de bueno, lo que corresponde a las motivaciones y a las curiosidades de los críos...

Armarse para la vida

—¿Rellenar un cheque o un impreso de la Seguridad Social pertenece al programa?

—Sí.

—Comprendo que rellenar un cheque puede deberse naturalmente a las numerosas cuentas que estáis obligados a tener en vuestras compra-ventas, pero no me harás tragar que tus alumnos sienten la necesidad de rellenar un impreso de la Seguridad Social.

—Pues claro, también está nuestra aportación, la de los educadores. ¡De todos modos, la hoja de la Seguridad Social no carece de sentido para los chicos que ven a menudo a sus padres discutir por ello! Y además, ¿se puede proponer, no?

—¿Las proposiciones de los educadores no son las preponderantes?

—No más que las de los chicos. Todo forma parte del *planning*, tanto nuestras proposiciones como las suyas. Una cierta organización no entorpece la libertad, sino al contrario.

—¿La libertad de rellenar un impreso? ¡No me hagas reír!

—¡Puedes reírte lo que quieras! Los chicos nunca han puesto mala cara por hacerlo. Hay que decir que escogemos un buen momento para proponérselo. Por ejemplo, la hoja

de declaración de impuestos; nos ocupamos de ella en la época de la declaración de impuestos. Pero no creas que estas proposiciones llegan como pelos en la sopa porque nosotros lo hayamos decidido, ¡nosotros los adultos! En el curso de las discusiones, de los debates, se aborda el tema. Todo lo que hacemos es proponer que se haga una profundización práctica, cuando sea posible. Cuando las discusiones tocan el tema del poder adquisitivo y el aumento de los precios, no tenemos trabajos prácticos a proponerles. De este modo todo ello arma a los individuos para la vida. Decir que están mejor armados que los alumnos de la escuela tradicional es discutible.

—¿Cómo es eso?

—Me explico. Ellos están armados para una vida responsable, para una sociedad en la cual existe el respeto por el individuo. Pero ¿están armados para una sociedad que los explota? No sabría responder. Me lo preguntó. Tenemos ejemplos, porque los antiguos alumnos vienen a menudo a discutir con los compañeros y nos explican sus problemas. Tomo el ejemplo de François. Era un chaval que tenía la costumbre de discutir en la clase las decisiones de trabajo, sabiendo el cómo y el por qué, los principios y los fines. Lo gramos colocarlo en una pequeña empresa, al acabar su escolaridad. Durante ocho días la cosa funcionó, que fue el tiempo en que se adaptaba, pero después empezó a rebelarse porque estaba hasta las narices de recibir órdenes como un perro. Dos meses después vino a verme: lo habían echado a la calle. Subió a casa y discutimos durante dos horas. Le mostré que yo mismo, en tanto que asalariado, debía aceptar compromisos y que a menudo me resignaba a no aullar la manifestación de mi rebelión. Admitió que a veces había que saber callar, para realizar justamente una acción más eficaz. Encontró una nueva plaza y se convirtió en delegado sindical. Encontró el medio de dejar salir sus ideas.

¿Podrías explicarnos un día de clase?

—Todo empieza por la tarde. A las cuatro y media de la tarde, cuando todo está recogido y barrido, cada uno presenta lo que ha hecho. Discutimos y vemos lo que haría falta hacer al día siguiente.

Esto se refiere al taller, evidentemente. Ponemos al día

el *planning* general del taller, así como el *planning* individual. Además, cada chico tiene una libreta de taller, como en toda empresa, en la que marca lo que hace.

Por la mañana, a las nueve, reunimos las dos clases para resolver los problemas de la cooperativa. Los tesoreros exponen los problemas pasta, y las decisiones se toman cooperativamente. Seguidamente, pueden producirse debates. En la medida en que las dos clases estén interesadas permitimos que sigan con la discusión tanto como haga falta. Si no hay debate general, nos preparamos para la clase. Llego con mis chicos a la clase bautizada sala-club, en la que se puede discutir nuevamente o presentar una exposición. También se puede trabajar en actividades que llamamos de «club»: está la imprenta, mientras que unos componen o imprimen, otros pueden hacer electrónica, fotografía, modelismo... Las elecciones se inscriben en el *planning* general de la clase. Los debates por clase pueden tomar formas diversas y abordar temas igualmente diversos. El otro día estuvimos hablando de los problemas del alcoholismo entre los jóvenes, lo cual nos ha hecho desviarnos a las mates... Vamos a enviar los resultados de nuestras investigaciones a los de tercero «normales». El trabajo también puede hacerse individualmente o por grupos en ese momento. Así es como establecemos nuestras fichas de venta, nuestros planes de fabricación y nuestros presupuestos.

A partir de las once horas hasta las cuatro y media trabajamos en talleres.

Es éste un informe verdaderamente muy sucinto de nuestras actividades. Evidentemente todo puede desordenarse y es raro que sigamos este «empleo del tiempo» en este orden. Es para dar una idea...

—*Has hablado de enviar algo a los de tercero llamados «normales». ¿De qué se trata? ¿Qué hacéis con ellos? ¿Correspondencia?*

—No, no se trata de correspondencia, sino de cooperación en el trabajo.

—¿Puedes explicarlo?

—Siempre hay una segregación con respecto a las clases prácticas... Cuando ha ocurrido alguna tontería en el C.E.G., en seguida se piensa que han sido nuestros alumnos. La historia de los ganchos ilustra bastante bien esta forma de pensar que nos acusa.

Un día, durante el recreo de la comida, se lanzaron un

determinado número de ganchos mediante gomas. Todo el mundo puede tener gomas, pero los ganchos sólo los coleccionan los alumnos de las clases prácticas, es la evidencia misma y la lógica exige que se acuse a los «prácticos».

Ante la injusticia de esta «evidencia» que los condenaba, ellos reaccionaron a su manera. Como tienen la costumbre de cargarse de razón, rápidamente improvisaron una «policia paralela»: realizaron una pequeña investigación y condujeron delante de las «autoridades competentes» a todos los que habían tirado ganchos, y como por casualidad no hubo entre ellos ni un solo «práctico». ¡La delación no es una costumbre entre nosotros! ¡Pero la injusticia repetida excusa esta reacción!

—Todo esto para probar que los prejuicios no se sitúan solamente en el nivel de las intenciones y que la segregación existe. Pero volvamos a vuestra cooperación...

Un periódico común: «prácticas y normales» (88)

Esta segregación no se da entre todos los profesores del C.E.G. Los hay que consideran que los chicos de la clase práctica son unos chavales como los demás. En particular, Marc Lebeau, que enseña, entre otras, historia y geografía en tercer normal, piensa que los «prácticos» no son más tontos que los «normales». Y yo pienso también que los «normales» no son más tontos que los «prácticos». Son muchos los años que nos esforzamos en cooperar y que buscamos la mejor forma para hacerlo. Para mí hay algunos problemas desde el punto de vista de «horarios», pero, para Marc, sujeto a horarios salchichón, es más difícil.

Este año hemos planteado el problema para que lo discutieran los jóvenes. Hemos reunido nuestras clases en pequeños grupos debido a su excesivo número. Muy rápidamente decidieron expresarse en el mismo periódico. Se dieron cuenta de la posibilidad de hacerse aportaciones mutuas. Los detalles técnicos de horarios y de grupos se resolvieron en común y... mira, ¡en este momento va a salir el cuarto periódico de esta cooperación en tercer práctica y... tercer normal!... ¡Pues sí!... ¡Atención!... Éste es un duro golpe propinado a esta famosa segregación. Ya que nos hemos dado cuenta de que ésta se debía no a los chicos, sino a los profesores...

En un principio teníamos un poco de miedo de que los «prácticos», que tenían la costumbre de manejar la imprenta, se convirtieran en los mandamases de sus compañeros. Nuestros temores se disiparon rápidamente. Todo pasó formidablemente. Todos meten las manos en la masa. Los «prácticos» en un principio se elevaron al grado de monitores, pero no duró mucho. Te juro que es verdaderamente simpático ver trabajar las chicas mayores de *troisième* con nuestros chicos... Es un éxito total desde el punto de vista de «no racismo» de los jóvenes.

¡Esto continúa y se cohesionan cada vez más!

—¿Qué piensas tú de la desaparición de las clases prácticas?

—Vería con placer morir los tercero y cuarto prácticas... con la condición de que todas las clases, de la maternal a la facultad, permitan a los alumnos que se expresen y se comuniquen libremente.

—¿Tú piensas que es posible...?

... expresarse con la misma libertad haciendo soldaduras que pintura?

—Sí. No tengo complejos por no tener producción de pintura en mi clase. También había traído pintura, todavía hoy existe la posibilidad de que alguien se exprese de esta manera. La soldadura puede convertirse más fácilmente en una brecha para los chicos, porque no ha sido objeto de una enseñanza dogmática en la escuela primaria y están nuevos en relación a aquélla. Llegan en un estado de fracaso tal, convencidos de que serán «manuales», tan asqueados de la escuela, que sólo una motivación de origen «profesional» o lo que ellos imaginan que lo es... puede devolverles la confianza en sí mismos. Cuando hablas de soldadura y de pintura, tú quieres hacer alusión seguramente a la jerarquía que existe entre las artes nobles y la artesanía. Yo no hago esta distinción. Yo cojo a los jóvenes en el estado en que desgraciadamente los han dejado e intento que se conviertan o vuelvan a ser unos seres humanos. Nuestra abertura al mundo del trabajo no es un condicionamiento a la explotación. Al contrario, si los chicos entran en la vida activa con ideas de responsabilidad y de expresión, serán no tanto la presa de un sistema, como los defensores de una ideología de la que

poseen una experiencia capital adquirida en nuestras clases.

—¿Cuáles son vuestras realizaciones..., hum... prácticas?

—Hacemos muebles, rejas de hierro forjado de veinticinco metros con pórtico, también como la pequeña llave de hierro forjado de diez cm, elementos de cocina y además... revisteros, lámparas, morillos, etc. Y además el mueble de imprenta, componedores, marginadores, limógrafos... para las clases de otros compañeros. Cuando tenemos un pedido estudiamos las posibilidades de fabricación y establecemos un presupuesto. A veces nos vemos obligados a entregar y a montar nuestra obra, como esta reja de veinticinco metros. Nos recibe el cliente, es muy simpático.

De este modo, en todas nuestras actividades nos hemos obligado a hacer matemáticas sin saberlo, francés sin saberlo... como el señor Joudain escribiría prosa sin saberlo... Hacemos incluso tecnología sin saberlo... Cuando construimos un torno de madera con una máquina de coser y un motor de lavadora no hemos hecho un curso de tecnología, pero los problemas que se derivan de ello se han abordado ampliamente

—¿Cómo podríamos llamar tu clase, resumiendo todo lo que acabas de decir?

—¡Uf!... Una clase práctica... ¡Pues sí! Es decir, una clase práctica bien práctica.

—¡Explicáte!

—¡Sí! Bien, práctica para los chicos, porque vuelven a encontrar gracias a ella su dignidad de hombres, porque se preparan a entrar en la vida activa de manera responsable y poderosa, toda vez que las dificultades con que se encontrarán no les serán enmascaradas

Bien práctica para las clases de los compañeros que pueden utilizar nuestros servicios para equiparse un poco gratis...

Bien práctica para nuestros «clientes» que nos hacen hacer aquello que a lo mejor no tendrían forma de comprar en el comercio...

Bien práctica... para el poder y para la administración porque les permitimos en cierto sentido enmascarar las deficiencias de la Escuela y del sistema educativo existente... Esto es lo que más me hace sudar. Pero en comparación con los servicios prestados a los chicos y teniendo en cuenta

* Referencia al personaje de la obra de Molière *Le bourgeois gentil homme*. (Nota del traductor.)

que ya no serán unos consumidores fáciles, unos trabajadores aborregados... estoy muy contento. Y además, yo no soportaría participar en la putrefacción de la institución escolar debido a los desgastes que ello ocasionaría en los alumnos... No, me repugnaría... ¡Me da igual que se me acuse de hacer una chapuza! También yo tengo que saber muy bien ser responsable, ¡yo también!

Autogestión

Documento ICEM n.º 7.

Biblioteca de trabajo

Colecciones de folletos de documentos «para el trabajo libre de los niños y de los adolescentes».

Se vende por números, por estuches, por series, por álbumes, por colecciones y por abonos.

Las opciones:

- BT de ocho a catorce años, veinte números al año.
- BTJ (junior) de seis a diez años, quince números por año.
- BT2 (segundo grado y segundo ciclo); diez números por año.
- BT sonora: audiovisual doce diapositivas - un disco - un libro; cuatro números por año.
- Dossier pedagógico n.º 100. Cómo utilizamos la BT.

Brecha (encontrar su...)

Véase C. Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (Ensayo de psicología sensible aplicada a la educación), Delanchaux - Niestlé.

La brèche au second degré (La brecha en segundo grado), Edición especial, suplemento en «L'Éducateur», destinado especialmente al segundo grado.

Cajas de trabajo

- Cajas Matemáticas
- número 0 del C.E. al C.M.
- números 1, 2, 3 (de la sexta a la tercera).

- Cajas de Electricidad (con el transformador C.E.L.). Montajes eléctricos.
- Caja de Lingrabado.
- Caja Inclusión en plástico.
- Caja Piro-soldadura, troquelado.

Correspondencia interescolar (y viaje escolar)

- Biblioteca de la Escuela Moderna (B.E.M.) números 50-53.
- Dossier pedagógico, número 96.

Cooperativa escolar

- Dossier pedagógico, números 34-35.
- Hacia la autogestión, documento I.C.E.M., número 7.

Dibujo libre

- C. Freinet, *La Méthode naturelle*, tome II, *L'apprentissage du dessin* (El Método natural, tomo II, El aprendizaje del dibujo), Delachaux-Niestlé. Versión castellana: Fontanella-Laia.
- E. Freinet, *L'Enfant artiste* (El niño artista), Ediciones de la Escuela Moderna francesa.
- B.E.M., número 16: Elise Freinet, *Dibujos y pinturas de niños* (Laia, B.E.M., número 6).
- Dossier pedagógico números 71-72: *L'expression du mouvement en dessin* (La expresión del movimiento en dibujo).
- «Art enfantin et Créations» (Arte infantil y Creaciones), revista bimestral.

Diapositivas dibujadas

- Estuche creación para realizar...

Diccionario

- *Dictionnaire (orthographique) de petits* (S.E., C.P.) (Diccionario (ortográfico) para pequeños (S.E., C.P.)).
- *J'écris tout seul* (Escribo solo) (C.P., C.E., C.M.).
- *Orthodico*, C.E.L. (C.M.)

«L'éducateur»

- Revista pedagógica bimestral del I.C.E.M., Pedagogía Freinet.

«L'éducation du travail» (La educación del trabajo)

Por C. Freinet, Delachaux y Niestlé.

Educación sexual

Ver las ediciones:

- BTJ, número 73; BT, números 445-710; SBT, números 311-312.
- BT2, números 17, 21 y 39.
- Haz Adolescentes, «L'Amour» (El amor), número 4.
- BT sonora, número 847.
- Disco I.C.E.M., números 2 y 3.
- Documento sonoro de la BT, número 2.

Experimentación, formación científica de los niños

Véanse los folletos de la Biblioteca de Trabajo (en especial SBT) + dossiers pedagógicos, números 49, 54, 73.

Véanse las ediciones del Fichero de Trabajo Cooperativo (F.T.C.).

F.T.C. (Fichero de trabajo cooperativo)

- Por suscripción en la serie SBT.
- Por series de 100 fichas:
 - 000-100: Ciencias, Estudio del Medio, Matemáticas.
 - 101-200: Matemáticas.
 - 201-300: Ciencias, Estudio del medio, Documentos.
 - 301-400: Experiencias fundamentales para los pequeños.
 - 401-500: Ciencias, Expresión corporal, Cocina.

«Fillicoupeur»

Véanse las *Cajas de trabajo*: «montajes eléctricos».

Freinet (Célestin)

- *L'Éducation du travail* (La Educación del trabajo), Delachaux, Niestlé.
- *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Delachaux-Niestlé, tomos I y II.
- *Por una escuela del pueblo*, Laia.
- *Parábolas para una pedagogía popular* (Los dichos de Mateo), Laia, 1973.
- *Les Techniques Freinet de l'École moderne* (Las Técnicas Freinet de la Escuela moderna), Bourrelrier-Colin.
- *La Méthode naturelle* (El método natural), Delachaux-Niestlé, tomos I, II y III. Versión castellana: Fontanella-Laia.

Freinet (Elise)

- *L'Enfant artiste*, ya citado.
 - *La Santé de l'enfant* (La salud del niño), Ediciones de la Escuela Moderna francesa.
 - *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1974.
 - *L'école Freinet, réserve d'enfants* (La Escuela Freinet, reserva de niños), Maspero. Próxima versión castellana en Laia.
- Véanse también los folletos en el catálogo C.E.L.

Individualización del trabajo

Trabajo individualizado y programación, B.E.M., números 42-45.

Investigación pedagógica

Véase la colección «Biblioteca de trabajo y de investigación» (B.T.R.).

Lectura (método natural de...)

- C. Freinet, *La Méthode naturelle*, tomo I: Aprendizaje de la lengua; tomo III: Aprendizaje de la escritura.
- *Les Techniques Freinet de l'École moderne*.
- BEM, número 7, La lectura en la escuela por medio de la imprenta (BEM, número 13, versión castellana).
- BEM, números 8-9, C. Freinet, *El método natural de lectura* (BEM, número 19, versión castellana).

Libritos de lectura

Tres series de diez libritos.

Libre investigación matemática

- Estructuras de vida, estructuras matemáticas, tres series de cinco libritos en la C.E.L.
- *Dossiers pédagogiques*:
 - números 32-33 (segundo grado)
 - números 36-37 (C.M. Trans.)
 - números 41-42-43 (Materiales)
 - números 46-47-47 (en el C.E.1)
 - número 53 (segundo grado)
 - números 56-57-58 (en el C.E.2) (I)
 - números 60-61 (en el C.E.2) (II)
 - números 62-63 (en el C.P.).

— Colección «Libros de Investigaciones y creaciones matemáticas», treinta folletos aparecidos.

Véanse las Cajas de Investigaciones matemáticas.

Maquetas - Recortables

Véase en la Colección SBT.

Música

— Dossier pedagógico, números 91-92-93.

— Discos I.C.E.M., números 5, 6, 10, 1005, 2003, 2004, 2005.

— Disco *L'Enfant au coeur du monde* (El niño en el corazón del mundo), discos Mouloudji.

— Ariel: aparato completo para la creación musical.

— Metalófono (láminas para).

Organización del trabajo, planes de trabajo

— BEM, número 15, C. Freinet, *Los planes de trabajo* (BEM, número 13, versión castellana).

— BEM, número 24, Freinet, *La parte del maestro*, BEM, número 7, versión castellana).

— Documento del I.C.E.M., número 7. Hacia la autogestión.

— *Dossier pedagógico*, números 34-35. La cooperación escolar.

— *Dossier pedagógico*, números 69-70. Organización de la clase maternal.

— *Dossiers pedagógicos*, número 5 (24-25).

Parte del maestro.

— BEM, número 24 (número 7, versión castellana), por Elise Freinet.

— Elise Freinet, *L'Enfant artiste*, Ediciones de la Escuela Moderna francesa, p. 16 y siguientes.

Periódico escolar

— C. Freinet, *El diario escolar* (BEM, número 17, versión castellana). Laia.

— C. Freinet, *El texto libre* (BEM, número 8, versión castellana), Laia.

— G. Gaudin, *L'expression libre en classe de perfectionnement* (La expresión libre en clases de perfeccionamiento) (BEM, número 39).

— L. Balesse y C. Freinet, *La lectura en la escuela por medio de la imprenta* (BEM, número 14, versión castellana).

- *L'Imprimerie à l'école* (La imprenta en la escuela) (D.P., número 8).
- *Le Limographe à l'école* (D.P., número 1).

Y los capítulos que se refieren al periódico escolar en las obras de Freinet:

- *Por una escuela del pueblo.*
- *Les Techniques Freinet de l'École Moderne.*
- *L'Apprentissage de la langue* (Méthode naturelle I). Versión castellana: Fontanella-Laia.
- *Dossier pedagógico*, números 98-99, El periódico escolar en segundo grado.
- J.-P. Lignon, *Vers une méthode naturelle d'imprimerie* (Hacia un método natural de imprenta), BTR, número 1.
- Un congreso francés de niños impresores de periódicos escolares se celebra todos los años por la fiesta de Todos los Santos.

R.I.D.E.F.

Rencontre internationale des Educateurs Freinet (Encuentro internacional de educadores Freinet).

Tanteo experimental

Véase C. Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Delachaux-Niestlé.

Texto libre

- BEM, número 3, por C. Freinet.
- BEM, número 39, G. Gaudin, *L'Expression libre en classe de perfectionnement.*
- *Dossier pedagógico*, números 85-86, la enseñanza del francés en la escuela elemental.
- Documentos del Instituto, números 1, 2, 3, 6 y también el número 5.
- BTR, números 2, 4, 5, 6, 7 y 8, 1000 poemas en un año.
- BTR, número 3, textos libres ordinarios.

Título

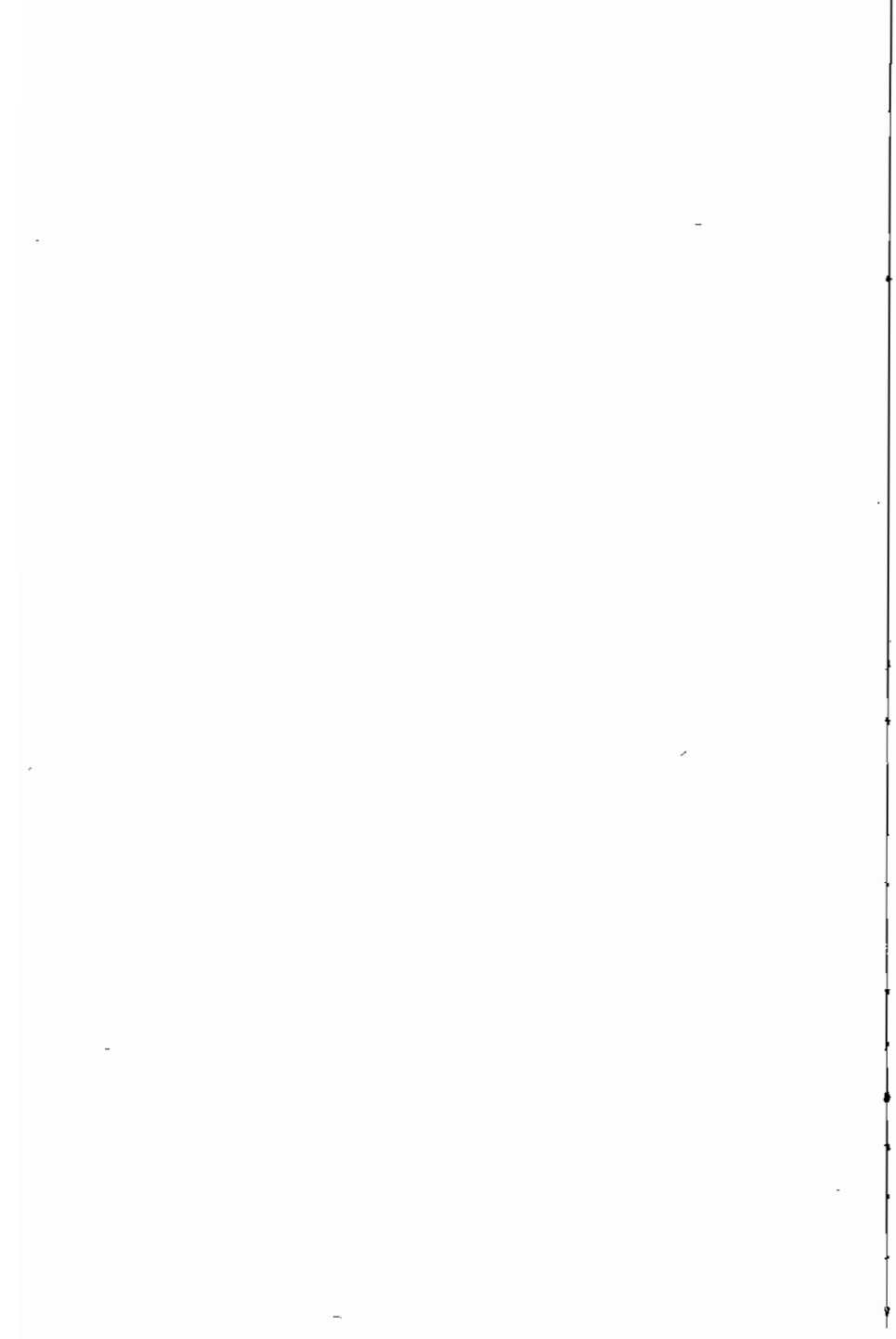
Control de conocimientos. *Dossier pedagógico*, número 14.

N.B. *Todas las ediciones y todos los instrumentos citados aquí están disponibles en la dirección:*

Coopérative de l'enseignement laïc
Boîte postale 282
06406 CANNES

Para cualquier petición de información o comunicación, escriban a:

Institut coopératif de l'École Moderne
Boîte postale 251
06406 CANNES



Prefacio	7
1. <i>El movimiento de la Escuela Moderna. La pedagogía Freinet</i>	9
El materialismo en pedagogía	11
Lo que somos, lo que queremos	17
Los dichos de Mateo: presa o calabazas	25
2. <i>Un encuentro con la pedagogía Freinet</i>	27
En un sanatorio polaco	29
3. <i>Algunos aspectos esenciales de la pedagogía Freinet</i>	43
Un sábado por la mañana en un curso preparatorio	45
El texto libre es mucho más que el texto libre	50
¿Vuestros alumnos, os tienen miedo?	64
Hacia la autogestión. La memoria de las actividades	77
Los tabúa en los instrumentos	105
4. <i>¿Hay que renunciar a la pedagogía Freinet en la escuela de ciudad?</i>	109
En la región parisina	111
En Portugal, más fuerte que la esperanza	123
Una cierta alegría de vivir	132
El arquitecto también educa	136
33 personas en un F 3, ¿por qué no hablamos de esto?	150

5. <i>Los handicaps socioculturales</i>	155
Cuando los pequeños se callan	157
El test de la alambrada	168
Con 74 alumnos, empezar a partir de cero	177
6. <i>Perspectivas y soluciones</i>	187
Desaprendizaje y desbloqueo en clase de perfeccionamiento	189
¿Hay que desconfiar de los psicólogos?	199
Una visita a una clase segregativa	216
¡Una escuela maternal para que los niños trabajen!	235
Freinet o la anticlase magistral	247
Una clase práctica bien práctica	257
Bibliografía	273

El número incluido en el texto puede referirnos no sólo a la frase que lo contiene; lo más frecuente es que haya que leer todo el párrafo o incluso bastante más.

Leyendo a continuación todos los pasajes indicados por el conjunto de los números sobre un mismo tema, el lector puede hacerse un itinerario que le permitirá informarse más particularmente sobre los temas que le interesan.

ACTUALIDAD (LA) en la clase: 20 (p. 59); 79 (p. 227); 80 (p. 228).

ALBUMES: *La técnica de realización*. Su utilización en las encuestas sobre el estudio del medio, etc.: 76 (p. 223).

ARQUITECTURA: *y el plano de la clase* (p. 102). Véase capítulo página 136, 53 (p. 136).

AUDIOVISUAL; EL MAGNETÓFONO EN LA ESCUELA: 61 (p. 159).

AUTOGESTIÓN. Véase el testimonio «Memoria de las actividades», p. 77.

CLASE DE PERFECCIONAMIENTO: Véase capítulo p. 189.

CLASE PRÁCTICA: Véase capítulo p. 257.

CLASE DE TRANSICIÓN: Véase capítulo p. 216.

CLASE ÚNICA: Véase capítulo p. 168.

COMUNICACIÓN: *a través del texto libre*, 22 (p. 54).

por la palabra, 61/67 (p. 159); 92 (p. 236); 94 (p. 240) + el testimonio: «¿vuestros niños os tienen miedo?», p. 67, 100 (p. 240).

CONDICIONES DE TRABAJO: 72 (p. 217); 85 (p. 261); 99 (p. 245) + el testimonio: «35 alumnos en un F.3», p. 149.

CONTROL: 37 (p. 102); 47 (p. 118).

CONVERSACIONES DE LA MAÑANA: 55 (p. 158).

COOPERATIVA (VIDA... Y AUTOGESTIÓN: 64 (p. 173) + testimonios: «memoria de las actividades», p. 77; y «¿Vuestros alumnos os tienen miedo?», p. 64.

CORRESPONDENCIA INTERESCOLAR: 3 (p. 31); 12 (p. 52); 15 (p. 58); 31 (p. 99); 58 (p. 159); 66 (p. 178).
por magnetófono: 61 p. 158).

CURSO ELEMENTAL: Véase capítulo p. 273.

CURSO MEDIO: Véase capítulo p. 229.

DESBLOQUEO: Véase capítulo p. 189, 73 (p. 219).

DIBUJO LIBRE-ILUSTRACIÓN DEL PERIÓDICO ESCOLAR: 75 (p. 221); 90 p. 250).

DIRECTIVIDAD-NO DIRECTIVIDAD: 17 (p. 59); 35 (p. 100); 52 (p. 127); 86 (p. 280) + testimonio: «Memoria de las actividades», p. 77.

- ESCUELA DE CIUDAD: Véase capítulo p. 249.
- ESCUELA MATERNAL: Véase capítulo p. 249.
- ESCUELA Y SOCIEDAD: 8 (p. 42); 63 (p. 171); 87 (p. 284); 80 (p. 243).
- EDUCACIÓN DEL TRABAJO: 83 (p. 277).
- EMPLEO DEL TIEMPO: *de un día escolar*: 54 (p. 158 + testimonio: «Memoria de las actividades», J. Legal, p. 81).
- EQUIPO DE MAESTROS: 7 (p. 41); 43 (p. 115); véanse los primeros reportajes del capítulo IV (pp. 109-131).
- EXPERIENCIAS; EXPERIMENTACIÓN; FORMACIÓN CIENTÍFICA: 26 (p. 92); 28 (p. 96).
- EXPRESIÓN LIBRE: ... *valor terapéutico*: 6 (p. 41); ... *límites*, 71 (p. 210).
- EXPRESIÓN ORAL; LENGUAJE; TÉCNICAS HABLADAS: 6 (p. 40); 60 (página 160); 62 (p. 168); 73 (p. 219); 92 (p. 250); 94 (p. 254).
- IMPRESA: *su papel*: 95 (p. 257); 88 (p. 288).
- INDIVIDUALIZACIÓN; y *trabajo cooperativo*: 29 (p. 101); 32 (p. 99); 46 (p. 118); 56 (p. 158); 64 (p. 184).
- INSTITUTO COOPERATIVO DE LA ESCUELA MODERNA: PEDAGOGÍA FREINET, véase el conjunto de textos del capítulo I.
- INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS: 97 (p. 258) y todo el capítulo p. 112; 65 (p. 186).
- INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA: 68 (p. 182).
- LECTURA, *enseñanza de la*: 57 (p. 159) y todo el reportaje de la p. 52; 70 (p. 191).
- LIBRE INVESTIGACIÓN: 33 (p. 99).
- LIBRO DE VIDA *de la clase*: 14 (p. 56).
- MATERIALISMO *en pedagogía*: Véase capítulo p. 11.
- ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO; PLAN DE TRABAJO: 27 (p. 93); 44 (p. 116) + el testimonio de *Jean Legal*: «Memoria de las actividades», p. 77.
- PADRES, *relaciones con los...*: 11 (p. 52); 19 (p. 51); 42 (p. 115); 51 (p. 123); 67 (p. 181); 69 (p. 191); 93 (p. 238).
- PARTE DEL MAESTRO, *cuál es la ...*: 9 (p. 48); 10 (p. 51); 17 (p. 59); 30 (p. 97); 23 (p. 61); 34 (p. 100); 79 (p. 32); 80 (p. 228); 90 (p. 235); 97 (p. 258) + testimonios: Jean Le Gal, J. Chas-sanne, Jean Le Bahec, 91 (p. 235) 96 (p. 241); 98 (p. 243); 82 (p. 259); 84 (p. 260).
- PREPARACIÓN PARA LA VIDA ACTIVA: 87 (p. 265).
Preparación de la clase: 36 (p. 103) + testimonio Jean Le Gal: «Memoria de las actividades», p. 77.
- PSICOLOGÍA ESCOLAR: ver todo el capítulo p. 199.
- PUESTA EN MARCHA: CÓMO PONERSE EN MARCHA (ARRANCAR): véase el capítulo 2 (p. 131); 5 (p. 39); 13 (p. 55); 16 (p. 58); 18 (p. 59)...

El texto libre, 21 (p. 60); 32 (p. 99); 45 (p. 116)... *Actividades de taller*, 77 (p. 224); 89 (p. 247); 96 (p. 241).

RECICLAJE, Formación de maestros; visitas a clases: 38 (p. 103); 40 (p. 111); 41 (p. 113).

SEXUALIDAD: 78 (p. 226).

SOCIALISMO: La Pedagogía Freinet en los países socialistas, 1 (página 30).

TALLERES: (El trabajo en). Véase capítulo 77 (p. 224).

TANTEO EXPERIMENTAL: 24 (p. 62); 81 (p. 259) + testimonio: «Memoria de las actividades».

TEATRO LIBRE: 59 (p. 158); 74 (p. 220).

TEXTO LIBRE: 4 (p. 34); 25 (p. 62); 71 (p. 210).

TRABAJO MANUAL: 26 (p. 92).

UNIVERSIDAD: Véase todo el capítulo p. 247 y ss.

Colección B. E. M.

(Biblioteca de la Escuela Moderna)

Títulos publicados:

1. **MODERNIZAR LA ESCUELA**, C. Freinet y R. Salengros (3.ª edición).
2. **LAS INVARIANTES PEDAGÓGICAS**, C. Freinet (3.ª edición).
3. **LA FORMACIÓN DE LA INFANCIA Y DE LA JUVENTUD**, C. Freinet (3.ª edición).
4. **LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA**, C. Freinet (4.ª edición).
5. **LAS ENFERMEDADES ESCOLARES**, C. Freinet (4.ª edición).
6. **DIBUJOS Y PINTURAS DE NIÑOS**, Élise Freinet (4.ª edición).
7. **¿CUÁL ES LA PARTE DEL MAESTRO? ¿CUÁL ES LA PARTE DEL NIÑO?**, Élise Freinet (3.ª edición).
8. **EL TEXTO LIBRE**, C. Freinet (2.ª edición).
9. **LAS TÉCNICAS FREINET EN EL PARVULARIO**, M. Proquet (2.ª edición).
10. **LA ENSEÑANZA DEL CÁLCULO**, C. Freinet.
11. **LA SALUD MENTAL DE LOS NIÑOS**, C. Freinet.
12. **LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS**, C. Freinet.
13. **LOS PLANES DE TRABAJO**, Célestin Freinet.
14. **LA LECTURA EN LA ESCUELA POR MEDIO DE LA IMPRENTA**, L. Balesse y C. Freinet.
15. **EL FICHERO ESCOLAR**, R. Belperron.
16. **CONSEJOS A LOS MAESTROS JÓVENES**, C. Freinet (2.ª edición).
17. **EL DIARIO ESCOLAR**, Célestin Freinet.
18. **LAS TÉCNICAS AUDIOVISUALES**, C. Freinet.
19. **EL MÉTODO NATURAL DE LECTURA**, C. Freinet.
20. **LAS CORRESPONDENCIAS ESCOLARES**, D. Gervilliers, C. Berteloot, J. Lèmery.
21. **MEDIO LOCAL Y GEOGRAFÍA VIVA**, Raoul Faure.

PEDAGOGÍA EN «PAPEL 451»

Bruno BETTELHEIM, La fortaleza vacía

Estudio sobre el autismo infantil. La experiencia del sí mismo, realizada por un hombre que estuvo en los campos de concentración nazi y que ha analizado médicamente, más tarde, el problema de los niños que se encierran en la fortaleza de su yo íntimo.

Marie DE MAISTRE, Deficiencia mental y lenguaje

Principios y métodos para la reeducación del deficiente mental.

J. DE AJURIAGUERRA, La escritura del niño

- I. La evolución de su escritura y sus dificultades.
- II. La reeducación de la escritura.

MARIO LODI, El país errado

Diario de una experiencia pedagógica. Mario Lodi pertenece al Movimiento de Cooperazione Italiana y descubre, a través de un grupo de alumnos del pequeño pueblo de Vho, que es posible ir hacia una pedagogía de la libertad.

Henry AUBIN, El dibujo del niño inadaptado

A partir de un profundo trabajo médico, significado y estructuras del dibujo del niño.

Élise FREINET, Nacimiento de una pedagogía popular

La historia de la Escuela Moderna. El proceso de Célestin Freinet en su afán por llegar a construir una verdadera escuela popular.

Jesús PALACIOS, La cuestión escolar

Presentación sistemática y crítica de las veintiocho propuestas contemporáneas sobre la escuela y sus perspectivas pedagógicas contemporáneas.

Las propuestas escolares de Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet, Wallon, Ferrer i Guàrdia, Neill, Rogers,

Lobrot, Oury, Vázquez, Freud, Mandel, Marx, Engels, Lenin, Makarenko, Blonskij, Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Estabiet, Suchodolski, Freire, Illich y Reimer.

Marguerite AUZIAS, **Los trastornos de la escritura infantil**
Problemas generales. Bases para una reeducación.
Una experiencia aplicada a la educación.

En la colección «LAIA/PAPERBACK»

Mario LODI, **Crónica pedagógica**

El autor de **El país errado**, uno de los promotores del movimiento que aplica en Italia la pedagogía Freinet, demuestra que es posible la aplicación del «texto libre».

Luc BOLTANSKI, **Puericultura y moral de clase**

De cómo la enseñanza preescolar puede ser utilizada como vehículo de transmisión de ideas totalitarias. Revisión de los conceptos básicos que presidieron el nacimiento de la «puericultura».

Joan GAY, Angels PASCUAL, Rosa QUILLET, **Sociedad catalana y reforma escolar. La continuidad de una institución**

Análisis del intento de renovación escolar en Cataluña. Un debate polémico en el marco de la crisis general del sistema educativo.



Antropología

Arte

Biografía

Comunicación

Documentos

Economía

Filosofía

Historia

Lingüística

Literatura

Medicina

Pedagogía

Política

Psicología

Psiquiatría

Sanidad

Sociología

Teología

Urbanismo



Laia/paperback

LA PEDAGOGIA REFINET POR QUIENES LA PRACTICAN.