La pedagogía cooperativa de Célestin Freinet

Marta Marucco

La pedagogía cooperativa de Célestin Freinet

Marta Marucco

colección dispersión del poder

Marucco, Marta
La pedagogía cooperativa de Célestin Freinet / Marta Marucco ; contribuciones de Mart Aire ; Silvia Corral ; editado por David Burín. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ediciones INCLUIR, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46173-7-8

1. Pedagogía. I. Mart Aire, colab. II. Corral, Silvia, colab. III. Burín, David, ed. IV. Título.
CDD 370

Comité editorial de la Colección Dispersión del poder:
David Burin, Silvia Corral, María del Socorro Foio,
Ana Inés Heras, Alejandra Pagotto

Corrección: Silvia Corral

Diseño y diagramación: David Burin

Ilustración de tapa: "Mural" de Mart Aire realizado
en Gobernador Crespo, provincia de Santa Fe.
Agradecemos especialmente al autor por haber cedido
los derechos sobre el uso de la imagen para esta publicación.

Fondos de color de tapa y contratapa: Vector de fondo creado por kjpargeter. https://www.freepik.es/kjpargeter

Recopilación de fotos históricas: David Burin.

Cómo surge esta colección

El equipo del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano practica el poder en mutualidad. Ofrece tiempo para escuchar ideas y proyectos de quienes participamos en él. Organiza también, periódicamente, debates públicos de esas ideas para ponerlas a revisión crítica y para crear un *común*. Así ocurrió con las primeras ideas que llevaron a publicar este libro y con los otros títulos pensados para esta colección.

ÍNDICE

Cómo surgió este libro. Comité editorial. 7

Presentación 11

Escuela tradicional-Escuela Nueva..... 12

Raíces de la escuela tradicional..... 12

Raíces de la pedagogía tradicional..... 14

La tradición renovadora o Escuela Nueva 18

Orientación general..... 21

Tríada maestro-alumno-conocimiento 23

Célestin Freinet, la educación por el trabajo..... 26

¿Por qué es insoslayable el conocimiento de la acción y el pensamiento de Freinet? 26

Concepciones y principios 28

La educación por el trabajo: enseñanza y aprendizaje .. 38

La escuela centrada en el niño 40

Cerrando a salto de mata 46

Referencias 51

Cómo surgió este libro

por el Comité Editorial

Entre los años 2013 y 2017 una integrante del equipo de Incluir participó de las reuniones del grupo de reflexión sobre la práctica docente que se reunía en el Centro Cultural de la Cooperación, coordinado por Marta Marucco. Dicho grupo se propuso compartir experiencias de educación emancipatoria dentro de escuelas públicas o de gestión social que se venían desarrollando en la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano. Para otros miembros de nuestro equipo volver a vincularnos con Marta fue un reencuentro: habíamos compartido con ella un curso sobre educación de adultos en los años '80 coordinado por el profesor Arturo Diéguez.

En 2015 invitamos a Marta a presentar su trayectoria y experiencia, partiendo de recuperar su propia práctica como docente y directiva de escuelas públicas y luego como profesora de docentes en distintos niveles educativos. Nos abrió sus archivos y documentamos algo de ese conocimiento en una serie de videos de la colección "Encuentros con expertos" que puede verse en el sitio de youtube de nuestra organización (https://bit.ly/2Z1pPX0).

Finalmente, en 2017 empezamos a intercambiar ideas acerca de la necesidad de organizar de forma sistemática un curso

de capacitación sobre pedagogos y metodologías que fueron silenciadas por el sistema educativo, pero que siguen presentando al día de hoy enfoques y orientaciones indispensables de ser conocidos por aquellos docentes que quieren sostener una práctica profesional emancipatoria, contrahegemónica, cooperativa, que tenga como eje la construcción colectiva de conocimiento, la vinculación de la escuela con el trabajo y el análisis crítico de la realidad.

Entre 2018 y 2019 fuimos avanzando en el diseño de este curso. Analizamos experiencias con las cuales teníamos contacto cotidiano y vimos que también existía la demanda, por parte de muchos de estos docentes, de incorporar distintos modos de pensar lo económico que les permitiese resignificar sus prácticas con los alumnos y proponer otros modos de gestionar el trabajo y distribuir sus frutos, también cooperativos. Así organizamos el curso *Pedagogías cooperativas y Economías comunitarias*, en conjunto entre INCLUIR, el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín y la Federación de Cooperativas Autogestionadas de Buenos Aires.

El material que ponemos a disposición, entonces, fue pensado como un recurso didáctico para dicho curso. Sin embargo, vimos que podía tener vida propia y ser útil para docentes y cooperativistas interesados en los modos de aprender la autogestión, junto con otros materiales editados por nuestro sello: *La educación libertaria*, de René Lourau en su primera traducción al castellano –que incluye escritos de nuestra compañera María del Socorro Foio sobre la vida de Lourau y la vinculación entre el pensamiento de este autor y el de Vigotsky– y *Economías Comunitarias*, un esfuerzo por sistematizar todas las corrientes de Otras Economías que fueron surgiendo en las últimas décadas, encarado entre 2017 y 2019 por nuestro compañero, el economista Renato Berrino.

Decíamos en la introducción al libro de Lourau que nuestra línea editorial, y en particular la Colección Dispersión del poder, tiene un primer compromiso claro: luchar contra las dominaciones. Este libro sigue la línea que trazamos, abierta e indisciplinada, cuando nos propusimos iniciar este trayecto editorial: acercar a lxs lectorxs material que permita ejercer la lectura con alegría, con vitalidad y con emoción. Compartimos la idea de leer con todo el cuerpo puesto ahí y con un compromiso asumido de lucha.

Un motivo que nos alienta a publicar este trabajo es el de volver visible lo que está oculto. Y si bien muchas veces es obvio, también hay algo de imperceptible acerca de la dominación o liberación que puede ejercer cualquier proyecto educativo. Es por eso que nos parece importante el trabajo de Marta, al mostrar las diferencias, tanto obvias como sutiles, entre pedagogías tradicionales y nuevas, antes de adentrarnos en el pensamiento y la práctica de Célestin Freinet.

También consideramos que conviene tener en foco que la dominación que ejerce cualquier proyecto educativo está de todas maneras en directa relación con la capacidad de liberación que podamos ejercer en, con, contra, desde ese proyecto educativo, creando nuevos dispositivos dentro del mismo, o inclusive creando otros proyectos. Difundir las formas en que un tipo de pedagogía (la pedagogía de la Escuela Nueva de Freinet) ha puesto de manifiesto –y continúa haciéndolo– la fuerza instituyente como fuerza potente creativa, es un excelente ejercicio. El examen detallado que hizo Marta Marucco es motivo suficiente para su publicación.

El escrito de Marta nos permite profundizar en un proyecto de educación cooperativa cuya clave no es cuestión del pasado, ni de curiosidad de museo. Por el contrario, se nos presenta como una cuestión del compromiso urgente que

mencionamos arriba: luchar contra las dominaciones yendo hacia la incertidumbre, porque hasta que lo hagamos no sabremos, en efecto, de qué somos capaces.

La pregunta sería: ¿Qué puede un proyecto educativo? Consideramos aquí lo educativo como sinónimo de pensar y hacer con otrxs en donde podamos ejercer nada más y nada menos que la libertad, donde podamos, además de ampliar nuestro conocimiento de la realidad actuar, crear, generar ideas, instituciones; identificar preguntas y problemas; sostener una mirada atenta sobre lo que nos angustia, perturba u obtura, para darle una vuelta y encontrarnos más libres, liberados, libertados, libertarios, emancipados, y al mismo tiempo más comprometidos con el grupo, más recíprocos, comunes, comunitarios.

PRESENTACIÓN

La memoria, cuando se activa, contiene
más semillas de futuro que restos del pasado.
No en vano cada interpretación contenida
en los tratados filosóficos o pedagógicos de antaño
es un espejo de lo que pensamos hoy los seres humanos.
Las nuevas ideas surgen siempre a partir de reelaboraciones
de otras anteriores. Es lo que sostiene Vygotski, el llamado
Mozart de la psicología, cuando nos dice que la capacidad creativa
consiste en construir lo nuevo a base de reestructurar lo viejo.
Y eso ha ocurrido en la historia de cualquier campo del saber;
también en el educativo. Estamos siempre reelaborando,
reorganizando, reinventando a partir de lo ya conocido.
No nos engañemos: al menos en Pedagogía, se inventa muy poco.

Jaume Carbonell Sebarroja

El propósito del curso *Pedagogías Cooperativas y Economías Comunitarias* –dilucidar las relaciones entre experiencias educativas libertarias y experiencias de las economías comunitarias– nos exige concebir a ambas como sucesivas reestructuraciones de formas precedentes que las contienen en germen. Interpretar las posibilidades y los límites actuales de una educación contrahegemónica, cooperativa, emancipadora, nos remite a su antecedente: la Escuela Nueva, que, nacida en oposición a los fundamentos y prácticas de la Escuela Tradicional, generó una diversidad de movimientos y corrientes. Sin embargo, el notable desarrollo teórico y experimental que produjo no logró erradicar modalidades tradicionales de enseñar y aprender que subsisten hasta el presente.

Escuela Tradicional – Escuela Nueva

El presente texto intenta caracterizar a las dos corrientes de la educación institucionalizada desarrolladas en occidente a partir del siglo XVII. Se fundamenta en la consulta de *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, de Jesús Palacios (1989)[1], e *Historia General de la Pedagogía*, de Francisco Larroyo (1980)[2].

Raíces de la Escuela Tradicional

El punto de partida de la institución escolar, tal como la conocemos, fueron los colegios-internados creados por los jesuitas. Estas instituciones tenían por propósito aislar a los alumnos del mundo exterior y mantenerlos constantemente vigilados para evitar que sucumbieran a los deseos y apetencias naturales. El papel del internado era instaurar un universo que fuera sólo pedagógico, y que estaría marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y vigilancia constante del alumno en el interior de ese recinto reservado[3].

La vida del internado se desarrolla en un mundo ficticio; es una lección de moral permanente, en el que los ideales de la antigüedad lo llenan todo. Por el contrario, las materias "relativas al mundo", aquellas que ponían al estudiante en contacto con la naturaleza y la vida, ocupaban un lugar muy restringido. El retorno a la antigüedad define su separación del mundo

---

1. Palacios, J. (1989) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial Laia. "Introducción" y "Capítulo 1. La tradición renovadora".

2. Larroyo, F. (1980) *Historia general de la Pedagogía* (1980) México: Editorial Porrúa. Quinta parte: "La época del Realismo". Cap.IV: "Juan Amos Comenio y la Fundamentación de la Didáctica".

3. Snyders, G. (1974), en *Historia de la Pedagogía*, dirigida por Debesse, M. y Mialaret, G., Barcelona: Oikos-Tau, tomo 11.

Detalle de la puerta pintada de la estanteria de los incunables, donde se representa una clase en la Universidad de Salamanca. Autor: Martn de Cervera, 1621. Fuente: https://bit.ly/2GZIdFm

exterior del momento, o mejor, su oposición a él. Puesto que en la vida corriente se vive en lengua romance, en la escuela se debe vivir en latín[4], como lo señala Snyders. En latín se desarrollaban las clases y en esa lengua se obligaba a hablar a los alumnos durante el recreo. La culminación de esta educación

4. Snyders, G. en op. cit, p. 16.

era el dominio del arte de la retórica, arte a cuya adquisición se dirigía todo el plan de estudios. P. Mesnard lo expresa así:

> El fin que los jesuitas se proponen es lanzar, a la salida del colegio, unos jóvenes cultivados que posean a fondo "el arte de disertar", esto es, la capacidad de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa acerca de todos los temas relativos a la condición humana, y todo ello para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana[5].

El maestro reinaba en ese universo pedagógico (magistocentrismo) organizaba la vida y las actividades de los internados, velaba por el cumplimiento de las reglas y formalidades, resolvía los problemas que se planteaban. Imponía una rígida disciplina escolar basada en normas estrictas que evitaran la espontaneidad y la satisfacción de los deseos. "La escuela preparaba para la vida dando la espalda a la vida"[6].

Raíces de la Pedagogía Tradicional

Francisco Larroyo plantea que todos los intentos de reforma educativa del siglo XVII se anudan en Juan Amos Comenio (1592-1670) creador del realismo pedagógico. La vida de la educación –señala el historiador– constituye una trama de acontecimientos inseparablemente unidos a la cultura de la época, y los grandes teóricos de la pedagogía son quienes inventan las nuevas instituciones que vienen a satisfacer las exigencias de los nuevos tipos históricos de educación[7].

Larroyo acuerda con Aníbal Ponce, y plantea:

> … Cuando la máquina de hilar reemplazó a la rueca y el telar mecánico al telar manual, la producción dejó de ser una serie de actos individuales para convertirse

5. Mesnard P., "La pedagogía de los jesuitas", en Château, J. (1974) *Los grandes pedagogos*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 69-70.

6. Palacios, J. (1989) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona: Editorial Laia, p. 22.

7. Larroyo, F., op cit, p. 361.

> en una serie de actos colectivos. Esa manera de transformar las mezquinas herramientas del artesano en máquinas cada vez más poderosas, puso en manos de la burguesía un instrumento tan eficaz que en pocos siglos la humanidad recorrió un trayecto como no lo había hecho hasta entonces en millares de años[8].

La filosofía y la ciencia interpretaron los profundos cambios que la economía generaba en la realidad social, pero en las escuelas de la burguesía se continuaba enseñando la cultura y la ciencia de los antiguos, hasta que con Comenio llega el gran libro que faltaba: *La Didáctica Magna* o *Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* (1657) que funda la pedagogía como saber específico sobre la organización y desarrollo de la enseñanza escolar en el marco de la ideología de la escuela tradicional.

Si bien en el capítulo III, Comenio afirma que la vida presente es tan solo una preparación para la eterna; el capítulo XIX, "Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y fatiga", lo caracteriza de sobra como hijo de su siglo. Para la nueva didáctica, el ahorro de tiempo implicaba enseñar con rapidez hechos reales, cosas.

Larroyo dice del realismo pedagógico:

> Como doctrina educativa, proclama y exige la mostración y conocimiento de las cosas, antes que el de las palabras, o por lo menos al mismo tiempo que el de las palabras. Al preguntarse por qué en vez de libros muertos no abrir el libro vivo de la naturaleza, la pedagogía rechaza por infecunda la enseñanza verbal y memorista y asigna a la intuición directa un papel preponderante en la enseñanza[9].

---

8. Ponce, A (1928) *Educación y lucha de clases*, en Larroyo, op. cit, p. 362.

9. Larroyo, op. cit, p. 345.

Lo que debe presentarse a la juventud no son las sombras de las cosas, sino las cosas mismas. Los mecánicos, por ejemplo, no dan al aprendiz una conferencia sobre su oficio; lo ponen delante de un maestro para que vea cómo lo hace, después éste coloca la herramienta en sus manos y le enseña a usarla. Solo haciendo se puede aprender a hacer, solo escribiendo se aprende a escribir, y pintando a pintar.

La tarea del maestro, base y condición del éxito de la educación, es organizar el conocimiento, trazar el camino y llevar por él a los alumnos. Snyders describió con detalle su función primordial:

> El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no debe dejar de tomar iniciativas. Él es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma. El estudio se hace más fácil y más fecundo en la medida en que la acción del maestro haya preparado el trabajo, haya marcado las etapas[10].

Lección en una escuela. Grabado del siglo XVII. Fuente: https://bit.ly/2zk65zD

10. Snyders, op. cit., p. 56.

La clase y la vida colectiva son minuciosamente ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esa organización, en él se encuentra graduado y elaborado todo lo que el estudiante tiene que aprender: nada debe buscarse fuera si se quiere evitar la distracción y la confusión. El método de enseñanza será el mismo para todos y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. El repaso, entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental. Comenio lo caracteriza así:

> Después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que él ha dicho, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos[11].

El maestro guía y dirige la vida de los alumnos quienes deben imitarlo y obedecerlo, acostumbrándose a hacer la voluntad de otras personas más que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores. En este marco, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. Comenio está convencido de que el alumno comprende que el castigo se le impone por su bien y que es una consecuencia del afecto paterno con que lo rodean sus educadores. La disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para que los alumnos desarrollen las virtudes humanas fundamentales.

El pedagogo checo sentó las bases de la futura organización de los sistemas educativos nacionales al postular la escolarización de todos a cargo del Estado, en una escuela única para niños y niñas, pobres y ricos, dotados y deficientes. Las primeras frases que el alumno lea y los primeros conocimientos que adquiera estarán enunciados en lengua materna y aplicados a objetos que le sean familiares y no a ejemplos sacados de los autores clásicos. Es por ello que el principio visual es el punto de partida de la enseñanza: la observación

11. Idem p. 60.

del todo debe preceder al de las partes, la de lo esencial a la de lo accidental; es decir, la de los objetos mismos echando mano de las imágenes solo en el caso de que falten aquellos.

La tradición renovadora o Escuela Nueva[12]

Fuente: https://bit.ly/2yVUaYg

Jesús Palacios plantea que el movimiento de renovación pedagógica, de reforma de la enseñanza, que nace y se desarrolla a finales del XIX y comienzos del XX -por más que sus orígenes sean anteriores- no se limitó a ser un simple movimiento de protesta y cambio, sino una auténtica corriente educativa por varias razones: se basó en la naciente psicología del desarrollo que modificó la noción de infan-

12. Palacios, J. (1989) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas.* "1. La tradición renovadora". pp 25-38", Barcelona: Editorial Laia.

cia, tuvo como motor a una nueva filosofía de la educación y contó, como medio de acción, con un número creciente de educadores adeptos y convencidos[13]. Los "nuevos pedagogos" enfrentaban, ilusionados y decididos, la realización de lo que se ha denominado "la revolución copernicana en educación". El movimiento se extendió rápidamente por el mundo y dio origen a un considerable número de trabajos y experiencias.

La Escuela Nueva, como movimiento de renovación pedagógica, fue la expresión educativa de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales de los siglos XVIII y XIX, en el marco de la lucha por los ideales de libertad, igualdad y fraternidad de hombres y pueblos, consagrados en la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente francesa de 1789.

Como lo afirma Snyders, "históricamente, la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional"[14],… una educación que, tal y como lo señala J. Vial:

> ...disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, desconoce tanto la riqueza física, estética y social del educando como su singularidad (…) una educación que contradice a la naciente psicología del desarrollo, que desconoce los nexos entre interés y aprendizaje y cuya eficacia, por ser "magistrocéntrica", descansa en el poder de requerimiento del oficiante[15].

---

13. Como señala Coombs: "entre otras cosas, el establecimiento de un nuevo conjunto de fines educativos presupone un equipo de profesores decididos y competentes para perseguir esos nuevos fines" Coombs, PH. (1973), *La crisis mundial de la educación*, Barcelona: Península, p. 146.

14. G. Snyders (1973), *Pédagogie progressiste*, París: PUF, p. SS.

15. J. Vial, en Debesse, M. y Mialaret, G. op.cit. Tomo II, p. 40.

Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en la competencia y el autoritarismo, la educación nueva potencia la actividad y la autonomía del alumno, propone una escuela a la medida del que aprende. Rechaza el método tradicional por someter al alumno a una sujeción exterior, que lo obliga a aceptar un saber prefabricado cuya necesidad no comprende, que no responde a un interés real, ni promueve la construcción del pensamiento[16].

Gimeno Sacristán[17] caracteriza a la nueva pedagogía como una amalgama compleja de materiales muy diversos, entrelazados unos con otros: lo que sabemos hacer, lo que sabemos

Fotograma dee la película L'Ecole Buissonnière, dirigida por Jean Paul Le Chanois en 1949, sobre la experiencia de Freinet.
Fuente: https://bit.ly/2KwjD1k

16. Chenon- Thivet, en Mialaret, G. (1968) *Educación Nueva y Mundo Moderno*, Barcelona: Vicens-Vives, p. 80.

17. Gimeno Sacristán, J. (2000) en *Los inventores de la educación. Y cómo nosotros la aprendemos.* Pedagogías del Siglo. Barcelona: Editorial Cisspraxis, p. 13

que otros hacen o han hecho, lo que pensamos sobre el mundo y lo que sabemos que otros han pensado porque han dejado constancia de ello. Ese mundo no se agota en los saberes acerca de la educación (lo que se piensa) y en el saber hacer (el dominio de las habilidades para desarrollar la práctica), sino que también entran a formar parte de él los "quereres" (las pretensiones, motivaciones, ilusiones, proyectos, utopías) que son como los mundos imaginados que nos abren caminos, que nos mueven y nos dan razones para anhelar y buscar realidades que creemos mejores que las que nos rodean.

El contexto en el que se desarrolla la Escuela Nueva se caracteriza por las transformaciones económico-sociales generadas por la revolución industrial y la conformación de los Estados Nación que crean la posibilidad de que la educación asuma el carácter de ciencia autónoma. Al mismo tiempo los sistemas escolares se expandían y se impregnaban de ideas democráticas.

Es por ello que a la escuela nueva se la ha definido como promotora de una educación en libertad para la libertad; por ello sus palabras clave son interés, espontaneidad, creatividad, experimentación, descubrimiento, expresión, autonomía, colectividad. La magnitud de este movimiento, que rápidamente se extendió por gran parte de Europa y de los Estados Unidos, se expresa en la creación de la Liga Internacional de la Educación Nueva, que a partir de 1921 realizó sucesivos congresos en los que docentes de base discutían las problemáticas educativas.

En el Capitulo 1, "La tradición renovadora", de *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Jesús Palacios ofrece una caracterización sintética de los aspectos más representativos de la Educación nueva.

Orientación general

La define reproduciendo un párrafo del Estatuto de la Liga Internacional que plantea como objetivos de la escuela:

> Preparar al estudiante para (…) respetar y desarrollar la personalidad, formar el carácter y desarrollar los intereses intelectuales, artísticos y sociales propios del alumno, en particular mediante el trabajo manual y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano[18].

La absoluta confianza en la naturaleza del alumno lleva a transformar el "magistrocentrismo" en "paidocentrismo". Mientras la educación tradicional mira a la infancia y a la adolescencia como estados imperfectos, incompletos, la nueva pedagogía no los considera un estado efímero y de preparación, sino como una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares. La educación no debe orientarse al futuro, sino al presente… La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los alumnos.

Otro rasgo a destacar es que todo cambio en la concepción educativa debe ser acompañado de unas estrategias, de unas "técnicas" que mediaticen la nueva filosofía. Al respecto, R. Skidelsky se pregunta "¿Qué buscaban los progresivos?" y responde:

> Los maestros progresivos se horrorizaban ante la ineficacia de los métodos tradicionales. Los antiguos educadores querían que el alumno aprendiera, pero al mismo tiempo producían una atmósfera de resentimiento contra el aprender. Intentaban inculcar una moral descarnada pero desatendían casi por completo campos enteros del potencial humano (…) Los progresivos propusieron reemplazar las técnicas coercitivas y "de coro" por otras que estimularan y aprovecharan los intereses y potencialidades inactivos. Expresado de esta manera, el movimiento progresivo se convierte en gran parte en

18. Citado por R. Gal, en Mialaret, G. (1968), op. cit., p. 33.

> una revolución en la técnica que proporcionaría métodos más eficaces para la obtención de los objetivos del educador[19].

Una crítica común a varios representantes de la nueva escuela fue su condición elitista, fundada en que los contactos de los pedagogos reformistas con los hijos de la clase obrera fueron muy escasos. Excepto en algunos casos concretos, las clases sociales menos favorecidas no accedieron a los nuevos métodos ni llegaron a las poblaciones rurales.

Tríada: maestro-alumno-conocimiento

Palacios, citando a Schmid, afirma que la nueva pedagogía "ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera exclusiva, bajo la dirección del maestro"[20]. De esta manera, la relación poder-sumisión de la Escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que se prolonga incluso más allá del horario escolar. En estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad; el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del educando.

Una de las transformaciones más importantes generadas por la renovación pedagógica se refiere a la selección y enfoque de los contenidos de enseñanza, que, al decir del filósofo inglés Alfred Whitehead, se reduce a un solo tema, la vida en todas sus manifestaciones:

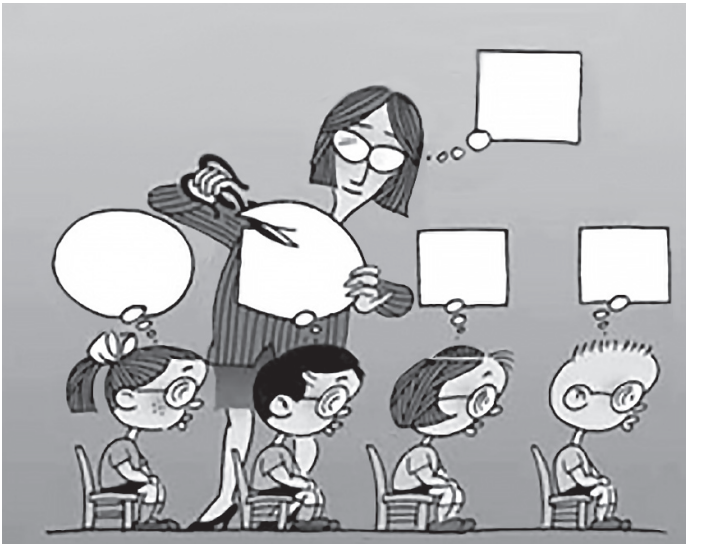
> En lugar de esta unidad simple ofrecemos a los alumnos: Álgebra que para nada sirve, Geometría, de la cual nada se saca, un par de idiomas nunca dominados, y, finalmente, la más monótona de todas, la literatura, re-

---

19. Skidelsky, R (1972) *La escuela progresiva*. Barcelona: A. Redondo, p. 159

20. Schmid, J. (1973) El maestro compañero y la pedagogía libertaria. Barcelona: Fontanella, p. 26.

presentada por obras de Shakespeare, con notas filosóficas y cortos análisis de argumento y carácter. ¿Es posible afirmar que una lista semejante representa la vida?[21].



Fuente: https://bit.ly/2N957xX

Los educadores progresivos estaban convencidos de que las experiencias cotidianas de la vida despertaban mucho más el interés y proporcionaban muchos más temas para las "lecciones" que los provistos por los libros. Buena parte de estos educadores creían que lo más importante del aprendizaje tenía lugar fuera de las aulas, en la vida; si a esto se le une que se buscaban experiencias vívidas y directas, que se deseaba lo imaginativo y lo intuitivo mucho más que lo racional, se comprenderá por qué muchos educadores se vieran impulsados a salir de la escuela para buscar, en contacto con la naturaleza, nuevos contenidos para la enseñanza. A muy pocos de los nuevos pedagogos les gustaba que sus alumnos aprendiesen en los libros; en el mejor de los casos, los consideraban simplemente un complemento de los demás modos de aprender.

21. Citado en Skidelsky, R., op. cit., p. 98.

El cambio en los contenidos exigió cambios en la forma de enseñarlos y aprenderlos. Los autores de la nueva pedagogía introdujeron modificaciones en los métodos, primero para los estudiantes más pequeños y posteriormente para todos los demás. Lo que se esconde detrás de estas transformaciones es una comprensión nueva de los problemas de la educación, una nueva filosofía de la educación.

En el apartado "Los autores" de la obra que tomamos como base, Palacios señala que la larga historia de la Escuela Nueva hizo que este movimiento tuviera un importante elenco de **autores entre los que existen diferencias que van desde detalles anecdóticos hasta principios básicos sustanciales**. Así como considera a Jean Jacques Rousseau (1712-1778) su precursor, afirma que con Henri Wallon[22] (1879-1962) el movimiento llegó al punto culminante de su desarrollo y se manifiesta igualmente convencido de que la figura de Célestin Freinet (1896-1966) y su práctica pedagógica, señalan un punto de madurez indiscutible. Por su obra y por la del movimiento a que dio lugar, por la riqueza y abundancia de sus escritos, por sus caracteres y aportaciones originales, **el estudio de Freinet es insoslayable**[23].

---

22. Wallon presidió la "Comisión Ministerial de Estudios de Reforma Educativa", creada en 1944 por el Gobierno Provisional del Presidente Charles De Gaulle para elaborar el Proyecto general para la reconstrucción del sistema educativo francés.

23. Palacios, op. cit. p. 37.

Célestin Freinet, la educación por el trabajo

¿Por qué es insoslayable el conocimiento de la acción y el pensamiento de Freinet?

Desde la perspectiva de José González Monteagudo, profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Sevilla, España[24]:

> Célestin Freinet representa un caso extraño dentro de los personajes pedagógicos del siglo XX: por la unión tan estrecha entre la teoría y la práctica a lo largo de su trayectoria de cuatro décadas como maestro. (…) Un maestro que leía de manera inmoderada, que escribía vorazmente y que trataba de articular una propuesta pedagógica de amplia proyección teórica y didáctica, dirigida fundamentalmente a sus colegas y explícitamente alejada del mundillo universitario, al que contemplaba con enorme recelo. (…) Por su compromiso político, sindical e ideológico, fue la antítesis del profesional desimplicado y reconcentrado en su propio discurso. (…) Freinet militó en las causas sociales más variadas: la lucha antifascista, el sindicalismo de clase, la mejora de la situación de la infancia, las iniciativas a favor del aumento de la calidad de la enseñanza (entre otras cuestiones, lanzó la campaña de 25 alumnos por clase). (…) Inició un proyecto educativo de carácter cooperativo, que entiende a la formación docente como a la propia enseñanza desde un enfoque grupal. (…) Fue un observador atento, curioso y sagaz de la evolución pedagógica europea y americana y un creador nato. (…) Como escritor, su estilo era sencillo, pero con una gran capacidad de comunicación; como didacta, creó y adaptó una gran cantidad de material peda-

24. González Monteagudo, J. (1996) "Freinet: Su contexto y su pensamiento". Artículo publicado en español en: *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, Nº 40, 13-18. ISSN: 1133-0589). Sevilla: Publicaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

gógico escrito, audiovisual y de experimentación; como pensador, razonaba según sus personales criterios, alejado de las estrecheces de las escuelas de pensamiento y de las rigideces de la vida académica universitaria, cargada con el lastre de los requisitos de la cientificidad.

Jaume Carbonell Sebarroja, profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Vic, Barcelona, en su artículo "¿Por qué amamos tanto a Freinet?" dice[25]:

> Freinet empieza y termina su labor educativa como maestro de escuela (…) un maestro que experimenta y reflexiona continuamente hasta tejer una propuesta totalizadora que da respuesta a todas las demandas y necesidades educativas del profesorado y del alumnado: desde los valores y finalidades educativas hasta las cuestiones organizativas y metodológicas. Y todas sus técnicas están dotadas de un contenido sustancial y muy engarzadas unas con otras. (…) Muestras de su ruptura con la escuela tradicional son la abolición del libro de texto y su sustitución por la biblioteca de clase; el uso del método natural de lectura y del texto libre donde se le da la palabra al niño; la asamblea y la estructura cooperativa del aula; la superación del aislamiento del maestro mediante el intercambio de experiencias, el debate, la producción de materiales y la continua redefinición de la Escuela Moderna a tenor de las nuevas circunstancias y contextos socioculturales. (…) Otra razón del magnetismo freinetiano es la articulación coherente entre la libertad y creatividad del niño y el compromiso colectivo. Freinet es extraordinariamente respetuoso con la iniciativa y el protagonismo del alumno sin caer en los excesos espontaneístas de la Escuela Nueva, de las corrientes antiautoritarias y del "laissez faire", por eso brinda numerosas ocasiones y recursos para desarrollar autónomamente todas las po-

25. *Revista Kikiriki* N° 40 / 01-01-2000 / Sevilla.

tencialidades, pero, al propio tiempo y ese es un salto cualitativo en relación con otras propuestas pedagógicas de su tiempo confiere una dimensión colectiva y social a la educación: las actividades individuales se funden siempre en el grupo; la escuela es una comunidad que se construye con la colaboración y cooperación de todos; la concepción de la educación integral sitúa en un plano privilegiado la articulación del trabajo manual con el intelectual; los contenidos de la enseñanza se construyen a partir del entorno; la solidaridad se va tejiendo a partir del intercambio y el conocimiento mutuo entre las diversas culturas; y el profesorado es considerado un agente de transformación y no de reproducción.

Concepciones y principios

Roselló, citado por Jesús Palacios[26] en *La cuestión escolar*, sostiene que las corrientes educativas aparecen como un reflejo, un afluente, de una corriente mucho más amplia y su desarrollo está influido en gran medida por el devenir de los contextos no educativos que favorecen su emergencia, lo que explicaría por qué **los autores enrolados en el movimiento de la escuela nueva coinciden en la crítica a la enseñanza tradicional pero enfocándola desde distintos ángulos.**

Respecto de los contextos que incidieron sobre Freinet, Herminio Barreiro[27] considera que:

> Freinet vivió en la época más turbulenta, dramática, esperanzada y planetaria de la historia de la humanidad. (…) Entre 1905 y 1960 pasó casi todo lo que podía pasar. En 1960 empezaba otra historia (…) Una historia

26. Palacios, J. (1988) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona: Editorial Laia. "1. La tradición renovadora", pp. 89-126

27. Prologuista de la edición española de *La escuela moderna francesa*. Freinet, C. (1996), Madrid: Morata.

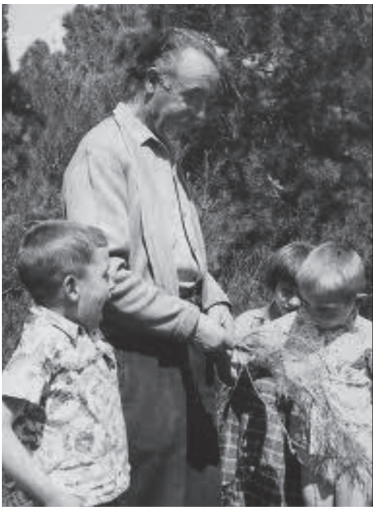
> aun sin final. (…) Su teoría educativa nace siempre de la propia praxis y nunca de la especulación apriorística. (…) Se nutre básicamente del concepto marxista de trabajo en tanto actividad esencial y determinante de los seres humanos. Freinet hace suya la noción de que el trabajo supera la dimensión económica al desencadenar el proceso de hominización, ya que: Pone en acción las fuerzas naturales que forman la corporeidad, los brazos y las piernas, la cabeza y la mano, para de ese modo asimilar, bajo una forma útil para su propia vida, las materias que la naturaleza le brinda. (…) Y a la par que el hombre actúa sobra la naturaleza exterior y la transforma, transforma su propia naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo el juego de sus fuerzas a su propia disciplina[28].

El trabajo, entonces, no es un medio para la producción de mercancías sino un fin en sí mismo, es la actividad en la que el hombre se desarrolla y perfecciona, pero que esto ocurra depende de las condiciones en que se realiza. El capitalismo, como formación económico-social, desposee al trabajador del proceso y del producto del trabajo convirtiéndolo en "recurso humano", cosificándolo, transformándolo también a él en mercancía[29].

---

28. Marx, K. (1990) *El Capital*. Moscú: Editorial Progreso, p. 130.

29. Marx en sus *Manuscritos económico-filosóficos* escritos en 1884, plantea que el trabajo se convierte en una actividad alienada y alienante cuando "es externo al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo, arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo, fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es, así, voluntario, sino forzado. Por eso no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un medio para satisfacer las necesidades fuera del trabajo. Su carácter extraño se evidencia claramente en el hecho de que tan pronto como no existe una coacción física o de cualquier otro tipo se huye del trabajo como de la peste. El trabajo externo, el trabajo en que el hombre se enajena, es un trabajo de autosacrificio, de ascetismo".



La clase-paseo era el recurso usado para estudiar el medio geográfico, histórico y etnográfico: colinas, valles, el río, las plantas y los animales, los restos de yacimientos arqueológicos, etc. Columna izquierda: arriba, tomando medidas en una parcela; abajo, tomando datos de observación en el campo. Columna derecha: arriba, Freinet en una clase en la naturaleza; en el medio, alumnos de una escuela con pedagogía Freinet en Tiriez (Albacete) de caminata por el valle del río Lezuza; luego, el huerto escolar; abajo, escenificación de períodos históricos, en este caso el paleolítico. Fuente: https://bit.ly/2J64u4q

En cuanto a la acción pedagógica de Freinet, Barreiro señala sobre el maestro francés:

> Freinet se encamina siempre hacia la acción política. Pero sin mezclar las cosas. Preservando siempre la autonomía –que él sabía relativa– de lo pedagógico. Terreno difícil y movedizo que acarreará las críticas de los políticos doctrinarios y de los sociólogos radicales, para quienes el elemento reproductor no es solo lo dominante en el sistema educativo sino, además, casi lo único (…) Es decir, sabía de la dimensión política de la educación, pero se sentía un verdadero profesional de la pedagogía –en la escuela– y un ciudadano comprometido –en la sociedad y entre el pueblo.

Para Freinet, el trabajo debe ser el eje de la educación porque el origen de todos los conocimientos no está en la razón sino en la acción, la experiencia, el ejercicio. Que la enseñanza escolar parta de lo intelectual, de la teoría, de la ciencia abstracta para ir desde allí a la práctica, a lo real, es anormal, como lo demuestra el método natural que parte de la vida real, cotidiana, para elevarse a lo general y abstracto. La experiencia indica que:

> Una adquisición no se hace nunca mediante la explicación intelectual sino solo por el mismo proceso general y universal del tanteo experimental[30] que está desde siempre en la base del aprendizaje humano. La condición para que la actividad escolar sea trabajo es que responda a una necesidad natural: la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una activi-

30. El tanteo experimental, base psicológica de su propuesta educativa, implica que los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un de un ambiente en el que los alumnos puedan formular y expresar sus experiencias. El saber no puede transmitirse unilateralmente del maestro "que sabe" al alumno que "no sabe". El niño, a partir de lo que sabe y conoce adquiere otros saberes, al mismo tiempo que pone en marcha un método de búsqueda, medios de adquisición, un espíritu crítico, un método de análisis y de síntesis.

dad cuyo fin sea perfectamente comprendido y esté a la medida de sus posibilidades [31].

La escuela requiere trabajos cuyo interés, cuya necesidad y cuya utilidad sean percibidos por los alumnos quienes necesitan comprender la significación individual y social de lo que hace. En síntesis, para Freinet, la escuela no debe ser un templo sino un taller ya que el trabajo es el corazón social del hombre. Por ello, su pedagogía de base fue una ciencia de la formación del trabajador. En sus propias palabras:

> Si la inteligencia no es el motor sino el resultado de la experiencia, hay que dejar al niño experimentar, pasando del ensayo empírico al metódico y científico, de los tanteos mecánicos a la exploración inteligente[32].

A través de la organización de la enseñanza, Freinet desnuda los mecanismos que alienan a los que enseñan y a los que aprenden al señalar que:

> La escuela en lugar de interesarse por las necesidades del niño, se empeña en servirle su plato único, común y obligatorio, produciendo un asco fisiológico que cierra los caminos que conducen al aprendizaje y a la verdadera educación.

En este sentido, Freinet considera haber logrado una conjunción quizá única en la historia de la pedagogía: la de la técnica escolar[33] y la teoría pedagógica, justificándose una

---

31. Freinet, C. (1974) *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.

32. Freinet, C. (1972) *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.

33. Para Freinet, los métodos son diferentes de las técnicas. Los primeros constituyen un conjunto pautado y cerrado de estrategias pedagógicas. En cambio, las técnicas tienen un carácter provisional, abierto y evolutivo, por eso sus propuestas se sitúan en el nivel de las técnicas, y no en el de los métodos. Las idea sobre la base funcional de la comunicación como instrumentos para una educación entendida como la ayuda que presta el mundo adulto al desarrollo y progreso personal y social de las generaciones jóvenes. Las utilizadas por Freinet fueron: el texto libre, la revista

con la otra, y lo atribuye a que su búsqueda no se ha desviado nunca de su objetivo por consideraciones extraescolares, y a que ha sabido contrastar sus propuestas de enseñanza mediante la colaboración eficaz y permanente de centenares de escuelas públicas[34].

Freinet polemiza con quienes consideran que el gran logro de su propuesta educativa es haber permitido a los maestros convertir en realidad, mediante su acción en la escuela, los sueños generosos de psicólogos y pedagogos **lo que implicaría que la práctica de la enseñanza está determinada por la teoría**. Lo niega una y otra vez al sostener:

> No hemos partido nunca de la teoría pedagógica para elevarnos a la realidad constructiva. Nuestras realizaciones son siempre, exclusivamente, el fruto de una experiencia por tanteo practicada en el propio trabajo escolar con los niños, en el ambiente normal de la escuela popular. Ninguna de nuestras innovaciones tiene su origen en una idea a priori que se trata de hacer pasar a los hechos, sino que hemos adaptado los instrumen-

---

escolar, los planes de trabajo, las conferencias, la biblioteca de trabajo, las asambleas de clase, la correspondencia escolar (Ver en *Pedagogías del Siglo XX*, número conmemorativo de los 25 años de Cuadernos de Pedagogía, el artículo "Expresión libre", Josepa Gómez Bruguera, pp. 76/77).

34. En 1920, Freinet comenzó a trabajar como maestro de niños y en 1927 fundó la Cooperativa de la Enseñanza Laica (CEL) movimiento pedagógico de base centrado en la experimentación y difusión de las nuevas técnicas educativas. La CEL celebraba congresos anuales, editaba revistas educativas y diverso material pedagógico, y promovía diferentes actividades en el ámbito de la formación de los maestros. Durante los años treinta, el movimiento Freinet, extendido por varios países europeos, tuvo una participación muy directa en la militancia antifascista y en el desarrollo de iniciativas de izquierdas para garantizar una enseñanza de calidad. Una aportación capital de Freinet es el principio de cooperación que no se circunscribió al ámbito de las aulas, ya que se extendió a nivel profesional entre los maestros a partir de la creación de la CEL, que se multiplicó en otros países, gestando un verdadero movimiento de renovación educativa desde las bases, desde la reflexión sobre la vida cotidiana en las aulas y la aplicación y experimentación de técnicas escolares.

> tos antiguos y forjado y perfeccionado los nuevos en el propio trabajo día a día. Lejos de quedar satisfechos con los primeros éxitos, hemos percibido sus insuficiencias y debilidades, teníamos conciencia clara de los vacíos que debíamos cubrir, sin dejar de buscar, mediante tanteos, los ajustes materiales y técnicos que pudieran hacer más eficaz todo nuestro sistema educativo[35].

La validez de las técnicas era evaluada por su capacidad para satisfacer las necesidades de las escuelas públicas.

> Lejos de descender de algunos proyectos imaginarios o de teorías pedagógicas, ascienden exclusivamente de la base, del propio trabajo y de la vida de los niños en nuestras aulas renovadas[36].

Esta declaración de principios de Freinet y de sus cooperantes, sean los maestros que integraron a partir de 1927 la Cooperativa de Enseñanza Laica y sus filiales en distintos países, sean, entre nosotros, Luis F. Iglesias y Olga Cossettini en la década del ´30, Hugo Lichtenzveig cuarenta años después, Horacio Cárdenas en la actualidad, no niega la necesidad de la formación teórica de los educadores sino que replantea su relación con la práctica. Acuciado por la complejidad de la enseñanza, estudió a los críticos de la escuela tradicional, precursores de la renovación pedagógica; leyó y dialogó con los hacedores del movimiento de la Escuela Nueva; buscó respuestas en la naciente investigación científica, encarnada en Claude Bernard (1813-1878) creador de la medicina experimental, y descubrió que la naturaleza de su pensamiento pedagógico se enraizaba en los principios de la ciencia experimental, ya que su evolución es acorde con las verdaderas reglas de la investigación científica. Freinet actuó tal como lo hacía Bernard:

---

35. Freinet, C. (1996) *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata, pp. 54/55

36. Freinet, op. cit

> Partimos de la vida, de las experiencias en la propia vida; sin ignorar en absoluto las teorías y los principios que pueden influir y ayudar en nuestro tanteo, nosotros hacemos surgir la nueva organización escolar de la realidad cotidiana[37].

En *La escuela moderna francesa*[38], Freinet señala que transitados treinta y siete años desde su inicio en la docencia ya no le disgustaba comparar sus realizaciones con las perspectivas teóricas de los investigadores, así como intentar, a veces, una justificación a posteriori de los éxitos logrados.

> Pero cuando nos topamos todavía con algún tropiezo, cuando la experiencia no nos parece que coincida totalmente con la idea pedagógica, siempre volvemos a la comprobación por medio de la práctica. En definitiva, ella será el elemento decisivo: en su nombre renunciaremos a ciertas pruebas que no dan resultado en nuestro caso, aunque las recomienden en otros sitios como panaceas; en su nombre nos atreveremos con actuaciones que sorprenderán en un principio a los teóricos, aunque un día se rindan ante la evidencia de los hechos.

Aun admitiendo el valor de la teoría, reconoce a la práctica como criterio de validez de la acción educativa, por eso ante la discrepancia entre lo propuesto y lo logrado apela al tanteo experimental para identificar qué es lo que hay que cambiar. Y no lo busca en la teoría sino en su conversión en práctica con las sucesivas transposiciones que ello exige. Así

---

37. Freinet. C. (1972) *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella.

38. Es necesario destacar que su activa militancia sindical y política se canalizó en la construcción de lo que denominó la Escuela Moderna para diferenciarse de la Escuela Nueva a la que censuraba el carácter minoritario de sus realizaciones experimentales que exigían condiciones inaccesibles para las escuelas públicas y para sus maestros y alumnos. Freinet como maestro del pueblo no empezó teorizando sobre una escuela diferente sino haciéndola.

lo hicieron Luis, Olga, Hugo, entre nosotros, y así lo siguen haciendo los educadores emancipadores quienes recogieron el legado de Freinet ya que **hasta él, nunca los movimientos renovadores habían partido de la base, de los maestros mismos, de los trabajadores de las escuelas populares**[39].

El modo de entender la relación práctica-teoría fundamenta su crítica a la Escuela Nueva. Freinet reivindica sus principios, pero disiente con sus realizaciones ya que:

> Montessori y Decroly eran médicos; los teóricos de Ginebra, psicólogos y pensadores; Dewey era filósofo. (…) Lanzaron al viento la semilla de una educación liberada, pero ni trabajaban la tierra en que la simiente debía germinar, ni acompañaban y dirigían personalmente el nacimiento y crecimiento de las nuevas plantas; dejaban, por fuerza, esa ocupación a los maestros de base, quienes por falta de organización, de instrumentos y de técnicas no lograban convertir sus sueños en realidad. (…) Esto explica que los mejores métodos no hayan llegado a conmover profundamente al conjunto de las escuelas, y que persista un desequilibrio inveterado entre las ideas generosas de unos y la impotencia técnica de otros[40].

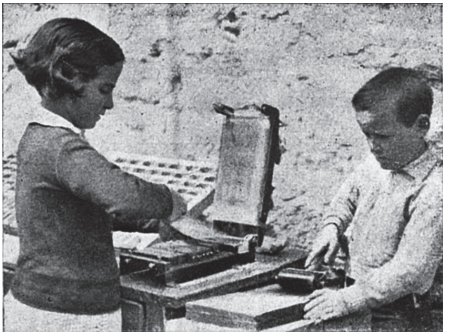
Celestin Freinet expone las claves de su construcción político-pedagógica, levantada desde el pie, al plantear que el fracaso generalizado de las tendencias renovadoras no hay que buscarlo en la escuela sino en su esterilización o, lo que es casi lo mismo, su asimilación a la escolástica, por obra del sistema capitalista[41], que da origen a la escuela obligatoria, gratuita y no

---

39. Palacios, op. cit, p. 91.

40. Freinet, C. (1973) *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, México: Siglo XXI.

41. Palacios se refiere a la influencia que Freinet recibió de los y las iniciadoras de la nueva pedagogía: Montessori, Decroly, Claparede, Ferriere, Dottrens, Piaget, Dewey, las experiencias de autogobierno en las escuelas anarquistas de Hamburgo, la esperanzadora construcción de la Unión Soviética, pero en 1964, el maestro escribe "Y brevemente todo parece haber desaparecido".



Con el limógrafo y la pequeña imprenta escolar se componían los textos que previamente habían sido corregidos en la pizarra. Estas técnicas permitían a los alumnos trabajar la ortografía, la composición escrita, la atención, la observación, las habilidades manuales, el placer por el trabajo bien hecho.
Las imágenes corresponden a la escuela de Freinet y fueron tomadas entre 1950 y 1966.

Fuente: https://bit.ly/2J64u4q

dogmática y al mismo tiempo la condena a la decadencia y a la muerte al extender sin cesar el dominio del conocimiento, hipertrofiando el saber con la pretensión de desarrollar así el poder vital del hombre, separando a la educación de la vida, divorciándola de los hechos sociales y políticos que la condicionan, aislando a los educadores entre sí.

González Monteagudo, en el artículo citado, aclara que Freinet utiliza con frecuencia el término escolástica como sinónimo de escuela tradicional, pues la considera lo contrario de la vida, la identifica con las concepciones caducas, con las posturas autoritarias y dogmáticas, con el verbalismo. Por ello critica la situación en la que se encuentran alumnos y educadores en la escuela de raigambre tradicional:

> La escolástica nos ha preparado para hablar, explicar, demostrar; no nos ha entrenado en el trabajo, la observación, la experimentación, la realización. Ha cultivado en nosotros la actitud del profesor que interroga, controla, sanciona[42].

La educación por el trabajo: enseñanza y aprendizaje

Freinet se dirige a los docentes con mentalidad tradicional planteándoles:

> Vosotros decís que los alumnos están en la luna; pero no es así. Están en la realidad, en la realidad de su vida, y sois vosotros los que pasáis de largo con vuestro vacilante cabo de vela[43].

Y esto sucede porque han sido condicionados por la vieja pedagogía durante tanto tiempo que se vuelven impotentes para sacarse de encima unas prácticas cuyos peligros no les son desconocidos, pero bien sabemos que no se vive

42. Citado en González Monteagudo (1996) op. cit.. Apartado: "Un pensamiento para una práctica".

43. Freinet, C (1973) *Parábolas para una pedagogía popular*, Barcelona: Editorial Laia, p. 57.

impunemente en un medio contaminado sin sufrir sus consecuencias. Ante una enseñanza que desconoce al alumno, ¿qué solución le queda a éste?, se pregunta Palacios, y responde con palabras de Freinet:

> Dejar estallar la vida en el patio de recreo y fuera de la escuela, adquirir la cultura a pesar de los maestros y aun contra ellos. Los niños viven su vida a pesar de la escuela e incluso contra ella si fuera necesario, en vez de vivirla como un elemento esencial de su futuro y de sus conquistas[44].

Freinet profundiza su crítica a la escuela tradicional al destacar su principal problema:

> El olvido y menosprecio a la naturaleza social y formativa del trabajo, como si esta fuese una actividad solo apta para aquellos que producen los bienes que la sociedad consume y resultara indigna para las clases privilegiadas[45].

Es por eso que su propuesta político-pedagógica sostiene:

> Lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres es el trabajo, en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado: motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de paz y fraternidad que debe ser colocado en la base de toda nuestra educación.[46]

En 1940, Freinet, detenido y confinado en un campo de concentración por su militancia comunista, concibió su libro *Por una escuela del pueblo*[47], en el que ofrece a los educadores una "Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular".

---

44. Freinet, C. (1982) *Las enfermedades escolares*. Barcelona,: Editorial Laia, p. 16.

45. La concepción de trabajo de Freinet desnuda su pertenencia ideológica.

46. Freinet, C. (1974) *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 227.

47. Freinet, C. (1974) *Por una educación del pueblo*. Barcelona: Editorial Laia.

Su contenido fundamenta la reiterada afirmación del maestro respecto de que su proyecto tuvo éxito porque no fue presentado a los docentes como una teoría que ellos debían pasar a la práctica:

> Nosotros vamos directamente a la práctica y si estuviera en nuestro poder hacer presenciar a los enseñantes, utilizando una cámara de cine y una proyección de lo grabado, la actividad nueva de las clases que trabajan según nuestras técnicas, si les fuera posible ir a ver en el propio lugar de trabajo, aunque fuera sólo media jornada, lo que rinden estas innovaciones, nos callaríamos por completo, contentándonos con decir a la salida: Han visto el instrumento; han comprendido su empleo... introdúzcanlo en sus clases y únanse a nosotros para perfeccionarlo y universalizarlo[48].

Ante la imposibilidad de concretar esa aspiración, utiliza palabras para comunicar su programa básico de organización de la escuela moderna, del que seleccionamos algunos contenidos[49].

La escuela centrada en el niño

No se basará en la materia a enseñar sino en el alumno como miembro de la comunidad. Las técnicas manuales e intelectuales que deberá dominar, así como los contenidos de enseñanza y su forma de adquisición, se desprenderán de las necesidades fundamentales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenezca.

Desde este enfoque, considera que los manuales escolares son instrumentos al servicio de una pedagogía represiva y los califica de medios de embrutecimiento porque "acostumbran al alumno a recurrir a la experiencia ajena, igno-

---

48. Freinet, C. op. cit. 127.

49. Freinet, C. (1996) *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata, pp. 27/32.

rando sus saberes vitales. Al iniciarlo en una técnica anormal de la vida que suprime casi totalmente los recursos personales o no los toma en cuenta, los libros de texto, convertidos en herramientas ideológicas y dogmáticas, pueden conllevar el "servilismo a lo impreso"[50].

González Monteagudo nos recuerda que para la pedagogía Freinet, los manuales así como las actividades estandarizadas esclavizan a maestro y alumnos, pues les imponen la rutina y la monotonía[51].

---

50. Freinet, C. (1977) *Ensayo de Psicología sensitiva*. Madrid: Villalar.

51. Respecto de la esclavización del docente recuperamos la opinión de distintos pedagogos:

Paulo Freire denuncia la ausencia, durante la formación y el ejercicio profesional, de la discusión sobre el carácter político-ideológico de su función educativa que implica militancia y especificidad en su cumplimiento. La defensa de los intereses y de los derechos docentes pasa por su actuación sindical; su capacitación científica se ilumina por su claridad política, por su gusto por saber más, por su curiosidad siempre despierta, por el rechazo a su papel de simple seguidor dócil de los paquetes producidos por los sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca de su autoritarismo y de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen los maestros de saber y de crear (*Cartas a quien pretende enseñar*).

Jaume Carbonell plantea que a los maestros se les reconocen las competencias restringidas de la profesionalidad –las que afectan al alumno, a los contenidos y al aula– pero quedan excluidos de las competencias amplias – las que tienen relación con la toma de decisiones y con la planificación del curriculum–. Esto implica que se lo considera como un simple funcionario que aplica rutinas establecidas a problemas estandarizados; o bien como un comerciante minorista ya que se limita a vender o a repetir un conocimiento previamente elaborado y estructurado por otros (*La escuela: entre la utopía y la realidad*).

Fullan y Hargreaves concluyen que en la lógica de los niveles de concreción de las reformas educativas se permite y se alienta a la toma de decisiones instrumentales o estratégicas referidas a cómo hacer algo que el docente debe hacer, pero se lo excluye de las decisiones sustantivas referidas a los fines y no a los medios. Estas últimas exigen una profesionalidad interactiva, demandan diálogo e interacción con los demás, mientras que las primeras son de carácter individual y aislado pues solo afectan a un grupo clase y no a la institución como totalidad (*¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*).

El propio niño construye su personalidad con nuestra ayuda

Él no será en absoluto lo que le hayamos enseñado a ser; no reflejará la imagen de las lecciones que le habremos impartido. Estará hecho a imagen del medio que habremos sabido organizarle, impregnado del ejemplo leal de estudio y de acción que le ofrezcamos, y del material y las técnicas que, en ese medio, permitirán una educación natural, viva y completa.

La escuela de mañana será la escuela del trabajo

No se utilizará el trabajo manual como ilustración del trabajo escolar intelectual, ni se lo orientará hacia un trabajo productivo prematuro; el preaprendizaje no sustituirá al esfuerzo intelectual y artístico. Los conceptos solo representarán un enriquecimiento si son la prolongación de la experiencia personal. El proceso normal del tanteo experimental deberá ser respetado y mantenido en todos los niveles, porque no habrá lección, sino impregnación de la acción y, sobre todo, del trabajo que es el gran principio y motor de la pedagogía popular, actividad de la cual se desprenden todas las adquisiciones.

El sistema de deberes y lecciones impartidos uniformemente a toda la clase es reemplazado por el trabajo individualizado, las investigaciones, las experiencias. Esto implica que el estudio memorístico queda suprimido, sobre todo, se suprimen las notas y calificaciones que son una de las formas más inmorales de la realidad escolar tradicional.

Freinet rechazaba a las lecciones como modalidad de aprendizaje porque desgastan y saturan a los educandos. Las definía como pura palabrería y afirmaba que niños y niñas se mostraban más receptivos ante técnicas que les permitían experimentar y reflexionar por ellos mismos. Las calificaba como un instrumento que limita la creatividad y se alejan de las exigencias y necesidades de los estudiantes. Ofrecen una

imagen de los docentes como poseedores del conocimiento y de los educandos como personas ignorantes.

Las lecciones y los libros de texto comparten rasgos negativos como la ausencia de contextualización, pues no tienen en cuenta el entorno del alumnado y por lo tanto no promueven una educación integradora.

Cabezas bien formadas y manos expertas antes que odres repletos

La actividad escolar debe fundamentarse en el trabajo, lo cual supone que la escuela dé definitivamente la espalda a su manía de proveer instrucción pasiva y formal y se plantee cómo formar a través de la actividad constructiva.

> Estamos contra la separación anormal de la clase intelectualista y el taller activo que prepara la dualidad de trabajadores manuales, relegados a la mediocridad, y una clase intelectual tanto más presuntuosa cuanto más estéril [52].

Las técnicas y materiales que la CEL ideó son un precioso instrumento de trabajo para promover el cambio.

Una disciplina racional, emanación del trabajo organizado

Este nuevo enfoque pedagógico y social conlleva una armonía que suscita un orden funcional, una disciplina que es el propio orden en la organización del trabajo. La escuela del mañana no será de ninguna forma una escuela anárquica en la que el maestro no consiga mantener la necesaria autoridad. Lo que habrá desaparecido es esa disciplina exterior y formal sin la cual la escuela actual solo sería el caos y la nada.

> Cuando los alumnos se entregan a trabajos que les interesan profundamente porque responden a sus necesidades funcionales, la disciplina se reduce a la organización de estos trabajos, sin requerir más que un

52. Freinet, C. (1972) *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Editorial Laia.

mínimo de vigilancia que, la mayor parte del tiempo, es asunto del equipo o grupo[53].

La Escuela Moderna no conoce otra técnica disciplinaria que el trabajo organizado material, técnica y pedagógicamente. Un grupo de alumnos cuya principal actividad es el trabajo tiende a organizarse cooperativamente. La cooperativa escolar es una pequeña sociedad organizada por los mismos estudiantes con la ayuda del maestro de cara a actividades comunes. Las que Freinet proponía con el nombre de técnicas eran: la imprenta en la escuela en torno a la cual se organizaba una auténtica cadena de trabajos, desde la elaboración de textos libres, pasando por la selección y corrección del texto a imprimir, hasta su impresión definitiva; la asamblea de clase, el periódico escolar; la correspondencia interescolar motivada; los contratos de trabajo; las fichas documentales sobre temas diversos.

González Monteagudo[54] afirma que la propuesta de la cooperación es la piedra angular de la pedagogía freinetiana.

53. Freinet, C (1996) *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata, p. 58.

54. González Monteagudo (1996) op. cit.. Apartado: "Una pedagogía diferente para una escuela distinta".

Fuente: https://bit.ly/2Z2qqHY

"La forma individualista de los manuales escolares y de los instrumentos de trabajo estrictamente personales debe ceder poco a poco el lugar a la organización colectiva, de la que la cooperativa escolar será a la vez alma e instrumento[55]". La cooperación es un principio que orienta el trabajo pedagógico en todos los sentidos y que se realiza necesariamente a través de una obra colectiva y de equipo. Desde esta óptica, la pedagogía no puede ser un a priori, por genial y lúcido que éste sea, sino "el resultado de un largo proceso de experimentación realizado a lo largo de los años[56]".

La actitud cooperativa implica también la apertura hacia otras corrientes pedagógicas, que puedan enriquecer el trabajo educativo. La cooperación impregna tanto la vida del aula, en la cual el docente renuncia a una parte de su poder para compartirlo con los niños, como las actividades formativas de los maestros.

55. Freinet, C (1971) *Educación por el trabajo*. Citado por Martínez Bonafé, J. (2002) *Políticas del libro de texto escsolar,* Madrid: Morata, p. 107.

56. Freinet, C. en Martínez Bonafé, op. cit.

Cerrando a salto de mata

En la "Presentación" del número extraordinario de *Cuadernos de Educación*[57] dedicada al maestro francés se señala que en su obra póstuma, *Por una escuela del pueblo*, Freinet propone a los enseñantes comprometidos con el pueblo los fundamentos de lo que podría ser una escuela capaz de responder a las aspiraciones del proletariado en las sociedades en transición hacia el socialismo. Pero al mismo tiempo aclara a quienes trabajan por el cambio social –y no en la sociedad ya modificada por el triunfo de la revolución social– que la escuela popular no puede existir sin la sociedad popular, lo que no autoriza a esperar que esta nazca para comenzar a adaptar la educación a ese mundo nuevo.

Al respecto, el sano realismo de Freinet evita peligrosas caídas en idealismos, cuando opina:

> La escuela no será jamás la abanderada del progreso social, jamás realizará una hipotética liberación autónoma. Por el contrario, la escuela sigue siempre retrasada con respecto a las otras conquistas sociales. A nosotros nos toca reducir ese retardo, lo que ya sería una apreciable victoria.

Elise Freinet[58], esposa y gran colaboradora del maestro, quien diera continuidad a su pensamiento-acción tras su muerte, lamentaba que su obra continuara suscitando reservas y dudas que atribuía al tipo de trayecto realizado por su marido:

> Freinet no ha seguido las instancias del clásico escalafón universitario; y también a que su pedagogía haya sido, desde sus comienzos, una pedagogía colectiva y militante, obra de francotiradores que tenían por todo

57. Publicación mensual de la Editorial Laboratorio Educativo fundada en Caracas, Venezuela en 1973, N° 49-50, diciembre 1977.

58. Freinet, E. (1978) *La trayectoria de Celestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet.* Barcelona: Gedisa.

> mérito su pasión educativa, su tenacidad y su coraje. Estos no son valores consagrados por la Universidad, que solo está facultada para coronar como Maestros a quienes responden a sus enseñanzas. Parece ser que solo existe una manera de servir a la inteligencia y de "honrar al espíritu". Lo asombroso ha sido que, sin autorización, sin pergaminos y sin diplomas, y en contra de la corriente, esos maestros hayan llegado a montar desde la base, piedra sobre piedra, su empresa de trabajo y a elevar la morada espiritual de su esplendorosa acción.

Celestín Freinet nos recuerda que pasar, sin reflexionar ni escoger, por los caminos que otros han trazado y sin preguntarse si esos caminos conducen realmente a los fines cuya necesidad sentimos, es imitar a la oveja que va por los senderos que siguen desde siempre los rebaños, ¡ya se sabe para qué último fin!

Dejar el sendero por la única razón de no querer hacer como los demás, es perder deliberadamente el beneficio de la experiencia de los hombres que antes de nosotros han vivido y trabajado.

Debemos estas siempre al acecho, comprobar todos nuestros pasos, partir de la tradición, apoyarnos en ella en los momentos difíciles, pero superar y desbordar los caminos trazados, construir puentes, surcar túneles, trepar por las pendientes, escalar las cimas para ir siempre hacia el máximo de claridad y de sol.

Un pedagogo inglés resumía esta sensata preocupación en una fórmula que deberíamos hacer nuestra:

> ¡Nos quitamos el sombrero ante el pasado,
> nos quitamos la chaqueta frente al porvenir![59]

59. Freinet, C. (1996) *Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo*. Madrid: Morata, p. 196.

Jaume Martínez Bonafé en su artículo *Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente*[60] se propone recuperar el pasado para hablar de las ausencias y los silencios del presente, de nosotros mismos y de nuestros olvidos intencionados, partiendo de la hipótesis de que se está produciendo una pérdida de memoria histórica en la actual vida social, una especie de enfermedad de Alzheimer que nos deja socialmente inmovilizados para intervenir ante las contradicciones del presente. Y como la escuela no es ajena a ese proceso de desmemorización, el autor invita a una lectura del olvido que quiere ser fundamentalmente una lectura política de la gramática pedagógica que determina el funcionamiento actual de la práctica discursiva institucional-administrativa y académica.

Si bien Martínez Bonafé organiza su artículo partiendo de autores: Freinet, Freire, Dewey, Wallon, advierte al lector la necesidad de considerar que tras los nombres a menudo aparecen ilusiones colectivas, movimientos organizados, experiencias compartidas, prácticas de transformación, que son las cosas de las que vale la pena hablar. Así mismo, indica tener presente que es una práctica discursiva habitual de la Academia –en tanto que discurso de poder– el reducir lo existente a aquello que se manifiesta bajo un formato o apariencia académica, lo cual excluye a menudo a lo que no se puede nombrar bajo una cita bibliográfica, por mencionar sólo un aspecto de esas diversas formas de marginación. Es por ello que, al enfrentarnos al problema de los olvidos y exclusiones en el discurso pedagógico actual, deberíamos preguntarnos: ¿Qué se excluye, y por qué? ¿A qué intereses res-

60. Una primera versión de este texto, publicada en Cuadernos de Pedagogía en pleno proceso de lo que se conoció como la Reforma, generó en diferentes contextos de formación docente reflexiones y debates intensos. Una segunda versión está publicada como capítulo VII en el libro Martínez Bonafé, Jaume (1999) *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

ponde esa pérdida de memoria de un importante fragmento de nuestro pasado pedagógico? Y lo que es más importante, ¿qué tipo de prácticas institucionales se constituyen desde ese discurso del olvido?[61]

González Monteagudo, se refiere a la vigencia de Freinet al analizar su contexto y su pensamiento desde la perspectiva de la España postfranquista:

> El impulso renovador de la pedagogía Freinet ha vivido mejores momentos que los actuales. En el período de la transición democrática, el legado de Freinet era un patrimonio activo enseñado y aprendido, transmitido y recreado. En los últimos años, su figura y, sobre todo, lo que ella representa (la capacidad de transformar la escuela, la renuncia de los docentes a asumir un mero papel de agentes de la reproducción social, la mano tendida a los demás para trabajar juntos en proyectos comunes, la negación de las inercias y de las tradiciones autoritarias, la exigencia de una escuela participativa y motivadora) han sufrido un evidente retroceso. En estos tiempos se han impuesto otros modelos pedagógicos. Algunos de ellos se acercan bastante a las propuestas freinetianas, pero están sobrados de conceptos y faltos de praxis. El discurso pedagógico es ahora más riguroso y complejo que hace algunos años, pero también más abstracto y formalista. Las experiencias y las "voces" de los maestros suelen estar ausentes de las publicaciones que tratan sobre la escuela y de la propia formación permanente. Esto no afecta sólo a la peda-

61. Al pie del artículo, el autor comenta otra forma posible de pensar los procesos sociales de desmemorización, hacerlo desde el análisis de la construcción de un imaginario social centrado en el culto por lo último, el consumo de la novedad -el último coche, la última lavadora, el último artículo en inglés- en un contexto discursivo en el que se ha proclamado interesadamente "la muerte de las ideologías".

gogía Freinet, también se refiere a otros modelos pedagógicos renovadores y progresistas producidos a partir de la experiencia pedagógica personal y colectiva[62].

Fuente: https://bit.ly/2ZYbO9G

62. González Monteagudo, (1996), artículo citado.

Referencias

Coombs, PH. (1973) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Chenon-Thivet, en Mialaret, G. (1968) *Educación Nueva y Mundo Moderno.* Barcelona: Vicens-Vives.

Freinet, C. (1972) *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Editorial Laia.

Freinet, C. (1973) *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona: Editorial Laia.

Freinet, C. (1974) *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freinet, C. (1977) *Ensayo de Psicología sensitiva*. Madrid: Villalar.

Freinet, C. (1982)) *Las enfermedades escolares*. Barcelona Editorial Laia.

Freinet, C. (1996) *Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo*. Madrid: Morata.

Freinet, C. (1996) *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata.

Freinet, E. (1978) *La trayectoria de Celestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet.* Barcelona: Gedisa.

Gimeno Sacristán, J. (2000) en *Los inventores de la educación. Y cómo nosotros la aprendemos.* Pedagogías del Siglo. Barcelona: Editorial Cisspraxis.

González Monteagudo, J. (1996) Freinet: Su contexto y su pensamiento. Artículo publicado en español en: *Revista Kikirik*i. *Cooperación Educativa.* Nº 40. Sevilla: Publicaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

Larroyo, F. (1980) *Historia general de la Pedagogía.* México: Editorial Porrúa.

Martínez Bonafé, J. (1999) *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

Marx, K. (1990) *El Capital*. Moscú: Editorial Progreso.

Marx, K. (2001) *Manuscritos económico-filosóficos.* Biblioteca virtual Espartaco.

Mesnard P. (1974) "La pedagogía de los jesuitas", en Château, J. *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Palacios, J. (1989) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial Laia.

Schmid, J. (1973) *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.

Skidelsky, R. (1972) *La escuela progresiva.* Barcelona: A. Redondo.

Snyders, G. (1974) en *Historia de la Pedagogía*, dirigida por Debesse, M. y Mialaret, G., Barcelona: Oikos-Tau.

Snyders, G. (1973) *Pédagogie progressiste*. París: PUF.

Vial, J. en Debesse, M. y Mialaret, G. (1974) *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.

Este libro se terminó de editar digitalmente
en el mes de agosto de 2019,
en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Un poder disperso
se aloja en la capilaridad,
en las retículas extendidas
hacia no se sabe dónde,
en miles de grupos
y grupúsculos moleculares
que se forman, se desarrollan
y se piensan en los confines
más remotos,
en las ondulaciones
que atraviesan el agua
de un continente a otro
y, despacio,
transmiten un sonido
casi apenas audible
o una vibración
por demás imperceptible.

Sin embargo ahí está:
desplegándose a la espera
de ser percibido y registrado,
y también repensado
y replanteado.

ISBN 978-987-46173-7-8

9 789874 617378

ediciones INCLUIR